

**Sozioprofessionelles DaF-Lernen übers Radio und Berufsver-
bleib in Kamerun: Eine empirische Absolventenstudie mit einer
Schüler- und Studentengruppe in der Stadt Jaunde**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades an der
Philologisch-Historischen Fakultät
der Universität Augsburg

vorgelegt von

Jacques Abel Onya

2024

Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Kristina Peuschel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Klaus Maiwald

Tag der mündlichen Prüfung: 06. September 2023

Wer Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums lernte, für den war eine gute Medienausstattung traditionell wichtiger als für jemanden, der Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache innerhalb des deutschsprachigen Raums lernte [...], da ihm der lebensweltliche unmittelbare Zugang zur deutschen Sprache und zur deutschsprachigen Welt fehlte. Mit Beginn des 21. Jahrhunderts nimmt der Teil des Lebens, der medial bestimmt ist, zu, so dass auch für die Lernenden außerhalb des deutschsprachigen Raums natürliche mediale Interaktionen in deutscher Sprache verstärkt zum Alltag gehören (können).

Dietmar Rösler (2010: 1200)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	4
Danksagung.....	9
1 Einleitung.....	11
2 Erkenntnisinteresse, Zielstellung und Aufbau der Arbeit.....	14
2.1 Erkenntnisinteresse und Zielstellung der Arbeit	14
2.2 Aufbau der Arbeit	17
3 DaF und Germanistik im afrikanischen Kontext.....	19
3.1 Allgemeine Bemerkungen zu DaF und Germanistik in Afrika	19
3.2 Allgemeine Bemerkungen zu DaF und Germanistik in Kamerun	21
3.2.1 Kurze Vorstellung des Landes Kamerun.....	22
3.2.2 DaF und Germanistik in Kamerun.....	25
3.3 Schlussfolgerungen	29
4 Deutschlernen mit dem Radio in Afrika und Kamerun: soziopädagogische, medienwissenschaftliche, empirische und lerntheoretische Perspektiven	31
4.1 Soziopädagogische Perspektiven: Radiosendung „ <i>Deutschfreund 2</i> “	31
4.1.1 Allgemeine Informationen über Deutschfreund 2	32
4.1.2 Didaktisches Konzept	33
4.1.3 Struktur der Sendung	35
4.1.4 Fremdsprachendidaktische Medienfunktionen von Deutschfreund 2	37
4.1.4.1 Kommunikation und Kooperation	38
4.1.4.2 Präsentation und Teilhabe.....	40
4.1.4.3 Information und Zugang.....	42
4.1.5 Schlussfolgerungen.....	45
4.2 Medienwissenschaftliche Perspektiven	45
4.2.1 Kameruner Mediengeschichte und Medienlandschaft.....	47
4.2.2 Stellenwert des Mediums Radio in Kamerun.....	50
4.2.3 Deutsch-kamerunische Medienkooperation heute	52

4.2.4	Schlussfolgerungen.....	54
4.3	Empirische Perspektiven	54
4.3.1	Empirische Befunde: RadioDaF	55
4.3.1.1	Empirische Befunde in der analogen Form des Radios.....	55
4.3.1.2	Empirische Befunde in der digitalen Form des Radios	56
4.3.2	Empirische Befunde: Berufsbiografie und interkultureller Journalismus	58
4.3.3	Schlussfolgerungen.....	59
4.4	Lerntheoretische Perspektiven	62
4.4.1	Kommunikativer Ansatz.....	62
4.4.2	Interkultureller Ansatz.....	65
4.4.2.1	Darstellung des Begriffs	65
4.4.2.2	Interkultureller Ansatz: Transkulturelle und plurikulturelle Perspektivenerweiterung	73
4.4.3	Soziokultureller Ansatz	74
4.4.3.1	Darstellung des Begriffs	74
4.4.3.2	Bedeutung der Mündlichkeit in der soziokulturellen Lerntheorie.....	79
4.4.4	Lerntheoretische Synthese: Sozioprofessioneller Ansatz.....	83
4.5	Deutschlernen mit dem Radio in Afrika und Kamerun: Schlussfolgerungen	87
5	Forschungsfragen.....	89
6	Forschungsdesign	91
6.1	Allgemeines zum empirischen Vorgehen.....	91
6.2	Qualitative Forschung	95
6.2.1	Begriffserläuterung	95
6.2.2	Reflexion der eigenen Rolle als Forscher.....	99
6.3	Gütekriterien der qualitativen Forschung für die vorliegende Studie.....	99
6.4	Datenerhebung	104
6.4.1	Sampling und Forschungspartner*innen	104
6.4.1.1	Sampling.....	104
6.4.1.2	Forschungspartner*innen	108
6.4.2	Instrumente und Verfahren.....	117

6.4.2.1	Online-Fragebogen	117
6.4.2.2	Gruppendiskussion.....	125
6.4.2.3	Experteninterview	131
6.5	Datenaufbereitung	138
6.6	Datenanalyse	140
6.6.1	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring: Begriffserläuterung	141
6.6.1.1	Deduktiv-induktive Kategorienbildung.....	143
6.6.1.2	Vorgehen im Kodierungsprozess	148
6.7	Forschungsdesign: Schlussfolgerung und Limitationen	149
7	Ergebnisse der Untersuchung: Selbsteinschätzungen zum Kompetenzgewinn und Beitrag des sozioprofessionellen Ansatzes zum DaF-Lernen übers Radio in Kamerun.....	152
7.1	Selbstauskünfte zum Kompetenzgewinn.....	152
7.1.1	Sprachliche Kompetenzen.....	152
7.1.2	Interkulturelle Kompetenzen.....	155
7.1.3	Berufliche Kompetenzen	157
7.2	Entwickelte Kompetenzen durch Radioarbeit	162
7.2.1	Sprachliche Kompetenzen	162
7.2.2	Interkulturelle Kompetenzen	167
7.2.3	Berufliche Kompetenzen	169
7.3	Prozess zur Kompetenzentwicklung durch Radioarbeit.....	172
7.4	Auswirkung des DaF-Lernens übers Radio auf den Berufseinstieg und Berufsverbleib	175
7.4.1	Auswirkung des DaF-Lernens übers Radio auf den Berufseinstieg	175
7.4.2	Auswirkung des DaF-Lernens übers Radio auf den Berufsverbleib.....	177
7.5	Begleitung von DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus auf dem Karriereweg	178
7.5.1	Ausbildungsbegleitung.....	178
7.5.2	Potenzielle Arbeitgebende und potenzielle berufliche Tätigkeiten.....	180
7.6	Ergebnisse der Untersuchung: Schlussfolgerungen	181

8	Diskussion der Ergebnisse: sozioprofessioneller Mehrwert zum DaF-Lernen übers Radio in Kamerun.....	184
8.1	Sprachlicher Mehrwert	184
8.2	Interkultureller Mehrwert	186
8.3	Berufsbezogener Mehrwert	190
9	Sozioprofessioneller Ansatz und interkultureller Journalismus in Kamerun und Afrika	194
9.1	Interkultureller Journalismus als fremdsprachendidaktisches Modell zum DaF-Lernen übers Radio in Kamerun und Afrika	194
9.2	Funktionen des interkulturellen Journalismus.....	197
9.3	Forschungsdesiderata.....	201
10	Fazit und Ausblick	202
	Literaturverzeichnis	204
	Anhang 1: Leitfaden der Experteninterviews	234
	Anhang 2: Leitfaden der Gruppendiskussion	235
	Anhang 3: Französische Fassung des Online-Fragebogens.....	236
	Anhang 4: Deutsche Fassung des Online-Fragebogens	243
	Anhang 5: Transkribierte Gruppendiskussion	250
	Anhang 6: Transkribiertes Interview 1	269
	Anhang 7: Transkribiertes Interview 2	271
	Anhang 8: Transkribiertes Interview 3	276
	Anhang 9: Transkribiertes Interview 4	284
	Anhang 10: Transkribiertes Interview 5	287
	Anhang 11: Kategoriensystem	291
	Anhang 12: Kodierleitfaden deduktiv gewonnene Kategorien.....	294

Anhang 13: Kodierleitfaden induktiv gewonnene Kategorien	296
Abbildungsverzeichnis	306
Tabellenverzeichnis.....	306
Abkürzungs- und Begriffsverzeichnis.....	308

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ergibt sich aus einer über zehnjährigen empirischen Auseinandersetzung mit dem DaF-Lernen mit dem Radio in Kamerun. Sie stellt zwar wie jede wissenschaftliche Untersuchung eine Einzelleistung dar, aber ihr Zustandekommen wäre ohne die Unterstützung zahlreicher Personen nicht möglich gewesen. An erster Stelle steht dabei meine Doktormutter und Erstgutachterin Prof.in Dr.in Kristina Peuschel, die mich nicht nur durch ihre konstruktiven Kritiken zur Anfertigung einer Arbeit von hoher Qualität ermuntert hat, sondern auch mich methodisch auf dem Forschungsweg im Allgemeinen begleitet hat. Mit Prof. Dr. Klaus Maiwald habe ich einen Experten in Sachen Mediendidaktik gewinnen können, der mir bei Unklarheiten mit Rat und Tat zur Seite stand. Beiden bin ich für die Betreuung zu höchstem Dank verpflichtet.

Der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) bin ich besonders zutiefst dankbar für die finanzielle Förderung des ganzen Forschungsprozesses. Dabei bedanke ich mich bei der FES für die finanzielle Übernahme meines vierjährigen Studienaufenthalts in Deutschland, meiner drei Forschungsreisen nach Kamerun sowie des Korrekturlesens der vorliegenden Dissertation.

Mein Dank gilt in größtem Maße den Schüler- und Studentengruppen des Gymnasiums Nkolmesseng und der Universität Jaunde I, die sich tatkräftig an der intensiven Radioarbeit und der Gruppendiskussion beteiligt haben, den Forschungspartner*innen des Online-Fragebogens sowie der Experteninterviews und dem UKW-Privatradio *Soleil FM* in Jaunde.

Ich möchte mich sehr bei meiner Familie, besonders meiner Mutter Anastasie Mengue Bindanga, meiner Ehefrau Régine Onya sowie meinen Kindern für die stetige moralische Unterstützung bedanken.

Mein herzlicher Dank für die Unterstützung bei der Erstellung des Online-Fragebogens geht an Martin Waibel. Ein Teil der erhobenen Daten wurde zusammen mit Pascal Lingk transkribiert, herzlichen Dank für die Unterstützung. Bei Prof. Dr. Philomène Atyame, der Leiterin der Germanistikabteilung der Universität Jaunde I, bedanke ich mich insbesondere für die institutionelle Unterstützung. Ich danke dem ganzen Team des Forschungskolloquiums des Lehrstuhls für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik der Universität Augsburg für das kritische Feedback bei der Ergebnispräsentation. Dabei gilt mein besonderer Dank meiner Kollegin Laura Schmidt für die fruchtbaren wissenschaftlichen Austausche. Ich bin ebenfalls Dr. Elaine Cristina Roschel Nunes der Bundesuniversität von Santa Catarina in Brasilien für das

Lesen und Kommentieren der Arbeit dankbar. Nicht zuletzt danke ich Kerstin Loran für das Korrekturlesen und die Formatierung der Arbeit.

Augsburg, im März 2024

1 Einleitung

Das Fremdsprachenlernen stellt bislang an Lerner*innen zwei Hauptanforderungen in Kamerun. Zum einen fehlen ihnen authentische Lernaktivitäten zur produktiven Handlung und zur lokalen Kreativität in der Zielsprache (vgl. Nunes 2022). Zum anderen fehlen ihnen authentische Hörtexte zum Trainieren mündlicher Kompetenzen im Allgemeinen und der Hörfertigkeit als allerwichtigste Sprachkompetenz im Speziellen. Denn das Hören beansprucht 45 % (Solmecke 2010: 969) der Kommunikationszeit, wobei dem Sprechen 30 %, dem Lesen 16 % und schließlich dem Schreiben nur 9 % zukommen. In diesem Zusammenhang weisen Radio- und Podcastsendungen ein nicht zu unterschätzendes Lernpotenzial auf, welches Peuschel (2016) wie folgt zum Ausdruck bringt:

Podcasts *und* Radiosendungen werden auf vielfältige Weise im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Zum einen können sie als authentisches Material für Hörverstehensübungen dienen, zum anderen können sie von den Lernenden selbst erstellt werden und so auch produktives sprachliches Handeln erfordern (Peuschel 2016: 75; Hervorhebung im Original).

Das DaF-Lernen übers Radio, welches im Vordergrund der vorliegenden Untersuchung steht, erweist sich als ergiebiger, wenn eine Lerngruppe (Live-)Radiosendungen für die anderen Lernenden produziert, die als aktive Hörende das Radioprogramm mithilfe digitaler Medien mitgestalten (können). Dadurch können sich Gestaltende und Hörende nicht nur sprachlich und interkulturell entwickeln, sondern auch auf eine authentische Art und Weise am medialen Diskurs der Zielsprachengesellschaft teilhaben und somit mit einem realen Publikum in Kommunikation treten (a.a.O.: 77). Besser noch: Sie verlassen den geschützten Raum des Klassenzimmers, wechseln ihre Rolle und werden zu sozialen Akteuren, die am soziopolitischen und -kulturellen Leben ihrer Gesellschaft partizipieren. Dass das Radio immer eine hervorragende didaktisch-pädagogische Rolle in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen und des DaF-Unterrichts im Speziellen gespielt hat, beweist Schlemminger (1986: 91-94) mit seiner Deutschsendung *Zipfelmütze* Anfang der 1980er Jahre in Frankreich. Weitere Unterrichtsvorschläge für die Produktion von Radiosendungen im Fremdsprachenunterricht liegen vor (Schmidt 2009; Peuschel 2006, 2007, 2012, 2014; Onya 2020).

Die Beliebtheit des DaF-Lernens übers Radio in Afrika im Allgemeinen und in einem Land wie Kamerun im Besonderen lässt sich aus mehreren Gründen erklären. Auf der einen Seite ist das Radio das Leitmedium des Landes und kann somit auch den in den entlegenen Gebieten wohnenden Lernenden Wissen vermitteln. Auf der anderen Seite stellt das Radio eine praktische und niedrigschwellige Plattform für interkulturelle journalistische Ausbildung dar. Des

Weiteren kann das Radio analogital¹ (vgl. Gassner 2019, 2020; Huba 2021) genutzt werden, d. h. mit oder ohne Internet, und erweist sich als ein effizientes Bildungsmedium, gerade in einem Land, in dem der Digitalisierungsprozess in den Fächern DaF und Germanistik erst im Aufbau begriffen ist. Nanga-Me-Abengmoni (2022) konstatiert diesbezüglich:

Auch wenn man sich darüber freuen kann, dass es der Regierung trotz der schwierigen wirtschaftlichen Lage in der Corona-Pandemie schon zu über 90 Prozent gelungen ist, eine den internationalen Standards entsprechende technisch hochgerüstete IT-Infrastruktur aufzubauen, bleibt bedauerlicherweise die Germanistik in Kamerun größtenteils von der Digitalisierungsinitiative fern (Nanga-Me-Abengmoni 2022: 44-45).

Hinzu kommt, dass das DaF-Lernen mit rein digitalen Medien wie dem Computer oder Internet durch Infrastruktur-Defizite (Stromausfall und fehlende technische Ausstattung) beeinträchtigt wird (vgl. ebd.: 45). Es ist evident, das Radio kann in seiner analogitalen Form einen entscheidenden Beitrag zum Digitalisierungsprozess des DaF-Unterrichts in Afrika im Allgemeinen leisten (vgl. Deutschfreund 2² vom 7. Mai 2023).

Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage nach der Praxis- und Lebensrelevanz des DaF-Lernens übers Radio, gerade in einem Umfeld, welches sich kolonial- und neokolonialbedingt durch Elend, Arbeitslosigkeit und Aussichtslosigkeit von Jugendlichen kennzeichnet. Wie Kum'a Ndumbe III (2022: 24) darauf hinweist, steigen heute 12 Millionen junge Afrikaner*innen in den Arbeitsmarkt ein, während ihnen nur 3 Millionen Arbeitsplätze zur Verfügung stehen. Diese dramatische Berufssituation hat zur Folge, dass 9 Millionen Jugendliche am Rand der Gesellschaft leben. Was das DaF-Studium besonders im kamerunischen Kontext betrifft, sind die Berufschancen von DaF-Lernenden sehr begrenzt. Denn fast alle Absolvierenden sind nach wie vor im Lehramt tätig (vgl. Djomo/Talla 2022: 270). Das Schlimmste daran ist, dass auch Lehrerstellen schwer zu finden sind. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Ausrichtung des DaF-Lernens übers Radio auf einen sozioprofessionellen Ansatz als notwendig, damit sich die DaF-Lernenden auf eine sich zügig wandelnde Berufswelt vorbereiten (vgl. Zapf/Vogt 2021: 69) und die Germanistik- und DaF-Absolvierenden weiter vom Deutschen leben können (vgl. Hess-Lüttich et al. 2009: 9; Kelletat 2009: 145; Firtina 2009: 245-246). Unter dem sozioprofessionellen Ansatz wird ein berufsorientierter DaF-Unterricht verstanden, in welchem sowohl

¹ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Begriff „analogital“ in Anlehnung an Gassner (2019, 2020) und Huba (2021) verwendet.

² Seit April 2023 ist das kamerunische pädagogische und interkulturelle Schüler- und Studentenradio „*Deutschfreund 2*“ analogital geworden und kann sonntags ab 12.00 Uhr (kamerunischer Ortszeit) unter dem folgenden Link „<https://checkam.info/Media/media/16>“ online verfolgt werden. Auf das Schüler- und Studentenradio „*Deutschfreund 2*“ wird ausführlicher in 4.1 eingegangen.

sprachliche und interkulturelle als auch journalismusspezifische Kompetenzen von Lernenden ausgebaut werden, um ihre Erwerbsperspektiven zu erweitern. Somit kann der sozioprofessionelle Mehrwert des Deutschlernens übers Radio im DaF-Kontext erzielt werden.

2 Erkenntnisinteresse, Zielstellung und Aufbau der Arbeit

2.1 Erkenntnisinteresse und Zielstellung der Arbeit

Das DaF-Lernen übers Radio begrenzt sich bisher auf sprachliche und interkulturelle Ziele. Es geht zwar um grundlegende und unumgängliche Ziele der Fremdsprachendidaktik, aber sie reichen nicht für das DaF-Lernen durchs Radio im afrikanischen Kontext im Allgemeinen und im kamerunischen Kontext im Besonderen aus. Denn der DaF-Unterricht in Kamerun erfolgt in einem Kontext krasser Armut und der Perspektivlosigkeit. Das DaF-Lernen übers Radio muss sozusagen weit über diese beiden Ziele hinausgreifen, um den sozioprofessionellen Ansatz mit einzubeziehen und damit nicht nur die Berufsfelder von DaF-Absolvierenden zu diversifizieren (vgl. Waibel 2011), sondern auch zur Arbeitslosigkeitsbekämpfung beizutragen. Dabei liegt das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit auf dem generierten sozioprofessionellen Mehrwert durch eine intensive Radioarbeit mit DaF-Lernenden. Unter sozioprofessionellem Mehrwert versteht man im kamerunischen DaF-Kontext den sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Zuwachs oder Zugewinn, welchen das DaF-Lernen übers Radio erbringt. Was den Begriff der intensiven Radioarbeit betrifft, bezieht er sich auf das Konzept der aktiven Medienarbeit von Peuschel (2012: 1-4), wobei die DaF-Lernenden medial in der Zielsprache handeln und somit „zu medial präsenten Sprachnutzenden werden“ (Peuschel 2007: 33). Der Begriff der intensiven Radioarbeit bzw. Medienarbeit wird in der vorliegenden Arbeit aus der Perspektive des sozioprofessionellen Ansatzes verstanden und bezeichnet eine Radioarbeit, welche projektorientiert von DaF-Lernenden in einem Zeitraum von mindestens einem Jahr mit einer Anzahl von mindestens 30 und höchstens 40 einstündigen bzw. zweistündigen Radiosendungen geleistet wird³. Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung stehen DaF-Lernende des Gymnasiums Nkolmesseng in Jaunde und Germanistikstudierende der Universität Jaunde I, die von Oktober 2018 bis Oktober 2021 unter professionellen Bedingungen Radiosendungen im UKW-Privatsender *SOLEIL FM* in Jaunde produziert haben.

Ziel der Arbeit ist es, zu untersuchen, wie der sozioprofessionelle Ansatz das DaF-Lernen übers Radio optimieren kann. Der Begriff des sozioprofessionellen Ansatzes, auf welchen näher in 4.4.4 eingegangen wird, verweist im kamerunischen DaF-Kontext auf eine Erweiterung des bisherigen sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Aktionsfeldes des DaF- und Germanistikstudiums mithilfe einer produktiven und intensiven Radioarbeit. Hinsichtlich der

³ Für die vorliegende Untersuchung wurden ca. hundert einstündige bzw. zweistündige Wochensendungen von DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden gestaltet.

sprachlichen Dimension steht bislang das Schreiben im Vordergrund des Kameruner Deutschunterrichts, weil das Leseverstehen, das Schreiben und das Übersetzen die Grundlagen der Prüfungen ausmachen (vgl. Ngatcha 2010: 1703). Darüber hinaus ermöglicht die Radioarbeit es den Lernenden, mit einem realen und potenziell weltweiten Publikum zu kommunizieren und damit beispielsweise ihre mündlichen Fähigkeiten zu entwickeln. Denn

Das Erstellen einer Radiosendung oder eines Podcasts bringt Lernende mit eigenen mündlichen Äußerungen in die mediale Öffentlichkeit des Internets und/oder Radios. (Peuschel 2014: 216).

Im Hinblick auf die interkulturellen Kompetenzen geht es durch intensive Radioarbeit darum, „Menschen aus einem fremden Kulturkreis anschauliche Informationen über das eigene Lebensumfeld zu vermitteln“ (Jaspersen 2000: 429) und sich selbst durch einen interkulturellen Austausch über die fremde Kultur zu informieren. Zu betonen ist, dass die kommunikative und interkulturelle Kompetenz ein Stiefkind des Unterrichtsfaches *Deutsch* in Kamerun bleibt, wie Diyani Bingan (2010) betont:

Das größte Problem im Deutschunterricht in kamerunischen Sekundarschulen liegt heutzutage in der Vermittlung und Förderung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz. Trotz curricularer Veränderungen, die mit dem Lehrwerk *Ihr und Wir* den interkulturellen Ansatz im Deutschunterricht fördern sollten, scheitert das gesamte Konzept an mangelhaften interkulturellen und landeskundlichen Kenntnissen der Deutschlehrer (Diyani Bingan 2010: 261).

Was die berufliche Kompetenz anbelangt, diversifiziert das berufsorientierte DaF-Lernen übers Radio die Berufsfelder von DaF-Lernenden, die neben dem Bildungssektor auch im Medienfeld erwerbstätig sein können (vgl. Onya 2020). Es geht hierbei um ein berufsorientiertes bzw. praxisbezogenes Fremdsprachenlernen übers Radio, wobei gleichzeitig Theorie mit Praxis verbunden wird. Das heißt, die Lernenden können sich nicht nur fachsprachlich bzw. berufssprachlich entwickeln, sondern auch eine praktische journalistische Ausbildung erwerben.

Weitergehend zielt die Arbeit darauf ab, zu eruieren, welchen sprachlichen, interkulturellen und professionellen Mehrwert bzw. Zugewinn das DaF-Lernen übers Radio in einem durch Neokolonialismus und Imperialismus verarmten Land⁴ wie Kamerun, wo die Karriereperspektiven

⁴ Afrika wird sehr oft als armer Kontinent dargestellt. Das ist m. E. eine falsche und rassistische Einschätzung. Denn Afrika ist, ganz im Gegenteil, der reichste Kontinent der Welt, aber Afrika wurde durch Sklaverei und Kolonialismus verarmt. Heute wird der Kontinent durch Neokolonialismus weiter ausgeplündert und verarmt. Wie können sich ein Land wie Kamerun und dreizehn weitere afrikanische Länder wie Mali, Burkina Faso, Senegal, Togo, Gabun, Tschad oder die Elfenbeinküste entwickeln, wenn Frankreich, ein imperialistischer und neokolonialer Staat, Ihnen seit dem 25. Dezember 1945 den Franc CFA als Währung erbarmungslos auferlegt. Es geht eigentlich um eine französische Währung, welche in Frankreich selbst nicht verwendet wird. Kurz nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs erklärte Frankreich den afrikanischen Ländern, welche militärisch für die

von DaF-Lernenden bzw. Germanistikstudierenden sehr begrenzt sind und die Professionalisierung zum neuen Paradigma der Schulbildung im Allgemeinen avanciert ist, generieren kann. Unter Professionalisierung im Kontext des kamerunischen Schulsystems versteht man eine Schulbildung bzw. Hochschulbildung, die die Employability von Hochschulabsolventen*innen ermöglicht. In diesem Zusammenhang verweist der Begriff „sozioprofessioneller Mehrwert“ auf die Lebensrelevanz des DaF-Lernens übers Radio und dessen Beitrag zum Kampf gegen Armut und Arbeitslosigkeit im DaF-Kontext. Allerdings greift der Begriff des sozioprofessionellen Mehrwerts über die sprachliche, interkulturelle und berufliche Dimension hinaus und bezieht u. a. das Kommunikations- und Medienkooperationsfeld zwischen Kamerun bzw. Afrika und dem deutschsprachigen Raum ein. Denn die Medienarbeit ist sehr komplex und umfasst verschiedene Lebensbereiche.

Es muss jedoch angemerkt werden, dass es hierbei nicht darum geht, die sprachliche Dimension des DaF-Unterrichts in Afrika in den Hintergrund zu rücken und die professionelle bzw. professionalisierende Dimension in den Vordergrund zu rücken. Anders ausgedrückt: Der bisher geltende sprachlernbezogene DaF-Unterricht wird nicht durch einen rein berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht verdrängt, sondern ein entscheidender Stellenwert kommt nach wie vor dem lernersprachlichen Bestandteil des DaF-Unterrichts zu. Nun gilt es, über den sprachlernbezogenen DaF-Unterricht mithilfe des Mediums „Radio“ hinauszugreifen, ja über den Tellerrand hinauszuschauen, um es dem DaF-Unterricht zu erlauben, einen Beitrag zur Lösung der existenziellen Probleme Afrikas zu leisten. Als Beispiele seien genannt: die Armut, die Arbeitslosigkeit, die Perspektivlosigkeit von Jugendlichen im Allgemeinen und von DaF-

Befreiung Frankreichs von der Nazi-Besatzung gerade gekämpft hatten, einen Finanz- und Wirtschaftskrieg am Weihnachtstag, wie der Historiker Omotunde (2009) betont: „Car il convient de rappeler que le 25 décembre 1945 (jour de la fête de Noël), trois hommes politiques français à savoir le président du Gouvernement provisoire français, Monsieur Charles de Gaulle, son Ministre des finances, Monsieur René Pleven et enfin, son Ministre des Colonies, Monsieur Jacques Saustelle, ont créé [sic] unilatéralement et sans consultation démocratique des africains alors ... sous domination coloniale le Franc CFA (Franc des Colonies Françaises d’Afrique), dont ils ont eux-mêmes fixé la valeur par rapport au Franc français (*1 franc français valait 100 CFA hier. Aujourd’hui 1 Euro vaut 655,957 francs CFA*)“ (Omotunde 2009: 9-10). Zum Glück ist Afrika im Kommen. Denn der Kontinent ist seit den 2000er Jahren geopolitisch, geostrategisch, politisch, kulturell, wirtschaftlich und vor allem militärisch im Aufbruch (vgl. Kum’a Ndumbe III. 2006b; 2007). Die Tatsache, dass die französische koloniale Besatzungsarmee sich aus Mali, Burkina Faso, Niger und der Zentralafrikanischen Republik neulich widerwillig zurückgezogen hat, stellt ein konkretes Beispiel dafür dar. Anzumerken ist, dass Afrika heute eine Beschleunigung des Befreiungsprozesses erlebt. Diese Beschleunigung des Befreiungsprozesses Afrikas ist m. E. vor allem auf die Wiederbelebung des Panafrikanismus und die Entstehung einer multipolaren Weltordnung (vgl. Dugin 2015: 12-16) zurückzuführen. Denn afrikanische Staaten können im Kontext der Multipolarität ihre Partnerschaften diversifizieren und damit souverän entscheiden. Somit ergibt sich die Wiedergeburt Afrikas aus Innenkräften (d. h. die panafrikanische Bewegung) und Außenkräften (d. h. die Multipolarität). Auf den Panafrikanismus wird näher in 4.2.1 eingegangen.

Absolvent*innen im Besonderen. Der sozioprofessionelle Mehrwert ist sozusagen ein holistisches Verständnis der Funktion des Deutschunterrichts in Afrika.

Zusammengefasst plädiert der sozioprofessionelle Ansatz für einen DaF-Unterricht in Afrika, welcher sowohl sprachliche als auch interkulturelle und berufliche Ziele miteinbezieht, damit das Deutschlernen praxisrelevanter wird und den sozioökonomischen, -kulturellen und -politischen Herausforderungen des Kontinents gerecht werden kann (vgl. Kum'a Ndumbe III 2022: 25). Im Folgenden wird auf den Aufbau der Arbeit eingegangen.

2.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit lässt sich hauptsächlich in drei Abschnitte unterteilen: einen Theorie-, einen Methoden- und einen Ergebnisteil. Der erste Teil umfasst Kapitel 3 bis 5 und stellt den theoretischen Rahmen zum DaF-Lernen übers Radio im Allgemeinen und in Kamerun im Speziellen dar. Kapitel 3 fokussiert das DaF- und Germanistikstudium im afrikanischen Kontext. Dabei wird das Augenmerk auf allgemeine Bemerkungen zu DaF und Germanistik in Afrika (Kap. 3.1) und allgemeine Bemerkungen zu DaF und Germanistik in Kamerun (Kap. 3.2) gelegt, um daraufhin zu schlussfolgern (Kap. 3.3). Kapitel 4 thematisiert die soziopädagogischen (Kap. 4.1), medienwissenschaftlichen (Kap. 4.2), empirischen (Kap. 4.3) und lerntheoretischen (Kap. 4.4) Perspektiven des DaF-Lernens übers Radio in Afrika und Kamerun, bevor auf die Schlussfolgerungen des Kapitels (Kap. 4.5) eingegangen wird. Abschließend werden im Kapitel 5 die Forschungsfragen der Untersuchung vorgestellt. Das sechste Kapitel stellt den Methodenteil dar und widmet sich dem Forschungsdesign. Das Kapitel fängt mit dem Allgemeinen zum empirischen Vorgehen an (Kap. 6.1). Danach wird der qualitativen Forschung nachgegangen (Kap. 6.2), um sich später mit den Gütekriterien der qualitativen Forschung für die vorliegende Studie auseinanderzusetzen (Kap. 6.3). Anschließend wird auf die Datenerhebung (Kap. 6.4) mit dem Online-Fragebogen, der Gruppendiskussion und dem Experteninterview als Erhebungsinstrumenten eingegangen. Weiterhin wird auf die Datenaufbereitung (Kap. 6.5) und die Datenanalyse (Kap. 6.6) fokussiert, um abschließend eine Schlussfolgerung des Kapitels zu ziehen (Kap. 6.7). Der dritte Abschnitt (Kapitel 7 bis 10) bildet den Ergebnisteil der Arbeit, wobei die Ergebnisse der Untersuchung im Kapitel 7 vorgestellt werden. Zunächst wird ein Blick auf die Selbstauskünfte von DaF-Lernenden zum Kompetenzerwerb (Kap. 7.1) und die von ihnen entwickelten Kompetenzen durch Radioarbeit (Kap. 7.2) geworfen, um dann den Prozess zur Kompetenzentwicklung durch Radioarbeit (Kap. 7.3), die Auswirkung des DaF-Lernens übers Radio auf den Berufseinstieg und Berufsverbleib (Kap. 7.4) und die Begleitung

von DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus auf dem Karriereweg (Kap. 7.5) darzustellen, bevor Schlussfolgerungen gezogen werden (Kap. 7.6). Das achte Kapitel eröffnet eine Diskussion der Ergebnisse und richtet dabei das Augenmerk auf den sozioprofessionellen Mehrwert des DaF-Lernens übers Radio in Kamerun in sprachlichen (Kap. 8.1), interkulturellen (Kap. 8.2) und berufsbezogenen (Kap. 8.3) Bereichen. Das Kapitel 9 als vorletztes Ergebniskapitel beschäftigt sich mit dem sozioprofessionellen Ansatz und dem interkulturellen Journalismus in Kamerun und Afrika. Hierbei wird zunächst auf die Erläuterung des Begriffs des interkulturellen Journalismus (Kap. 9.1) und dessen Funktionen (Kap. 9.2) eingegangen, bevor Forschungsdesiderata (Kap. 9.3) aufgezeigt werden. Im Kapitel 10 wird abschließend ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben.

3 DaF und Germanistik im afrikanischen Kontext

In diesem Kapitel werden allgemeine Bemerkungen zu DaF und Germanistik im afrikanischen und kamerunischen Kontext umrissen. Dabei wird u. a. auf die Funktion des DaF- und Germanistikstudiums in Afrika, die kurze Vorstellung Kameruns, die Entstehung und Entwicklung des Deutschunterrichts sowie die Sprachenpolitik im zentralafrikanischen Land eingegangen.

3.1 Allgemeine Bemerkungen zu DaF und Germanistik in Afrika

Die Frage nach dem Sinn und Zweck des Deutschlernens in Afrika beschäftigt seit den 1980er Jahren bis heute afrikanische DaF-Expert*innen und Germanist*innen.⁵ Nicht früher als im internationalen Germanistenkolloquium vom 25.-26. März 2019 zum Thema „*Deutsch in Kamerun, in Afrika und auf einer globalisierten Welt: Bestandsaufnahme und Perspektiven im 21. Jahrhundert*“ an der Universität Jaunde I in Kamerun wurde die Frage nach der Funktion des Deutschunterrichts in der postkolonialen Ära in Afrika in den Vordergrund der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion gerückt. Für Djomo/Talla (2022) erweist sich eine grundlegende Überarbeitung des Fachcurriculums als notwendig. Die Autoren plädieren daher für Curricula, welche sich zum einen

anderen germanischen Sprachen und Kulturen öffnen, wenig Wert auf die bisher fast alleinherrschenden philologischen Fragestellungen legen und wissenschaftlichen sowie technischen Modulen, die den tatsächlichen Bedürfnissen der Gesellschaft entsprechen, Vorrang einräumen (Djomo/Talla 2022: 269).

Zum anderen müssen die Curricula so erstellt werden, dass sie die Beschäftigungsfähigkeit der DaF-Absolvierenden gewährleisten (vgl. a.a.O.: 278). Denn wie die Beiträge von Diallo (2010: 1787), Ngatcha (2010: 1704), Augart/Ikobwa (2013: 23), Djomo/Talla (2022: 270) und Kum'a Ndumbe III (2022: 24) zeigen, stellt die Lehrtätigkeit bis dato die wichtigste Berufstätigkeit von afrikanischen DaF-Absolvierenden dar. Vor diesem Hintergrund steht das afrikanische DaF- und Germanistikstudium heute vor einer großen Professionalisierungsherausforderung, es muss sich noch stärker an den Anforderungen zukünftiger Arbeitgebender und den Erwartungen der Studierenden orientieren.

⁵ Weiterführend zur Debatte über Sinn und Funktion der Vermittlung von DaF in Afrika vgl. z. B. Sow (1986), Ndong (1993), Diop (2013).

Nicht nur in Afrika steckt das DaF- und Germanistikstudium in der Krise, sondern auch in anderen Teilen der Welt. Lewis (2020) beschreibt die Situation in den angelsächsischen Ländern wie Großbritannien, Kanada und den Vereinigten Staaten anschaulich:

Germanistikinstituten droht die Schließung, Stellen werden gestrichen, Ressourcen verringert, und für den Nachwuchs gibt es immer geringer werdende Chancen, eine >tenure-track< oder feste Stelle zu finden (Lewis 2020: 30).

Der Begriff ‚*Professionalisierung*‘ lässt sich nicht eindeutig definieren. Er bezeichnet laut Ehlers (2019) einen zeitlichen Prozess, der auf der individuellen und kollektiven Ebene stattfindet. Im individuellen Bereich verweist das Konzept auf „den berufsbiographischen Prozess der Qualifizierung und der Erlangung einer Professionalität durch eine Fachkraft“ (ebd.). Der kollektive Bestandteil verweist auf „die fachliche Entwicklung und Profilierung sowie die (potentielle) Akademisierung von ganzen Berufsgruppen und Arbeits- und Handlungsfeldern“ (ebd.). Darüber hinaus bezieht sich der Begriff auf „die erwerbsförmige Formalisierung einer Tätigkeit [...], die zuvor privat oder ehrenamtlich ausgeübt wurde“ (ebd.).

Betrachtet man genauer die obige Definition Ehlers, so wird deutlich, dass sich das Verständnis der *Professionalisierung* im afrikanischen Hochschulkontext unter der kollektiven Ebene des Begriffs subsumieren lässt. Mit Professionalisierung wird in diesem Zusammenhang eine berufsorientierte bzw. praxisrelevante Hochschulbildung gemeint, welche darauf abzielt, nicht nur die Berufsaussichten von Absolventen*innen zu erweitern, sondern auch ihre Beschäftigungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu gewährleisten und damit die Arbeitslosigkeit und die Armut zu bekämpfen (vgl. Fame Ndongo 2009: 235). Anders ausgedrückt: Es geht darum, die Studierenden für einen spezifischen Beruf auszubilden. Deshalb wird der Begriff im DaF-Kontext als eine berufsspezifische Ausbildung mit Deutsch definiert (vgl. Augart/Ikobwa 2013: 25).

Was die Germanistik als Wissenschaft im Professionalisierungskontext angeht, soll betont werden, dass sie zwar im Grunde keine Dienstleistungsdisziplin bzw. „Problemlösungsdisziplin“ (vgl. Hess-Lüttich 2009: 26) bezeichnet, „aber sie kann heute auch nicht mehr ‚reine Philologie‘ sein im Elfenbeinturm weltvergessener Selbstbezüglichkeit.“ (ebd.: 26). Es gilt jetzt, afrikanische Germanistikstudierende nicht nur für die Grundlagenforschung und das Lehramt auszubilden, sondern auch ihnen eine angepasste professionelle Ausbildung in weiteren Berufsbranchen zu besorgen. Vor diesem Hintergrund kann das DaF-Lernen mit dem Radio „unter professionellen Bedingungen“ (Jaspersen 2000: 428) sowohl die beruflichen Tätigkeitsfelder von DaF- bzw. Germanistikabsolvent*innen erweitern (Onya 2020) als auch dem DaF-

Unterricht eine Praxisrelevanz beimessen und damit zur Legitimation des Faches im afrikanischen Kontext beitragen.

Kum'a Ndumbe III⁶ (2022) zufolge ist Afrika im Aufbruch im 21. Jahrhundert und die Germanistik soll eine Schlüsselrolle einnehmen. Dabei stellen sich afrikanische Germanist*innen drei großen Herausforderungen in dieser entscheidenden Ära:

1. „Le défi de la connaissance du monde, du continent africain, de son propre pays et de l'insertion de ses études dans l'évolution planétaire“ (a.a.O.: 22).
2. „Le défi de la connaissance de soi et des recherches sur la période coloniale allemande“ (a.a.O.: 25).
3. „Le défi de la renaissance africaine et du dialogue avec les cultures du monde“ (a.a.O.: 28).

Bei der ersten Herausforderung wird von afrikanischen Germanist*innen erwartet, dass sie die Welt, ihren Erdteil, ihr eigenes Land gut kennen und das DaF- und Germanistikstudium an die sich rasch verändernde Welt anpassen. Die zweite Herausforderung besteht darin, sich selbst zu kennen und sich für die deutsche Kolonialzeit zu interessieren, um die Vergangenheit seiner Vorfahren und die Geschichte seiner Gesellschaft zu beherrschen. Bei der dritten Herausforderung sollen afrikanische Germanist*innen dazu fähig sein, ihren bemerkenswerten Beitrag zur Wiedergeburt Afrikas und zum Dialog der Kulturen der Welt zu leisten. Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf dem DaF-Lernen mit dem Radio in Kamerun liegt, wird im Folgenden auf allgemeine Bemerkungen zu DaF und Germanistik in diesem zentralafrikanischen Land eingegangen.

3.2 Allgemeine Bemerkungen zu DaF und Germanistik in Kamerun

Hier wird zunächst eine kurze Vorstellung Kameruns ins Blickfeld gerückt. Danach werden DaF und Germanistik in Kamerun thematisiert, wobei u. a. auf die Entstehung und Entwicklung des Deutschunterrichts sowie die Sprachenpolitik im zentralafrikanischen Land eingegangen wird.

⁶ Kum'a Ndumbe III. ist Kameruner Germanist, Politikwissenschaftler, Historiker und Schriftsteller. Er ist der erste Leiter der Germanistikabteilung der Université de Yaoundé (umbenannt Université de Yaoundé I). Heute ist er emeritierter Universitätsprofessor. Weiterführend zum Kum'a Ndumbes III vgl. z. B. Atyame et al. (2022: 15-16).

3.2.1 Kurze Vorstellung des Landes Kamerun

„Because of its geographical situation, Cameroon is a crossroads, a meeting point for Africa’s cultural main streams. This peculiarity is strengthened by our country’s history and ethnic configuration.“ (Biya 1987: 97).

Diese Ausführungen Biyas (1987) verdeutlichen anschaulich, dass das im Golf von Guinea liegende Land geographisch, kulturell und geschichtlich ‚*Afrika in Miniatur*‘ bzw. ‚*Afrika im Kleinen*‘ ist. Mit 442.440 Quadratkilometern Fläche und über 27 Million Einwohnern ist die ehemalige deutsche Kolonie von 1884 bis 1916 von sechs Nachbarländern umgeben: Nigeria und Tschad im Norden, der Zentralafrikanischen Republik im Osten und Äquatorialguinea, Gabun und Kongo im Süden. 50 % der Bevölkerung des Landes sind weiblich und 50 % männlich (vgl. Kemp 2021). Ein großer Bevölkerungsteil lebt in den städtischen Gebieten (57,8 %), während 42,2 % der Bevölkerung in ländlichen Gebieten wohnen.

Kamerun erlangte seine Unabhängigkeit am 1. Januar 1960 unter der Herrschaft des ersten Präsidenten Ahmadou Ahidjo. Er dankte am 4. November 1982 ab und wurde dann verfassungsgemäß vom amtierenden Staatschef Paul Biya am 6. November 1982 ersetzt. Jaunde ist die politische und Duala die wirtschaftliche Hauptstadt Kameruns. Kamerun ist ein demokratisches Land. Seine politische Landschaft besteht aus ca. 300 politischen Parteien⁷ seit der Rückkehr zum Mehrparteiensystem in den 1990er Jahren. Der Cameroon People’s Democratic Movement (CPDM) bzw. RDPC ist die politische Regierungspartei. Sie wurde von Paul Biya am 24. März 1985 in Bamenda gegründet und entstand aus der Union Nationale Camerounaise (UNC)⁸.

Kamerun zeichnet sich durch eine große kulturelle Vielfalt aus und bildet sozusagen ein buntes Sprachenmosaik (vgl. Tatchouala 2017: 113-115). Das Land setzt sich aus über 200 Ethnien und 286 Nationalsprachen zusammen. Es umfasst vier Kulturräume und fünf Sprachräume. Ein Kulturraum bezeichnet ein geographisches Gebiet verschiedener Kulturen derselben Kulturfamilie, während ein Sprachraum ein geographisches Gebiet verschiedener Sprachen, welche aus derselben Sprachfamilie entstammen, darstellt. Vereinfacht ausgedrückt: Die in einem kamerunischen Kulturraum zusammenlebenden Menschen teilen vergleichbare Kulturen und die in einem Sprachraum zusammenlebenden Menschen teilen vergleichbare Sprachen. Kamaha (2016) definiert daher den Kulturraum wie folgt:

Une aire culturelle est un espace géographique, un territoire géographiquement limité où vivent des populations ayant en partage une même langue, des

⁷ Aber nur wenige politische Parteien sind wirklich aktiv.

⁸ Die UNC wurde 1966 von Ahmadou Ahidjo gegründet. Es war das Einführungsjahr des Einparteiensystems, das in den 1990er Jahren endete.

modes de vie, des coutumes, des traditions, des pratiques identiques [...]. Chaque aire culturelle a ses pratiques, ses us et coutumes au moyens desquels les membres se reconnaissent comme appartenant à un lignage, une même communauté linguistique, une même micro-culture ethnique, une même tradition (Kamaha 2016: 17).

Zu den vier Kulturräumen zählen der Kulturraum *Fang-Beti* bzw. *Bantu* (auch Kulturraum des Waldes genannt) im Waldgebiet des Landes, der Kulturraum *Grassfields* bzw. *Semi-Bantu* im Westen, der Kulturraum *Sawa* an der Küste und der *Sudano-Sahel*-Kulturraum im Norden. Zu den fünf Sprachräumen gehören dieselben oben genannten vier Bezeichnungen, zu denen *der Große Mbam* (*Le Grand Mbam*) als fünfter Sprachraum hinzugefügt wird. Ein konkretes Beispiel hierfür sind die folgenden verwandten einheimischen Sprachen ‚ewondo‘, ‚bulu‘, ‚fang‘ und ‚eton‘ im Sprachraum *Fang-Beti*. Trotz des Sprachunterschieds können die Menschen dieses Sprachraums reibungslos kommunizieren und sich gut verstehen.

Die Bezeichnung Kameruns als ‚Afrika im Kleinen‘ ist umso beeindruckender im kulturellen Bereich, da drei der vier afrikanischen Sprachfamilien oder Phyla im Lande vertreten sind. Dazu zählen die folgenden Phyla: die *Niger-Kongo*-Sprachgruppe bzw. *Niger-Kordofanische* Sprachgruppe in West-, Zentral- und Südafrika, die *Nilo-Saharanische* Sprachgruppe vom Sudan bis Mali und die *Afroasiatische* Sprachgruppe in Nordafrika (vgl. Dumas 1986: 89). Nur die *Khoisan*-Sprachgruppe, die vor allem im westlichen Südafrika gesprochen wird, fehlt in der kamerunischen Sprachlandschaft.

Die Fremdsprachen Französisch und Englisch wirken als Amts-, Verkehrs- und Bildungssprachen, wobei die frankophone Bevölkerung die überwiegende Mehrheit darstellt und 80 % der gesamten Fläche des Landes besetzt. Neben Französisch und Englisch werden weitere Fremdsprachen in den Fächerkanon der Sekundarschulen aufgenommen, darunter Deutsch, Spanisch, Italienisch, Chinesisch und Arabisch, um nur einige zu nennen.

Seit den 2010er Jahren werden auch Nationalsprachen, welche von der französischen Kolonialverwaltung nach dem Ersten Weltkrieg im Jahre 1919 aus dem Bildungssystem komplett gestrichen wurden⁹, wieder in die Curricula der Grund- und Sekundarschulen integriert. Erwähnenswert ist, dass kamerunische Nationalsprachen in der deutschen Kolonialzeit nicht nur aktiv gefördert, sondern auch im damaligen Bildungswesen fest verankert wurden. Dies hatte zur positiven Folge, dass sich die jungen Kameruner*innen immerhin kulturell verwurzeln und künstlerisch sowohl in ihrer eigenen als auch in der fremden Kultur entfalten konnten.¹⁰ Die

⁹ vgl. auch dazu Tatchouala (2016: 265).

¹⁰ Zu den talentierten Kameruner Schriftstellern der deutschen Kolonialzeit zählen Karl Atangana und sein Vetter

Bedeutung der Nationalsprachen in Afrika hebt Souleymane Diop¹¹ in seinem Vorwort des Werkes Guy Dumas' (1986) wie folgt hervor:

La promotion des langues nationales n'est pas un enjeu théorique : elle s'inscrit dans le cadre concret du développement des peuples et de leur combat pour la reconnaissance de leur identité (Dumas 1986: 11).

Im Schuljahr 2019/2020 waren ungefähr 7,2 Millionen Lernende auf allen Schulebenen in Kamerun eingeschrieben, darunter 4,5 Millionen Grundschul Kinder, 1,8 Millionen Sekundarschüler*innen und 347.000 Studierende (vgl. UNESCO-Cameroun 2020: 8). Was die Hochschullandschaft betrifft, gibt es insgesamt elf staatliche Universitäten, wobei neun im frankophonen Landesteil und zwei im englischsprachigen Gebiet Kameruns liegen. Daneben gibt es 45 technische und pädagogische Hochschulen und 215 private Hochschulen. Die Universität Jaunde wurde im Oktober 1961 als erste Universität gegründet und galt bis 1993 als einzige Hochschuleinrichtung des Landes. Im Zuge einer Universitätsreform wurde sie dann in zwei Universitäten aufgeteilt: die Universität Jaunde I, auch die Mutteruniversität genannt, und die Universität Jaunde II. Die Analphabetenrate lag 2018 bei 22,9 %, was das Land als eines der afrikanischen Länder mit einer höheren Einschulungsrate einstuft (vgl. GTAI 2020). Trotz der hohen Schulbesuchsquote betrug die Armutsrate 37,5 % im Jahre 2014 (vgl. Institut National de la Statistique du Cameroun). Dies hat eine hohe Arbeitslosenquote zur Folge.

Was die deutsch-kamerunische Kooperationsgeschichte anbelangt, geht sie von den Kolonialbeziehungen über einen Unterbrechungszeitraum bis hin zu bilateralen Kooperationsbeziehungen (vgl. Kum'a Ndumbe III 1986: 352). Die dreißigjährige deutsche Kolonialgeschichte in Kamerun beginnt 1884 und endet schroff 1916 mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs. Deutschland verlor den Krieg und musste alle seine afrikanischen Schutzgebiete verlassen, so auch Kamerun. Anzumerken ist, dass das Jahr 1884 nur den Höhepunkt der wirtschaftlichen und politischen Kontakte zwischen beiden Völkern darstellt, die schon jahrelang durch Handelsbeziehungen miteinander verbunden waren¹². Temgoua (2014) schreibt dazu:

Mais si la présence allemande au Cameroun date de 1851, c'est en 1884 que se déclencha véritablement un processus d'exploitation systématique du pays à partir des ambitions de l'Allemagne, les ambitions commerciales ayant eu

Paul Messi, die 1909 die sogenannten Jaunde-Texte bzw. das erste Ewondo-Deutsch-Wörterbuch am Hamburger Kolonialinstitut verfassten. Ein weiterer Schriftsteller ist Duala Missipo, der zum gleichen Zeitpunkt seinen Roman „*Korrongo*“ veröffentlichte. Karl Atangana hatte später ewondo bei seinem Aufenthalt in Deutschland von Mai 1912 bis Juli 1913 am Hamburger Kolonialinstitut gelehrt (vgl. Temgoua 2014: 138).

¹¹ Souleymane Diop war der damalige Generalsekretär der CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation des pays d'expression française).

¹² Weiterführend zu den ersten Kontakten Deutschlands zu Kamerun vgl. z. B. Kum'a Ndumbe III (2008).

besoin d'un renfort politique pour s'exercer pleinement. L'accroissement du commerce colonial, le mouvement des affaires et la crainte qu'il avait de voir les Anglais prendre le Cameroun, mirent Adolf Woermann, le président de la très active firme Carl Woermann, sur la voie de l'occupation de ce territoire par les Allemands (Temgoua 2014: 7).

Von 1916 bis Ende der 1950er Jahre machten die deutsch-kamerunischen Beziehungen eine Unterbrechungszeit durch. Dies lässt sich u. a. darauf zurückführen, dass Kamerun weiter von der englischen und französischen Kolonialherrschaft verwaltet wurde, nachdem Deutschland den Ersten Weltkrieg und damit seine afrikanischen Kolonien verloren hatte.

Erst nach der Erlangung der Unabhängigkeit Kameruns am 1. Januar 1960 wurden die Beziehungen zwischen Deutschland und Kamerun wiederhergestellt, und zwar in Form einer bilateralen Zusammenarbeit. Die Staatsbesuche des Präsidenten Ahmadou Ahidjo 1963 in der BRD und des Bundespräsidenten Heinrich Lübke 1966 in Kamerun stellen einen eindeutigen Beweis für die Entstehung der Kooperationsbeziehungen zwischen den beiden Staaten dar. Allerdings betraf diese Kooperation nur die BRD. Die DDR war deshalb komplett ausgeschlossen, da Kamerun, wie die anderen Länder der „Dritten Welt“, sich der Hallstein-Doktrin unterwerfen mussten. Die Hallstein-Doktrin lautete: „Dritte Staaten, welche die DDR diplomatisch anerkennen, können keine Beziehungen zur Bundesrepublik Deutschland unterhalten“ (Kum'a Ndumbe III. 1986: 366). Bis heute sind die deutsch-kamerunischen Beziehungen „gut und werden im Rahmen von regelmäßigen Kontakten auf Regierungs- und Parlamentsebene gepflegt“ (Auswärtiges Amt 2020). Im Folgenden stehen DaF und Germanistik in Kamerun im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

3.2.2 DaF und Germanistik in Kamerun

Der Deutschunterricht in Kamerun reicht bis in die deutsche Kolonialzeit zurück, die von 1884 bis 1916 gedauert hatte. Nachdem Deutschland den Ersten Weltkrieg verloren hatte, mussten die Deutschen das Schutzgebiet Kamerun verlassen. Das Land wurde dann von Franzosen und Briten verwaltet und der Deutschunterricht wurde jahrzehntelang strikt verboten. Erst in den 1950er Jahren, mit der Gründung des ersten Gymnasiums (des Lycée Général Leclerc) im Jahre 1952 in Jaunde, wurde der Deutschunterricht in das Bildungssystem des französischsprachigen Teils des Landes wieder aufgenommen. Erwähnenswert ist, dass der Deutschunterricht damals von französischen Deutschlehrer*innen mit französischen Curricula und Lehrwerken erteilt wurde. Dank der Unterzeichnung des deutsch-französischen Freundschaftsvertrags am 22. Januar 1963 konnte Deutschland die Förderung des Deutschunterrichts in Kamerun übernehmen (vgl. Gouaffo 2008: 2).

Im DaF-Lehrplan wird die Finalität des (Fremd)sprachenlehrens und -lernens in Kamerun folgenderweise formuliert:

L'enseignement/apprentissage des langues a pour finalité le développement de la compétence communicative, la connaissance de soi et d'autrui, l'intégration sociopolitique, économique et culturelle ainsi que l'ouverture aux autres et au monde (Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun 2014a: 4).

Erwähnenswert ist, dass der Deutschunterricht der Ausdruck des Schulrahmengesetzes Nr. 98/004 vom 14. April 1998 ist. Diesem Schulrahmengesetz gemäß hat die Bildung in Kamerun zum Leitziel „La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde“¹³ (ebd.: 4). D. h. die Ausbildung von Bürger*innen, die in ihrer Kultur verankert, aber weltoffen sind.

Die neuen DaF-Lehrpläne traten 2014 in Kraft und unterscheiden sich von alten Curricula durch viele Aspekte. Einer davon ist der Kompetenzunterricht bzw. Kompetenzansatz, der die Pädagogik durch Ziele („*la pédagogie par les objectifs*“) ablöst. Es gilt, die Kompetenzen der Lernenden so zu entwickeln, dass sie in der Lage sind, in den konkreten Lebenssituationen erfolgreich zu agieren und interagieren (vgl. Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun 2014b: 17). Dabei umfassen die neuen DaF-Curricula fünf Lebensbereiche insgesamt, darunter: „das Familien- und Sozialleben“, „das Bürgerleben“, „das Wirtschaftsleben“, „die Umwelt und Gesundheit“ und „Medien und Kommunikation“. Der weitere Unterschied besteht eben darin, dass die Medien einen wichtigen Platz in den neuen Curricula einnehmen, im Gegensatz zu alten DaF-Lehrplänen, in denen die Medien nur als Thema in der Oberstufe erwähnt wurden und in der Unterstufe komplett ignoriert wurden. Es tut daher Not, die Mediendidaktik bzw. Medienpädagogik durch effektive Medienarbeit im DaF-Unterricht in Kamerun zu fördern, um die Medien- bzw. Digitalkompetenzen von Lernenden in der Mediengesellschaft aufzubauen. In diesem Zusammenhang kann das Radio als Leitmedium des Landes eine gravierende didaktisch-pädagogische Rolle spielen. Das Leitmedium, im Gegensatz zum Folgemedium, bezeichnet ein Medium, dem eine Leitfunktion in der öffentlichen Kommunikation zugewiesen wird (vgl. Wilke 2009: 31; Vowe/Henn 2016). Wilke (2009) hat sich mit dem Begriff auseinandergesetzt und hat die Kriterien des Leitmedien-Charakters festgelegt, von denen drei hier angeführt werden: Verbreitung und Reichweite, Verbreitung und Reichweite bei der Elite und

¹³ Das Leitziel der Bildung in Kamerun ist genau dem Artikel 5 Absatz 1 des Schulrahmengesetzes Nr. 98/004 vom 14. April 1998 zu entnehmen (vgl. Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun 2014a: 4).

Bindung (a.a.O.: 32-34). Nimmt man Bezug auf die Studie der FES (2018), so geht klar hervor, dass das Radio das Leitmedium in Kamerun darstellt.

Das regionale Lehrwerk für frankophone Länder südlich der Sahara „*Ihr und Wir plus*“, welches in den 2010er Jahren erstellt wurde, stellt das wichtigste, wenn nicht das einzige Lernmaterial im DaF-Unterricht in Sekundarschulen dar. „*Ihr und Wir plus*“ ergibt sich aus einer Revision des früheren Lehrwerks „*Ihr und Wir*“ unter der Schirmherrschaft des Goethe-Instituts und kennzeichnet sich dadurch,

dass Themen und Fotos die Schüler emotional mehr ansprechen. Der landeskundliche Teil wurde vollständig aktualisiert und erneuert. Das Lehrwerk will zum autonomen Arbeiten und zur Kreativität anregen (Ngatcha 2010: 1703).

Was die Anbahnung sprachlicher Kompetenzen im derzeitigen Lehrwerk anbelangt, wird dem Leseverstehen, dem Schreiben, dem Sprechen und dem Übersetzen Vorrang eingeräumt, während das Hörverstehen, welches die wichtigste Sprachfertigkeit ausmacht, komplett außer Acht gelassen wird. Für den Kameruner DaF-Experten Ngatcha (2010), einen der Autor*innen von „*Ihr und Wir plus*“, lässt sich die Nicht-Berücksichtigung des Hörverstehens u. a. durch die geographische Entfernung zwischen der Zielsprachengesellschaft (amtlich deutschsprachigem Raum) und der Ursprungsgesellschaft (Kamerun/Afrika) erklären (vgl. Ngatcha 2010: 1703). Solch eine Argumentationsweise soll meines Erachtens heute relativiert werden. Mit anderen Worten: Solch eine Argumentationsweise trifft in einer mediatisierten Gesellschaft nicht mehr ganz zu. Denn die geographische Entfernung wird heute durch (digitale) Medien überwunden, sodass die Schulung des Hörverstehens auch im DaF-Kontext möglich sein kann (vgl. Rösler 2010: 1200)

Zwar ist, wie bereits in der Einleitung angedeutet, der Digitalisierungsprozess des DaF- und Germanistikstudiums in Kamerun noch im Aufbau begriffen, aber das analogitale und reichweitenstärkste Medium Radio kann einen entscheidenden Beitrag zur Förderung der mündlichen Kompetenz im Allgemeinen und der Fertigkeit Hören im Besonderen leisten, indem DaF-Lernende entweder eigene Radiosendungen bzw. Radiobeiträge produzieren oder als Hörende mitwirken. Denn ein rein buchbasierter DaF-Unterricht ist heute nicht mehr zeitgemäß.

In den meisten Sekundarschulen wird Deutsch als Fremdsprache ab der 9. Klasse (4^{ème}) mit einem Zeitvolumen von drei Wochenstunden¹⁴ unterrichtet. In einigen Schulen können aber schon Lernende ab der 6. Klasse (6^{ème}) den Deutschunterricht besuchen. Nach Angaben des

¹⁴ Erwähnenswert ist, dass das Zeitvolumen in den früheren Curricula vier Wochenstunden betrug.

Ministeriums für Sekundarschulen lernen derzeit ca. 212.729 Schüler*innen Deutsch bei 3278 Lehrenden. Vergleicht man diese Daten mit denen der Studie Ngatchas (2010: 1703), in der dargelegt wird, dass im Jahre 2010 1200 Lehrende ca. 130.000 DaF-Lernenden Deutsch beibrachten, so ergibt sich, dass sowohl die Schüler- als auch die Lehreranzahl sprunghaft gestiegen ist.

Das Germanistikstudium wurde 1975 in die Pädagogische Hochschule in Yaoundé eingeführt, um die angehenden kamerunischen DaF-Lehrenden für Gymnasien auszubilden. Dann wurde 1977 eine Deutschabteilung an der Philosophischen Fakultät der Universität Yaoundé, der damaligen einzigen Staatsuniversität Kameruns, gegründet (vgl. Gouaffo 2008: 3). Heute können Germanistikstudierende in vier Universitäten¹⁵ ausgebildet werden, während die Lehrerausbildung in drei Pädagogischen Hochschulen¹⁶ erfolgt.

Wie schon in 3.2.1 angesprochen, kennzeichnet sich Kamerun durch seine Kultur- und Sprachvielfalt, welche eng mit der Geschichte des Landes verknüpft ist. Es gilt jedoch darauf zu achten, dass diese Mehrsprachigkeit bislang von Fremdsprachen dominiert wird, obwohl es über 286 Muttersprachen im Lande gibt. Wegen einer „Sprachenpolitik per Unterlassung“¹⁷ (Ngatcha 2010: 1702) werden Fremdsprachen tatsächlich als Amts-, Verkehrs- und Bildungssprachen verwendet, während die Nationalsprachen vernachlässigt werden. Dies hat zur Folge, dass die Fremdsprachen zur kulturellen Entfremdung der Bevölkerung beitragen (vgl. Kum'a Ndumbe III. 2022: 21). Wie Mbongue (2022: 33) darauf hinweist, ist das Land „von der Vielsprachigkeit der Fremd- und Muttersprachen [...] z. B. Deutsch, Pidgin, Duala, Mungaka, Bulu u. a. zu Fremd-Fremdsprachen, wie z. B. Französisch, Englisch, oder Deutsch übergegangen.“ D. h., Fremdsprachen werden auf der Basis anderer Fremdsprachen gelernt, während das Fremdsprachenlernen in Ländern wie Deutschland, Frankreich, England, China oder USA mit dem Muttersprachenlernen beginnt. Dies hat zur Folge, dass die jungen Kameruner*innen die Fremdsprachen beherrschen, während sie ihre eigenen Muttersprachen weder sprechen noch schreiben können. Diese gravierende Dysfunktionalität des kolonial-deformierten Bildungswesens beschreibt Kum'a Ndumbe III (2022) anschaulich wie folgt:

¹⁵ Zu nennen sind hier die Universität Jaunde I (in der Hauptstadt Jaunde), die Universität Douala (in der Wirtschaftshauptstadt), die Universität Maroua (in der nördlichsten Region) und die Universität Dschang (in der Westregion).

¹⁶ Hierzu zählen die Pädagogische Hochschule Jaunde, die Pädagogische Hochschule Maroua und die Pädagogische Hochschule Bertoua (in der Ostregion).

¹⁷ Darunter wird verstanden, dass den Fremdsprachen bzw. Kolonialsprachen wie Deutsch, Französisch, Englisch, Spanisch usw. Vorrang zuungunsten der Landessprachen eingeräumt wird (vgl. Ngatcha 2010: 1702).

Ces étudiants camerounais, quand vous leur poserez cette question : Quelles langues parlez-vous ? Ils vous répondront fièrement: le français, l'anglais, l'allemand. Plus que bilingue, il est trilingue ! D'autres y ajouteront l'espagnol, l'italien, et plus récemment le chinois. Quand vous insisterez pour demander: c'est tout ce que vous parlez comme langues ? Ils répondront : Oui! Étonnés que vous ne soyez pas encore satisfait avec leur trilinguisme Mais vous n'avez pas de langue maternelle africaine? Ah, mon patois, je parle un peu ! Ou alors: non je ne parle pas et je n'écris pas le patois (Kum'a Ndumbe III 2022: 24).

Daraus geht hervor, dass das Bildungswesen von der gesellschaftlichen Wirklichkeit abstrahiert wird. Denn Fremdsprachen, so auch Deutsch, werden ohne Rücksicht auf die endogenen kulturellen Werte im Allgemeinen und die Nationalsprachen im Besonderen gelehrt. Solch ein dysfunktionales Bildungswesen kann nur eine Elite ausbilden, die den Interessen der ehemaligen Kolonialmächte dienen. Es geht nach Kum'a Ndumbe III (2022) um

des experts dépersonnalisés, brillants dans les langues et cultures européennes, mais incapables d'exprimer leur pensée et leur vision du monde dans leur propre langue natale africaine (Kum'a Ndumbe III 2022: 24).

Vor diesem Hintergrund betrachten Migoué/Nsangou (2019: 244) das Germanistik- und DaF-Studium als einen Faktor für die Extravertiertheit kamerunischer Jugendlicher. Mbongue (2022) geht in die gleiche Richtung. Er ist der Auffassung, dass das Deutschlernen zur Fortsetzung der Entfremdung in Kamerun beiträgt (a.a.O.: 39) und die neokolonialen Abhängigkeitsverhältnisse vertieft (a.a.O.: 44). Deshalb erweist sich der Übergang vom Einbahnstraßenschema zum Austauschmodell im DaF- und Germanistikstudium in Afrika als notwendig, um „das eurozentrische Klischee des Dominierenden (Deutschland) und des Dominierten (Kamerun)“ (ebd.: 44) einzudämmen. In diesem Kapitel wurden DaF und Germanistik im afrikanischen Kontext in den Aufmerksamkeitsfokus gerückt. Dabei wurden allgemeine Bemerkungen zu DaF und Germanistik in Afrika und Kamerun umrissen. Im Folgenden werden Schlussfolgerungen des Kapitels gezogen.

3.3 Schlussfolgerungen

Im Kapitel 3 wurden allgemeine Bemerkungen zu DaF und Germanistik im afrikanischen und kamerunischen Kontext thematisiert. Dabei wurde u. a. auf die Funktion des DaF- und Germanistikstudiums in Afrika, die kurze Vorstellung Kameruns, die Entstehung und Entwicklung des Deutschunterrichts sowie die Sprachenpolitik im zentralafrikanischen Land eingegangen. Daraus lässt sich für DaF und Germanistik im 21. Jahrhundert in Afrika ableiten: Afrika ist heute im Aufbruch und kämpft tatkräftig um seine Wiedergeburt und seine völlige politische,

militärische, wirtschaftliche und kulturelle Souveränität, wie der Kameruner Germanist, Politikwissenschaftler und Historiker Kum'a Ndumbe III. (2006b) bereits am Anfang des laufenden Jahrhunderts betonte:

Afrika schreit nach Freiheit, Afrika schreit nach Gerechtigkeit, Afrika schreit nach Versöhnung mit sich selbst und mit dem Rest der Welt [...].
In der Tat, Afrika besinnt sich auf sich selbst und bahnt neue Wege für seine Bürger. Dieses Afrika ist im Kommen und meldet sich im angebrochenen Jahrhundert nachhaltig und würdig zu Wort (Kum'a Ndumbe III. 2006b: 10).

Gerade zu einem Zeitpunkt, an dem Afrika als entscheidender geopolitischer und geostrategischer Akteur in der Welt wirkt, sollen m. E. DaF und Germanistik Afrika bei seinen Emanzipierungs-, Befreiungs- und Entkolonisierungsbemühungen für eine bessere Zukunft der deutsch-afrikanischen Zusammenarbeit unterstützen. Hierfür stellt das Radio ein effizientes Bildungs- und Aufklärungsinstrument im afrikanischen Kontext dar.

Darüber hinaus sollen DaF und Germanistik ihren Beitrag zur Wiedergeburt Afrikas durch die Förderung der Einheit leisten (vgl. Kum'a Ndumbe III. 2022: 28). Die Einheit Afrikas erweist sich als unabdingbar aus folgenden Gründen: Sie stellt auf der einen Seite die Voraussetzung für den Frieden sowie die soziopolitische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung des Erdteils dar (vgl. Nkrumah 1965; Obenga 2012: 14). Auf der anderen Seite ist die Einheit das Wesen der Jahrtausende alten afrikanischen Gesellschaft. Denn die kulturelle Einheit afrikanischer Völker wurde schon wissenschaftlich von Diop (1959) wie folgt nachgewiesen:

Des recherches de plus en plus nombreuses viennent chaque jour confirmer cette parenté culturelle profonde de l'Égypte ancienne et du reste de l'Afrique noire [...]. Les dernières études de Masson-Oursel¹⁸ tendent, purement et simplement, à identifier le génie égyptien ancien et africain actuel, et insistent sur l'ampleur et la profondeur de l'influence culturelle égyptienne sur l'Afrique Noire à travers la Nubie (Diop 1959: 173-174).

Vor diesem Hintergrund soll(te) der DaF-Unterricht m. E. einen besonderen Beitrag zur Förderung der Einheit Afrikas heute leisten. Das nachfolgende Kapitel ist den soziopädagogischen, medienwissenschaftlichen, empirischen und lerntheoretischen Perspektiven des Deutschlernens mit dem Radio in Afrika und Kamerun gewidmet.

¹⁸ Paul Masson-Oursel ist französischer Orientalist und Philosoph.

4 Deutschlernen mit dem Radio in Afrika und Kamerun: soziopädagogische, medienwissenschaftliche, empirische und lerntheoretische Perspektiven

Wie oben schon angedeutet, beschäftigt sich dieses Kapitel mit soziopädagogischen, medienwissenschaftlichen, empirischen und lerntheoretischen Perspektiven des Deutschlernens mit dem Radio in Afrika und Kamerun. Auf der soziopädagogischen Ebene werden zunächst Informationen über die Radiosendung „*Deutschfreund 2*“ und deren didaktisches Konzept sowie Struktur hervorgehoben. Danach werden die fremdsprachendidaktischen Medienfunktionen der Sendung thematisiert. Medienwissenschaftliche Perspektiven fokussieren die Kameruner Mediengeschichte und Medienlandschaft, den Stellenwert des Radios in Kamerun sowie die heutige deutsch-kamerunische Medienkooperation. Empirische Perspektiven handeln von empirischen Befunden einerseits zum *RadioDaF* und andererseits zur Berufsbiografie und zum interkulturellen Journalismus. Im Mittelpunkt lerntheoretischer Perspektiven stehen der kommunikative Ansatz, der interkulturelle Ansatz und der soziokulturelle Ansatz, wobei der sozioprofessionelle Ansatz als lerntheoretische Synthese dargestellt wird. Das gesamte Kapitel endet mit Schlussfolgerungen zum Deutschlernen mit dem Radio in Afrika und Kamerun.

4.1 Soziopädagogische Perspektiven: Radiosendung „*Deutschfreund 2*“

Die soziopädagogischen Perspektiven fußen auf der Brechts Radiotheorie, in der das Radio vom deutschen Künstler als ein Kommunikationsapparat angesehen wird, welcher enorme politisch-pädagogische Potenziale besitzt und damit eine wichtige Bildungsfunktion in der Gesellschaft einnehmen soll (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012: 42-43). Brecht zufolge besteht die Hauptaufgabe des Radios darin,

dass das Publikum nicht nur belehrt werden, sondern auch belehren muss. Es ist eine formale Aufgabe des Rundfunks, diesen belehrenden Unternehmungen einen interessanten Charakter zu geben, also die Interessen interessant zu machen. Einen Teil, besonders den für die Jugend bestimmten Teil, kann er sogar künstlerisch gestalten (Brecht 1967: 137).

Somit vertritt Brecht die Auffassung, dass der Rundfunk keine Einbahnstraße sein soll, welche nur zur passiven Rezeption der Information dient. Stattdessen soll der Rundfunk zu einer vernünftigen gesellschaftlichen Entwicklung beitragen, wobei der Rezipient zum Mitwirkenden wird (vgl. Ströhl 2014: 58-59).

Das DaF-Lernen übers Radio stellt heute in Kamerun eine soziale Dynamik dar, welche durch die pädagogische und interkulturelle Radiosendung *Deutschfreund 2* angestoßen wurde. Die Sendung fungiert realiter als eine Unterhaltungs-, Lern- und Trainingsplattform. Sie ist eine Unterhaltungsplattform deswegen, weil sie eine Freizeitbeschäftigung für DaF-Lernende und DaF-Studierende ist. Als Lernplattform ermöglicht sie es den DaF-Lernenden, ihre sprachlichen, interkulturellen sowie mediendidaktischen bzw. medienpädagogischen Kompetenzen auszubauen. Sie ist ebenfalls eine Trainingsplattform, weil sie eine praktische Plattform zur interkulturellen journalistischen Ausbildung darstellt (vgl. Onya 2020).

4.1.1 Allgemeine Informationen über Deutschfreund 2

Die Radiosendung *Deutschfreund 2*, von der hier die Rede ist, ist eine Erweiterung der Sendung *Deutschfreund*, die am 8. Oktober 2006 in der Stadt Bertoua in der Ostregion Kameruns ins Leben gerufen wurde. Am 6. April 2014 wurde *Deutschfreund 2* in der Hauptstadt Jaunde aus der Taufe gehoben. Ausgestrahlt wurde die Sendung drei Jahre lang sonntags von 14 bis 15 Uhr bei *GALAXY FM*, einem UKW-Partnerradio der Deutschen Welle in Jaunde. Seit Anfang 2018 geht das Schüler- und Studierendenradio bei *SOLEIL FM* in Jaunde auf Sendung. Es geht um einen UKW-Privatradiosender mit einer Reichweite von ca. 4 Millionen Zuhörer*innen und einem Senderadius von über 40.000 km²¹⁹. Im Zuge der Medienpartnerschaft zwischen *Deutschfreund 2* und *MEPHISTO 97.6*, dem Ausbildungsradio der Universität Leipzig in Deutschland, ist die Dauer der Sendung seit Juli 2019 auf zwei Stunden gestiegen. Seitdem beginnt die pädagogische und interkulturelle Hörfunksendung um 12 Uhr und endet um 14 Uhr. Seit Anfang 2020 pflegt *Deutschfreund 2* einen Programmaustausch mit dem Schulradio des Maria-Theresia-Gymnasiums Augsburg (*MTGSchulradio*). Ein weiterer fruchtbarer Programmaustausch verbindet *Deutschfreund 2* seit Ende 2021 mit *STAYFM*²⁰, einem unabhängigen Augsburger Onlineradio. Hauptziel der Zusammenarbeit ist es, die sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Kompetenzen von DaF-Lernenden zu fördern.

Zu betonen ist, dass das Partnernetzwerk von *Deutschfreund 2* seit April 2023 über den amtlich deutschsprachigen Raum weit hinausgreift, um interkulturelle Austausche mit DaF-Lernenden und DaF-Studierenden anderer Teile der Welt voranzutreiben. Dabei arbeitet das kamerunische

¹⁹ Hier wird die Reichweite nicht nur mit der Zuhörerzahl, sondern auch in Quadratkilometern angegeben, weil der Fokus in der vorliegenden Untersuchung auf den in entfernten oder entlegenen Gebieten lebenden DaF-Lernenden liegt, die das Radioprogramm erreichen kann.

²⁰ Die von „*Deutschfreund 2*“ produzierten Sendungen werden sonntags von 14.00 Uhr bis 16.00 Uhr deutscher Ortszeit bei *Stayfm* (<https://stayfm.com/>) wiederausgestrahlt. Es ist im Rahmen eines interkulturellen journalistischen Programms namens „*məfoe ya afrika*“. Der Name ist in Ewondo, einer kamerunischen Nationalsprache, und bedeutet auf Deutsch „*Nachrichten aus Afrika*“.

Schüler- Studentenradio mit „*Ohne Grenzen*“²¹ aus der Bundesuniversität Santa Catarina in Brasilien zusammen. Das Projekt „*Ohne Grenzen*“ zielt darauf ab, Produktions- und Interaktions- und Vernetzungsmöglichkeiten in der deutschen Sprache durch Podcasts, Apps und Online-Radioprogramme zu schaffen. Die Zusammenarbeit zwischen Deutschfreund 2 und „*Ohne Grenzen*“ wird realiter als eine Dreieckskooperation bezeichnet deswegen, weil sie drei Universitäten aus drei Erdteilen verbindet: die Bundesuniversität Santa Catarina in Brasilien für Amerika, die Universität Augsburg in Deutschland für Europa und die Universität Jaunde I in Kamerun für Afrika. Ziel der Zusammenarbeit ist es, es den Studierenden und Deutschlernenden zu ermöglichen, nicht nur Material für den Sprachunterricht zu produzieren, sondern auch den interkulturellen Austausch, den sozialen Wandel zu fördern und Partnerschaften in der Welt im Allgemeinen und im deutschsprachigen Raum, sowie in der Süd-Süd-Zusammenarbeit im Besonderen stärken zu können.

4.1.2 Didaktisches Konzept

Wie schon angedeutet, verfolgt die Radiosendung sprachliche, interkulturelle und berufliche Ziele. Auf der sprachlichen Ebene geht es u. a. darum, die deutsche Sprache und die Kultur des deutschen Sprachraums zu verbreiten, die Lernerautonomie, die Mediendidaktik bzw. die Mediapädagogik, die verschiedenen Sprachfertigkeiten im Allgemeinen und insbesondere die mündlichen Kompetenzen (das Sprechen und das Hörverstehen) zu fördern. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass das Hörverstehen bisher ein Stiefkind des DaF-Unterrichts in Kamerun ist. Durch die Anbahnung mündlicher Kompetenzen kann die deutsche Sprache ihre Kommunikationsfunktion in „einer tiefgreifend mediatisierten Welt“ (Bosse et al. 2019: 9) im Fremdsprachenkontext übernehmen. Denn jede Sprache, ob Muttersprache, Nationalsprache, Amtssprache, Erstsprache, Zweitsprache oder Fremdsprache, ist vor allem ein Kommunikationsmedium bzw. dient in erster Linie der mündlichen Kommunikation (vgl. Barkowski 2014: 8-25). Dabei informiert die Sendung in der Zielsprache über die Kooperation zwischen der (deutschsprachigen) Welt und Kamerun.

Was interkulturelle Ziele anbelangt, werden sie vor allem durch die internationale Medienkooperation mit den Partnersendern der Zielsprachengesellschaft erreicht. So können Programmaustausche und weitere mediale interkulturelle Interaktionsmöglichkeiten mit Zielsprachen-

²¹ Das Projekt wurde im April 2023 von Frau Dr. Elaine Cristina Roschel Nunes angestoßen. Sie ist Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der Bundesuniversität Santa Catarina in Brasilien.

sprechenden zum Ausbau interkultureller Kompetenzen von kamerunischen DaF-Lernenden beitragen.

Im beruflichen Bereich fungiert „Deutschfreund 2“ seit einiger Zeit als Kooperationspartner der Germanistikabteilung der Universität Jaunde I und stellt sozusagen eine konkrete Trainingsplattform sowohl für die theoretische als auch für die praktische journalistische Ausbildung von Studierenden dar. Der Anlass für die Zusammenarbeit mit der Universität Jaunde I ist die Einführung eines medien- und kommunikationsbezogenen Wahlfaches in die Germanistikabteilung der Universität seit 2016.

Zielgruppe der Sendung sind Deutschlerner, Germanistikstudierende, Deutschfreund*innen, kulturelle und wissenschaftliche Einrichtungen, diplomatische Vertretungen der deutschsprachigen Länder sowie der deutsche Sprachraum im Generellen. „Deutschfreund 2“ hat sich in der Tat als eine zuverlässige Medienorganisation profilieren können und wirkt heute als Kommunikationspartner bzw. Medienpartner der Schweizerischen Botschaft Jaunde und der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) Kamerun/Zentralafrika. So werden beispielsweise Landeskommunikationsprojekte in Zusammenarbeit mit der Botschaft der Schweizerischen Eidgenossenschaft umgesetzt.

An dieser Stelle gilt es zu unterstreichen, dass „Deutschfreund 2“ ursprünglich ein Radioprojekt war, das in die Projektdidaktik des Fremdsprachenunterrichts einzubetten ist. Es handelt sich historisch gesehen um eine alte Lernform, die eine zentrale Stellung in den Bildungskontexten im Allgemeinen und im Kontext des Deutsch als Fremdsprache (DaF) und des Deutsch als Zweitsprache (DaZ) einnimmt. Die didaktische und pädagogische Bedeutung der Projektidee betont Peuschel (2012: 8) folgendermaßen:

Die Idee, im Kontext der Vermittlung von Fremdsprachen, so auch des Deutschen, Projekte durchzuführen, ist seit langem Teil der fachdidaktischen Antworten auf Fragen nach lebensnahem, motivierendem und kreativem Fremdsprachenunterricht sowie der Frage nach der Verbindung von Handeln und Lernen.

Projekte sind in der Praxis des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache fest etabliert. Sie finden Eingang in die fremdsprachendidaktischen Diskussionen und sind fester Bestandteil empirischer Untersuchungen (vgl. Peuschel 2012: 2). Der Erziehungsphilosoph John Dewey gilt unbestritten als der Bahnbrecher der Projektdidaktik. Das rührt daher, dass sich viele Pädagog*innen aus dem deutschsprachigen Raum – am Beispiel von Gudjons (2004), Schramm (2008), Peuschel (2009a, 2011, 2012), Riemer (2008) – in ihren Ausführungen zu Projekten auf ihn beziehen. Dewey zieht in der Tat grundlegend eine Verbindung zwischen Denken und Erfahrung. „Der Mensch – so Dewey – gewinnt Erkenntnis und

lernt, indem er sich tätig mit der Welt auseinandersetzt, kurz: indem er Erfahrungen macht“ (Dewey, so zitiert in Peuschel 2011: 22).

Um die Fertigkeit „Hören“ insbesondere digital konkret zu fördern, werden häufig Live-Radiogespräche zwischen den kamerunischen DaF-Lernenden und deutschen Schüler*innen des Maria-Theresia-Gymnasiums Augsburg geführt. Die Jugendlichen beider Länder unterhalten sich über die App „StudioLink“ über bestimmte Jugendthemen, artikulieren den digitalen Diskurs der Zielsprachengesellschaft, tauschen ihre interkulturellen Erfahrungen aus und bereichern sich gegenseitig. Dadurch wird das kooperative Lernen gefördert. Unter „kooperativem Lernen“ versteht man kollaborative Arbeitsformen in Kleingruppen, die die Schüler-Schüler-Kooperationen zum Ziel haben (vgl. Bonnet/Decke-Cornill/Hericks 2010: 146). So kann das Radio im DaF-Kontext nicht nur eine Präsentations- und Teilhabefunktion, sondern auch eine Kommunikations- und Kooperationsfunktion im Digitalzeitalter erfüllen. Denn die deutsche Sprache soll im Krumm’schen Sinne am interkulturellen Dialog im DaF-Kontext mitwirken und das Radio erweist sich gerade als das geeignete Medium in Kamerun. Hans-Jürgen Krumm ist in der Tat davon überzeugt, „dass das Fach Deutsch als Fremdsprache einen bescheidenen Beitrag leisten sollte und kann, den Dialog der Kulturen zu fördern, freundliche Botschaften ‚auf Deutsch‘ in die Welt zu tragen.“ (Barkowski/Faistauer 2002: 12)

4.1.3 Struktur der Sendung

Die Sendung ist mehrsprachig: Deutsch, Französisch, Englisch und Ewondo²², wobei vorrangig Deutsch und Französisch gesprochen wird. Die Produktion der Sendung in vier Sprachen lässt sich durch zwei Gründe erklären: Einerseits sind Englisch und Französisch die Amtssprachen in Kamerun. Andererseits kann sich das Projektprodukt aufgrund der Projektdynamik und der Entscheidungen der Lernenden auch „zu mehrsprachigen, vielfältigen und komplexen Radiosendungen entwickeln“ (Peuschel 2012: 2). Das Produktionsteam besteht aus 15 wechselnden Personen, Deutschlernenden und Germanistikstudierenden. Sie bereiten selbst die Sendung im Laufe der Woche ehrenamtlich vor und gestalten sie unter der Koordination von Lehrkräften. Es geht in der Tat um eine didaktisch-pädagogische und journalistische Recherche, wobei sich jeder um eine bestimmte Senderubrik kümmert. Folgende Senderubriken werden im Laufe der Sendung bearbeitet: „Wir lernen Deutsch“, „Perspektivenwechsel“, „Nachrichten“ und „der Gast“ oder

²² Ewondo ist eine Nationalsprache Kameruns, welche die Muttersprache der Ewondo, der Urbevölkerung von Jaunde, ist. Die Sprache wird von vielen Einwohner*innen von Jaunde gesprochen.

„Debatte“. Das Ganze wird dann durch musikalische Beiträge, Gesangs- und Gedichtbeiträge sowie Quizspiele untermalt.

Der erste Teil bezieht sich auf Sprachaspekte wie Grammatik, Wortschatz, Übersetzung, Redewendungen und Übungen zum Hörverstehen. Die Lernenden bereiten selbst den Deutschkurs vor und erteilen ihn wie eine Lehrkraft. Tipps zum Erlernen der deutschen Sprache werden ebenfalls vermittelt. Es geht um die beliebteste Senderubrik der Zuhörer*innen. Dass die Senderubrik „*Wir lernen Deutsch*“ ein großes Interesse bei Zuhörenden weckt, lässt sich an der hohen digitalen Teilnahmequote messen. Denn viele verfolgen die Sendung übers Handy und reagieren durch Kurznachrichten, um entweder eine Frage zu stellen oder ihre Sprachkenntnisse medial zur Schau zu tragen. Die Kurznachrichten werden dann von Moderator*innen übertragen. Auf diese Weise haben sowohl die Produzierenden als auch die Hörer*innen effektive Teilhabe am digitalen Diskurs. Das heißt, sie haben gleichzeitig Zugang zu den eingesetzten digitalen Medien und Lernaktivitäten.

Der zweite Teil der Sendung ist dem einstündigen Programmaustausch mit *MEPHISTO 97.6*, *MTGSchulradio* oder *STAYFM* gewidmet. Kulturelle Radiosendungen der beiden deutschen Partnersender werden ausgestrahlt. Hierin können die Hörer*innen mit dem von Muttersprachler*innen gesprochenen Deutsch vertraut werden, ihr Hörverstehen trainieren und Feedback dazu geben. So können sie alle Sprachfertigkeiten entwickeln. Denn Hörtexte wie zum Beispiel Podcasts bieten, wie Würffel (2019) deutlich macht, die Möglichkeit, „einen integrierten Kompetenzerwerb anzustreben und das Hören, die mündliche und sogar die schriftliche Sprachproduktionen gleichzeitig zu fördern“ (ebd.: 558.).

In der dritten Senderubrik geht es darum, die Hörer*innen über die Kooperation zwischen den deutschsprachigen Ländern und Kamerun zu informieren. Die Themen der Nachrichten werden auf Deutsch entwickelt und auf Französisch oder Englisch zusammengefasst, um allen Zuhörer*innen die Nachrichten zugänglich zu machen. Die Mitwirkenden der Senderubrik „Nachrichten“ arbeiten journalistisch, indem sie soziokulturelle und entwicklungspolitische Veranstaltungen besuchen, um die Informationen aus erster Hand zu sammeln und Radiobeiträge zu erstellen. Nachdem sie die Nachrichten eingeholt haben, versammelt sich die Redaktionsmannschaft am Sonntag um 10 Uhr im Redaktionsraum, um die Informationen zu bearbeiten, die anderen Senderubriken bereitzustellen und die ganze Sendung zu gestalten. Dieser entscheidende Zeitpunkt der Sendung wird Redaktionskonferenz genannt.

Die vierte Senderubrik wird dem Interview oder der Debatte gewidmet. Als Interviewpartner*innen wirken Lehrkräfte, Kulturschaffende, Akteur*innen der Zivilgesellschaft

sowie öffentliche Figuren wie Diplomat*innen. Es wird über wechselnde Themenschwerpunkte gesprochen wie Bildung, Kultur, Wirtschaft, Politik und Zusammenarbeit. Zwei Möglichkeiten stehen dem Interviewpartner*in zur Wahl: das Live-Interview oder die Vorab-Aufnahme. Was die Debatte anbelangt, wird über ein bestimmtes Thema oder eine soziokulturelle Fragestellung diskutiert. Das Hauptziel der Debatte ist es, die Sprechfertigkeit bzw. mündliche Kommunikation sowie das Hörverstehen der Lernenden zu verbessern. In der Tat ist das Sprechen einer der wichtigsten Bestandteile des Deutschunterrichts und es sind in erster Linie Figuren in den Massenmedien, die als Vorbilder der Jugendlichen in einer Mediengesellschaft gelten. Was das Hörverstehen betrifft, erlaubt die Sendung es den Lernenden, sich auf verschiedene Register oder Varietäten des Deutschen vorzubereiten (vgl. Kotthoff und Mielke 2016: 36-39). Dabei bietet „Deutschfreund 2“ den Fremdsprachenlerner*innen die Möglichkeit, das von *native speakers* gesprochene bzw. gesungene Deutsch außerhalb des Klassenzimmers zu hören. Das Schüler- und Studentenradio kann sich somit als ein wirksamer und effizienter Lösungsansatz für das Problem des Hörverstehens hierzulande erweisen, zumal es u. a. den Übergang vom klassischen Klassenzimmer zum Gemeinschaftsklassenzimmer ermöglicht.

Es ist zu konstatieren, dass die langjährige Erfahrung mit Medienarbeit und die Erreichung sprachlicher, interkultureller und sozioprofessioneller Ziele im kamerunischen DaF-Kontext dazu beigetragen haben, dass „Deutschfreund 2“ einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung eines DaF-spezifisch interkulturellen Journalismus leistet. Darauf wird näher in Kapitel 9 eingegangen. Der folgende Abschnitt setzt sich mit fremdsprachendidaktischen Medienfunktionen des Schüler- und Studierendenradios auseinander, wobei der Schwerpunkt auf „*Kommunikation und Kooperation*“, „*Präsentation und Teilhabe*“ und „*Information und Zugang*“ gelegt wird.

4.1.4 Fremdsprachendidaktische Medienfunktionen von Deutschfreund 2

Verschiedene Funktionen werden in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur den Medien in ihrer allgemeinen Form zugeschrieben. Dazu gehören u. a. die Kommunikation und Kooperation (Rösler 2010: 1199-1200), die Information und Zugang (Grünwald 2016: 465) sowie die Präsentation und Teilhabe (Peuschel 2012). Diese drei Medienfunktionen nimmt das pädagogische und interkulturelle Schüler- und Studierendenradio *Deutschfreund 2* wahr. Erwähnenswert ist, dass die Funktionen analogital erfüllt werden, weil die Sendung zum einen im Internet live gestreamt bzw. als Podcast veröffentlicht wird und somit einem (potenziell) weltweiten Publikum zugänglich ist. Zum anderen wird vor allem das Handy zum Einsatz gebracht,

um die Sendung zu verfolgen. Dabei spielt das Handy als digitales mobiles Endgerät eine hervorragende Rolle im Kontext des Deutschlernens übers Radio in Kamerun.

Aus der fremdsprachendidaktischen Perspektive bezeichnen Medien alle Mittel, welche den Lehr- und Lernprozess unterstützen und fördern, indem sie Unterrichtsinformationen transportieren. Rösler (2010) macht daher deutlich:

Ein fremdsprachendidaktisches Medienverständnis hat als Ausgangspunkt die Idee von Medien als Mittlern, die dafür sorgen, dass Wissen und Fertigkeiten erworben werden. Für das Fremdsprachenlernen sind Medien sowohl Transporteure von Information als auch Vehikel der Kommunikation (Rösler 2010: 1999).

Daraus wird ersichtlich, dass der Einsatz von Medien im Fremdsprachenunterricht vor allem mit didaktisch-pädagogischen Zielen verbunden ist. Im Folgenden wird den oben drei benannten fremdsprachendidaktischen Medienfunktionen von *Deutschfreund 2* nachgegangen.

4.1.4.1 Kommunikation und Kooperation

Deutschfreund 2 in Verbindung mit digitalen Medien erleichtert die fremdsprachendidaktische Kommunikation. Darunter versteht man die Möglichkeit von didaktisch-pädagogischen Austauschen, Kontakten und Interaktionen mithilfe verschiedenster Kommunikationskanäle bzw. -plattformen oder Sozialnetzwerke wie StudioLink, Zoom, Facebook und vor allem WhatsApp. Mit Sozialnetzwerken werden Online Communities gemeint, in welchen „Nutzerinnen und Nutzer, die im Internet über bestimmte Plattformen miteinander vernetzt sind, interagieren“ (Grünewald 2016: 463). Diese intensive Interaktion findet im Laufe der Live-Sendung statt, indem die Hörenden mit klassischen Kurznachrichten oder mit WhatsApp-Nachrichten am Radioprogramm teilnehmen und damit zu Mitgestaltenden der Sendung werden. Auf diese Weise wird das DaF-Lernen zu einer sozialen Praxis, welche es den Lernenden erlaubt, in der Zielsprache authentisch zu handeln (vgl. Feik 2014: 320).

Im Kontext des DaF-Lernens übers Radio in Kamerun kann die Kommunikation zwischen kamerunischen DaF-Lernenden, zwischen kamerunischen DaF-Lernenden und ausländischen DaF-Lernenden bzw. DaFZ-Lernenden oder zwischen kamerunischen DaF-Lernenden und Muttersprachigen der Zielsprachengesellschaft im Allgemeinen erfolgen (vgl. Rösler 2010: 1209). Somit werden die technischen Möglichkeiten oder Kommunikationskanäle häufig von Lehrkräften genutzt, um Kooperationsprojekte zu initiieren und sie über die Grenzen des Klassenzimmers hinweg umzusetzen. Auf diese Weise nimmt *Deutschfreund 2* eine Kooperationsfunktion ein. Als konkretes Beispiel dafür sei das interkulturelle Podcast- und Radioprojekt

„Augsburg trifft Jaunde“ (AtJ) zwischen den DaF-Studierenden der Universität Jaunde I und den Bachelor- sowie Masterstudierenden der Universität Augsburg genannt. Das digitale Kooperationsprojekt wurde in Sommersemestern 2021 und 2022 im Rahmen des Vertiefungsmoduls²³ „Digitale Kompetenzen in DaF und DaZ“ umgesetzt, welches von der Universität Augsburg angeboten wurde. Dabei hat die kamerunische Teilnehmergruppe Radiosendungen produziert, während die Augsburger Teilnehmergruppe Podcasts erstellt hat. Das Kooperationsprojekt hat beiden Projektgruppen dabei geholfen, digitale Kompetenzen nach DigCompEdu (Redecker/Punie 2017, 2019) auszubauen. Es geht nämlich um „kollaboratives Lernen“ (Redecker/Punie 2017: 21, 2019: 17) und „Erstellung digitaler Inhalte“ (Redecker/Punie 2017: 23, 2019: 19), wie Peuschel/da Silva/Onya (2023) festhalten:

Zusammenfassend wurden nach Selbsteinschätzung der Lernenden und Studierenden verschiedene digitale Kompetenzen [...] entwickelt. Zu nennen sind hier „Kollaboratives Lernen“ [...] und die „Erstellung digitaler Inhalte [...]“ (Peuschel/da Silva/Onya 2023: 129).

Beide digitale Kompetenzen gehören jeweils zu den Kompetenzfeldern „Lehren und Lernen“ und „Förderung der digitalen Kompetenzen der Lernenden“ (Redecker/Punie 2017, 2019). Darüber hinaus haben kamerunische DaF-Studierende ihre mündlichen und interkulturellen Kompetenzen durch verschiedenste virtuelle Austauschmöglichkeiten über WhatsApp und Zoom aufbauen können (vgl. Peuschel/da Silva/Onya 2023: 129).

Erwähnenswert ist allerdings, dass Kooperationen zwar lernersprachliche und interkulturelle Vorteile mit sich bringen, aber sie können auch scheitern und zu interkulturellen Missverständnissen führen, wenn sie nicht sorgfältig vorgeplant sind. Deshalb können folgende zehn goldene Regeln von Rösler (2010) den Fremdsprachenlehrkräften behilflich sein, um eine erfolgreiche Projektarbeit im Allgemeinen durchzuführen:

1. Partnerlehrkraft langfristig vor Projektbeginn suchen
2. Zeit – Thema – Erwartungen – Wünsche mit Partnerlehrkraft intensiv koordinieren und dabei mit der Partnerlehrkraft „ins Gespräch“ kommen, sich kennenlernen.
3. Projekt und Zeitrahmen der Lerngruppe vorstellen: Ideen sammeln, Neugier wecken, Thema/Themen festlegen, Interessen formulieren.
4. Absprachen mit Lerngruppe zur Organisation der Arbeit im Projekt: Gruppen bilden, Gruppenregeln, Ansprechpartner in der Gruppe, E-Mail-Adressen für die Gruppen und/oder individuelle Lerner im Netz einrichten. Alle E-Mails werden als Kopie (CC) an Lehrkraft geschickt.

²³ Das Vertiefungsmodul wurde von Frau Prof.in Dr.in Kristina Peuschel geleitet, wobei der Forschende eine Übung zur Podcast- und Radioarbeit in DaFZ betreut hat.

5. Ständige Kommunikation mit Partnerlehrkraft, mindestens einmal pro Woche.
6. Lernertagebücher führen lassen (was wurde in der Gruppe gemacht, was wurde gelernt, welche Methoden sind benutzt worden, neu gelernte Wörter, unbekannte Wörter und Strukturen), Zwischenberichte über den Stand der Arbeit im Plenum.
7. Unterschiedliche Meinungen von allen ins Plenum einbringen lassen, austauschen, nicht bewerten, sondern Gründe für das Andere, Neue, Unbekannte, Verstörende finden. Wie gehe ich damit um, was bedeutet das für mich?
8. Ergebnisse zusammenfassen: Reader – Webseiten – Poster – Ausstellungen im Klassenraum/Flur, andere Lerngruppen einladen und Ergebnisse vor Publikum präsentieren.
9. Evaluation: Was habe ich gelernt, was war für mich neu/verstörend, wie habe ich das mit meiner Partnerin/mit meinem Partner gelöst; wie habe ich methodisch gearbeitet, wie möchte ich weitermachen?
10. Auswertung mit der Partnerlehrkraft: Verlauf des Projektes inhaltlich und methodisch reflektieren; Was haben wir voneinander, miteinander und bei diesem Projekt gelernt? Wollen wir so ein Projekt noch einmal machen? Was machen wir dann genauso, was machen wir anders? (Rösler 2010: 1209)

Die Medienfunktion „Kommunikation und Kooperation“ ist umso bedeutender, da sie eines der fünf Kompetenzfelder des europäischen Kompetenzrasters „DigComp 2.1“ (Carretero et al. 2017) ist. Dabei können die kamerunischen DaF-Lernenden durch Radioarbeit folgende Kompetenzen des Kompetenzfeldes ausbauen: (a) „*Interacting through digital technologies*“, (b) „*Sharing through digital technologies*“, (c) „*Engaging in citizenship through digital technologies*“, (d) „*Collaborating through digital technologies*“, (e) „*Netiquette*“, (f) „*Managing digital identity*“ (Carretero et al. 2017: 11). Das oben erwähnte Radio- und Podcastprojekt zwischen den DaFZ-Studierenden der Universität Augsburg und den Germanistikstudierenden der Universität Jaunde I stellt ein konkretes Beispiel dar, welches es den beiden Teilnehmergruppen ermöglicht hat, viele dieser Kompetenzen anzubahnen. Zu nennen sind hier „*Interacting through digital technologies*“, „*Sharing through digital technologies*“, „*Engaging in citizenship through digital technologies*“, und „*Collaborating through digital technologies*“ (ebd.: 11).

4.1.4.2 Präsentation und Teilhabe

Unter der Präsentations- und Teilhabefunktion von digitalen Medien versteht man im Sinne von Peuschel (2012: 50-51) die Möglichkeit für die Lernenden, durch eine aktive und produktive Medienarbeit einen direkten Zugang zur Kommunikation und gesellschaftlichen bzw. demokratischen Partizipation zu haben (vgl. Peuschel 2014: 215; Schramm 2019: 244). Dadurch können die Lernenden „für und in einer realen, zielsprachigen Öffentlichkeit ihre Interessen und Meinungen“ (Peuschel 2009b: 92) äußern, indem sie sich gleichzeitig sprachlich

entwickeln. Somit werden Deutschlernende zu Handelnden und „medial präsenten Sprachnutzenden“ (Peuschel 2007: 33-41), ja man kann sagen, sie wechseln die Perspektive und werden von Hörenden zu Produzierenden (vgl. Peuschel 2006), die den öffentlichen bzw. medialen Diskurs der Zielsprachengesellschaft artikulieren (vgl. Peuschel 2012: 2). In Bezug auf die Präsentationsfunktion ganz spezifisch ist auf mediale Auftritte von kamerunischen DaF-Lernenden über vor allem Radiosendungen hinzuweisen. Mit der Erstellung ihrer verschiedenen Radiobeiträge wie Nachrichten, Diskussionen bzw. Debatten, Interviews, Reportagen und Sprachkurse haben sie nicht nur teil am medialen bzw. digitalen Diskurs der zielsprachlichen Gesellschaft, sondern erstellen auch selbst (digitale) Lern- und Lehrinhalte für die anderen DaF-Lernenden des Landes. Mit anderen Worten: Sie produzieren und teilen Inhalte und wechseln damit ihre Rolle von Konsumenten zu „Produmenten“ oder „Prosumenten“²⁴ von Onlineinhalten (Arnold et al. 2018: 225; vgl. Matz und Wilden 2018: 188; Merse 2018: 262). Die Erstellung digitaler Inhalte („*digital content creation*“) stellt eben ein weiteres Kompetenzfeld laut DigComp 2.1 (Carretero et al. 2017: 11) dar. Schramm (2019: 241) zufolge ist dieses Kompetenzfeld von grundlegender Bedeutung bei der Entwicklung von DaF-Kursangeboten.

Es ist festzustellen, dass sich Peuschels Teilhabebegriff nicht auf das Fremdsprachenlernen bzw. auf die lernersprachliche Dimension reduzieren lässt, sondern das soziokulturelle Leben des Lernenden als soziales Wesen miteinbezieht. Für die deutsche Fremdsprachendidaktikerin wird Teilhabe an einer sozialen Gruppe in soziokultureller Hinsicht als eines der Grundmotive des Fremdsprachenlernens angesehen. Der soziokulturelle Ansatz geht realiter davon aus, dass der Fremdsprachenlernprozess so komplex ist, dass die Lernenden als Persönlichkeiten betrachtet werden sollen, die eine Verantwortung für ihr eigenes Lernen in allen Bereichen „innerhalb der sie beeinflussenden soziokulturellen Bedingungen“ (Peuschel 2014: 214) tragen.

Die Begriffe *participation*, Partizipation und Teilhabe [...] bezeichnen im Allgemeinen die Beteiligung Einzelner am demokratischen, politischen und öffentlichen Leben. In kulturwissenschaftlich ausgerichteten Arbeiten wird Lernen als Kulturelle Teilhabe konstruiert (Peuschel 2014: 214).

Daraus geht hervor, dass ein medial teilhabeorientierter DaF-Unterricht den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, nicht nur als Sprachnutzende mit einem realen Publikum der

²⁴ Mit den Begriffen „Produtzer“ (Matz und Wilden 2018: 188) und „Prosumenten“ oder „Produmenten“ (Arnold et al. 2018: 225) ist gemeint, dass in Zeiten des Web 2.0 die Internetnutzer*innen, so auch die Fremdsprachenlernenden, zugleich Konsumenten und Produzenten von Onlineinhalten sind.

Umgebungskultur und der Zielsprachengesellschaft zu kommunizieren, sondern auch als Mitglieder der kommunikativen und sprachlichen Praxisgemeinschaften zu wirken. Es kann daher nicht verwundern, dass manche Wissenschaftler gegen den Kompetenzbegriff, welcher als einschränkend angesehen wird, argumentieren (vgl. ebd.: 214). Diese Argumentationsweise trifft meiner Auffassung nach vollkommen zu. Denn die erworbenen Kompetenzen werden meistens in Bezug auf das im Klassenzimmer Gelernte bewertet, während der Teilhabebegriff weit über den geschützten Raum des Klassenzimmers hinausgeht. Es ist evident, *Deutschfreund 2* ermöglicht den kamerunischen DaF-Lernenden, den geschützten Raum des Klassenzimmers zu verlassen und damit ihre Rolle zu wechseln. Sie wechseln realiter ihre Perspektive und werden zu sozialen Akteuren bzw. normalen Bürger*innen, die am soziopolitischen und -kulturellen Leben ihrer Gesellschaft partizipieren.

Peuschel (2014) unterscheidet vier Teilhabestufen. Die erste Teilhabestufe umfasst die Arbeit der Lernenden in ihrer Projektgruppe. Dies verweist im Kontext des DaF-Lernens übers Radio in Kamerun auf die Diskussion von DaF-Lernenden über die formalen und inhaltlichen Aspekte der Sendung wie z. B. das Thema und die Sendungsformen bzw. das Sendungsformat. Die zweite Teilhabestufe findet im Laufe der Projektrecherche statt, die es den Lernenden erlaubt, an der Face-to-face-Kommunikation mit den Zielsprachensprechenden teilzunehmen. Dies ist z. B. möglich durch Interviews oder Interaktionen mit Sprecher*innen der Zielsprache. Die dritte Teilhabestufe spielt sich ab, wenn die Lernenden ihr Skript aufstellen, ihre Äußerungen aufzeichnen, sich Gedanken über ihr potenzielles Publikum machen und dadurch unreal oder imaginär mit der Zielsprachengesellschaft massenmedial kommunizieren. Das Senden und das Veröffentlichen des fertigen Beitrags bilden die vierte Teilhabestufe, wobei die Lernenden die Gelegenheit zur Partizipation an der realen massenmedialen Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft haben (vgl. Peuschel 2014: 222). Für die kamerunischen DaF-Lernenden wird der Radius der vierten Teilhabe breiter, wenn ihre Sendungen von deutschen Partnersendern in der Zielsprachengesellschaft ausgestrahlt werden.

4.1.4.3 Information und Zugang

Unter der Informations- und Zugangsfunktion lassen sich die verschiedensten authentischen zielsprachlichen Lernangebote subsumieren, welche die Medien, so auch das Radio, den Fremdsprachenlernenden zugänglich machen (vgl. Roche 2012: 9). Im kamerunischen DaF-Kontext zählen Radiosendungen zu authentischen Lernangeboten, welche von lokalen Partnersendern²⁵

²⁵ In den lokalen Partnersendern werden entweder die von *Deutschfreund 2* erstellten Radiosendungen wieder ausgestrahlt oder eigene Radiosendungen werden vom ansässigen Radioteam produziert.

von *Deutschfreund 2* verteilt werden. Zu nennen sind hier: *Radio Yemba*²⁶ in Dschang in der Westregion, *Radio Akok Afeme*²⁷ in Djoum in der Südregion und *Radio Salam*²⁸ in Kousseri in der nördlichsten Region Kameruns. Deshalb wird die Informations- und Zugangsfunktion synonym mit der Distributions- bzw. Vermittlungs- bzw. Verteilungsfunktion gebraucht.

Erwähnenswert ist, dass die Medien die Vermittlungsfunktion als ergänzende Lehrwerk-Materialien außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums übernehmen. Das ist der Fall in Kamerun, wo sich viele DaF-Lernende nicht das Lehrwerk wegen der sehr schwachen Kaufkraft von Eltern leisten können. Dies bringt der Kameruner DaF-Lehrer Etienne Kosma²⁹ bei seinem Interview mit *Deutschfreund 2* am 6. November 2022 folgendermaßen auf den Punkt:

Die Schüler nehmen an dem Unterricht teil und sie interessieren sich sehr gut für Deutsch. Sie wollen Deutsch lernen, aber es gibt einige Probleme. Einige Schüler haben keine Bücher und sie haben keine anderen Materialien außer dem Unterricht des Lehrers (Deutschfreund 2 vom 6. November 2022).

DaF-Radiosendungen sind somit hilfreich für die Deutschschüler*innen im Allgemeinen und für die in ländlichen oder entlegenen Gebieten lebenden Deutschlernenden im Besonderen. Chudak (2010: 76) weist diesbezüglich darauf hin, dass die Ausbildung der interkulturellen Kompetenz mithilfe von Medien nicht nur die Verbreitung des landeskundlichen Wissens und der Zielkultur ermöglicht, sondern auch zur Förderung der rezeptiven Fertigkeiten, vor allem des Lese- und Hörverstehens, beiträgt. Was das Hörverstehen speziell angeht, schlägt Calero Ramirez (2011) den Einsatz von Podcasts als Lösung zum Hörverstehentraining im DaF-Kontext vor und konstatiert:

Insbesondere in Ländern außerhalb des Zielsprachenlandes ist der Bedarf an authentischen Materialien zur Bereicherung des Unterrichts vor allem im Bereich des Hörverstehens sehr groß. Der Lehrende ist in der Regel auf die CD des Lehrwerkes angewiesen. Allerdings sind die vom Lehrbuch bereitgestellten Audios bzw. Hörtexte in vielen Fällen für das Anfängerniveau unzureichend und weder realistisch noch authentisch. Deshalb sind Fremdsprachenlehrende immer auf der Suche nach innovativen und authentischen Materialien zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts und -erwerbs. Podcasting bietet eine Möglichkeit, Video- und Audiodateien (in den meisten Fällen kostenlos) aus dem Internet herunterzuladen. Es dient der

²⁶ Herr Francis Cabrel BILAK MBANE, DaF-Lehrer am Lycée Bilingue Ndjih bei Dschang, ist ehrenamtlicher Koordinator des Schüler- und Studentenradios bei *Radio Yemba* in Dschang in der Westregion Kameruns.

²⁷ Herr Aimé ATANGANA NDOUGOU, DaF-Lehrer am Lycée Bilingue Djoum, ist ehrenamtlicher Koordinator des Schüler- und Studentenradios bei *Radio Akok Afeme* in Djoum in der Südregion Kameruns.

²⁸ Frau Aminatou OUMAROU, DaF-Lehrerin am CES Hile Alifa und Herr YADA, DaF-Lehrer am Lycée Laka bei Kousseri, sind ehrenamtliche Koordinator*innen des Schüler- und Studentenradios bei *Radio Salam* in Kousseri in der nördlichsten Region Kameruns.

²⁹ Etienne KOSMA ist DaF-Lehrer am Gymnasium Mofolé in der nördlichsten Region Kameruns.

Hörverstehensschulung und bietet dabei eine große Palette weiterer Einsatzmöglichkeiten, bei denen die vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) und verschiedene Arbeits- und Sozialformen geübt werden können (Calero Ramirez 2011: 36-37).

Die Verteilungsfunktion der Medien auf der Ebene des Hörverstehens ist somit von grundlegender Bedeutung, besonders in einem Land wie Kamerun, wo die Hörfertigkeit nach wie vor ein Schattendasein im Unterrichtsfach *Deutsch* führt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass auch analoge Medien fremdsprachendidaktische Funktionen erfüllen bzw. erfüllt haben, wie die Radioprojekte von Alsop (1984), Schlemminger (1986) und Bartolomé und Zschachlitz (1998) unter Beweis stellen, aber diese Funktionen wurden nur im begrenzten Maße übernommen. Mit dem Aufkommen der Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) haben die Medienfunktionen deutlich an Bedeutung und Sichtbarkeit gewonnen. Anders ausgedrückt: Digitale Medien haben das Funktionenspektrum analoger Medien erweitert (vgl. Knüsel Schäfer 2020: 19; Calero Ramirez 2011: 40). Dies lässt sich meines Erachtens nach u. a. durch das immense Potenzial, das digitale Medien besitzen, erklären (vgl. Feick 2015: 14; Reinders/Stockwell 2017: 270ff.)³⁰. Deshalb erweist sich eine Verknüpfung analoger Medien mit digitalen Medien im DaF-Lernen übers Radio als unabdingbar. Eines der Potenziale, welches digitale Medien im Kontext des DaF-Lernens übers Radio in Kamerun besonders liefern, stellt die Mobilität dar. Die Mobilität eröffnet die Möglichkeit, Zugang zu neuen Lernorten zu haben, soziale Interaktionen zu erleichtern oder zu steigern und individuell zugeschnittene Lernangebote zu verbreiten und damit personalisiertes Lernen zu fördern (vgl. Biebighäuser/Feick 2020: 26). Dabei haben die kamerunischen DaF-Lernenden die Möglichkeit, Deutsch mobil per Handy zu lernen, indem sie über das Handy das Radio unterwegs hören (vgl. Onya 2020). In diesem Zusammenhang verweist m-Learning Mitschian (2010: 17) zufolge auf alle Lern- und Lehrformen, „bei denen die Lernenden lokal nicht mehr an bestimmte, explizit für das Lernen vorgesehene Orte wie Schule, Unterrichtsraum oder Arbeitsplatz zu Hause gebunden sind.“ Das heißt ein ortsungebundenes Lernen mit mobilen Endgeräten. Dies macht ein weiteres Potenzial digitaler Medien aus, welches Biebighäuser/Feick (2020: 26) als Ubiquität bezeichnen. Im nachfolgenden Kapitel werden Schlussfolgerungen gezogen.

³⁰ Weiterführend zu den Potenzialen neuer Medien vgl. z. B. Paland (2012).

4.1.5 Schlussfolgerungen

Erwähnenswert ist, dass die soziopädagogische Perspektive des DaF-Lernens übers Radio in Kamerun ein enormes Potenzial besitzt. Denn sie greift weit über die Vermittlung sprachlicher, interkultureller und beruflicher Kompetenzen hinaus, um weitere Bildungsaspekte wie die Förderung moralischer Werte und die Dekonstruktion des neokolonialen Diskurses miteinzubeziehen. Was die Vermittlung der Werte betrifft, trägt *Deutschfreund 2* seit Mitte 2022 zur moralischen und staatsbürgerlichen Bildung der Gesellschaft in Zusammenarbeit mit dem eingetragenen „Verein zur Förderung der Werte in Kamerun“ (PROVAC) bei. Diese Aufklärungsarbeit wird im Rahmen einer speziellen Senderubrik namens „Retten wir die Werte“ geleistet, wobei die Jugendlichen auf Werte wie die Ehrlichkeit, die Pünktlichkeit, den Fleiß, die Vaterlandsliebe, die Höflichkeit, die Achtung des Gemeinwohls, die Disziplin, die Sauberkeit, das friedliche Zusammenleben, den Gehorsam und die Gastfreundschaft sensibilisieren. In Kamerun erweist sich die Förderung der Werte als notwendig, denn das Land macht seit Jahrzehnten eine tiefe moralische Krise durch, worauf der Vorstandsvorsitzende von PROVAC, Bertin Nyemb³¹, bei einem Telefoninterview mit dem Schüler- und Studentenradio *Deutschfreund 2* am 10. Juli 2022 hinwies:

Nous assistons dans notre pays à une grande érosion des valeurs. Alors beaucoup de jeunes sont déjà sur la voie de la perte. Alors PROVAC peut accompagner et soutenir des projets à caractère social pour donner à ces jeunes une sorte d'éducation civique, un savoir vivre en société. Vous savez que le vivre-ensemble est primordial dans le monde d'aujourd'hui (Deutschfreund 2 vom 10. Juli 2022).

Auf den Beitrag von *Deutschfreund 2* zur politischen Bewusstseinsbildung durch die Dekonstruktion des neokolonialen Diskurses wird näher in Kapitel 9 eingegangen. Das untenstehende Kapitel beschäftigt sich mit medienwissenschaftlichen Perspektiven des Deutschlernens mit dem Radio in Afrika und Kamerun.

4.2 Medienwissenschaftliche Perspektiven

Dieses Kapitel umfasst die drei folgenden Aspekte, bevor Schlussfolgerungen gezogen werden: die Kameruner Mediengeschichte und Medienlandschaft, den Stellenwert des Mediums „Radio“ in Kamerun und die deutsch-kamerunische Medienkooperation heute.

³¹ Bertin Nyemb ist Kameruner Germanist und leitet die Deutschabteilung der Pädagogischen Hochschule in Jaunde.

Bevor auf die Kameruner Mediengeschichte und Medienlandschaft eingegangen wird, soll mediengeschichtlich im Allgemeinen unterstrichen werden, dass das rein akustische Medium „Radio“ das erste elektronische Massenmedium darstellt (vgl. Krug 2019: 23). Am Weihnachtsabend des Jahres 1906 erblickte der Hörfunk das Licht der Welt im US-amerikanischen Bundesstaat Massachusetts. An jenem Abend gelang es Reginald Fessenden, Wort und Musik über einen Abstand von 18 Kilometern zu übertragen (vgl. Overbeck 2009: 19-20). Technische Voraussetzungen dafür waren die Umwandlung von Schall in elektrische Signale und die Möglichkeit der drahtlosen Verbreitung elektromagnetischer Wellen. Dabei haben die Physiker James Clerk Maxwell und Heinrich Hertz eine hervorragende Rolle gespielt. Der erste entdeckte 1865 den Zusammenhang von Elektrizität und Magnetismus, während der zweite 1887 die Existenz elektromagnetischer Wellen unter Beweis stellte, was zunächst die Erfindung der drahtlosen Telefonie durch den Italiener Guglielmo Marconi im Jahre 1896 ermöglichte (vgl. a.a.O.: 19).

Was den Medienbegriff anbelangt, charakterisiert er sich durch einen vieldeutigen Gebrauch in der Medienwissenschaft, wie Hickethier (2010) konstatiert:

Der Medienbegriff wird im Alltag, der Medienpraxis und in den Wissenschaften unterschiedlich verwendet. Seine Unschärfe macht seine Attraktivität aus, weil sich mit ihm vieles verbinden lässt (Hickethier 2010: 18).

Der Begriff „Medium“ leitet sich etymologisch vom lateinischen Adjektiv „medius“ ab und meint „in der Mitte stehend“, „vermittelnd“, „da zwischen liegend“, auch „gewöhnlich“, „unparteiisch“, „zweideutig“. Ganz selbstverständlich werden zum Beispiel das Buch, die Zeitung, das Fernsehen, das Radio, der Computer und das Internet im Alltag zu den Medien gezählt. Somit ist ein Medium im heutigen Sprachgebrauch „zunächst einmal eine Instanz, die Kommunikation ermöglicht“ (Ströhl 2014: 20). Da das DaF-Lernen übers Radio den Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung darstellt und die Fremdsprachendidaktik ihr spezifisches Medienverständnis hat, wie in 4.1.4 angedeutet, wird das Augenmerk eher auf die Medientypologien gelegt, um herauszufinden, welchem Medientyp sich das Radio medienwissenschaftlich bzw. mediengeschichtlich zuordnen lässt.

Der deutsche Publizistikwissenschaftler Pross (1985: 33; 1972) unterscheidet drei Grundtypen von Medien: primäre, sekundäre und tertiäre Medien. Primäre Medien werden auch als „Mittel des menschlichen Elementarkontaktes“ (Beth/Pross 1976: 112) bezeichnet. Zu nennen sind hier die Stimme bzw. gesprochene Sprache, die Gestik und die Mimik, bei denen weder das Erzeugen noch das Aufnehmen eines Inhalts eine spezifische technische Grundierung voraussetzt. Zu

den sekundären Medien zählen u. a. die Zeitung, das Buch und das Bild, bei denen zwar die Produktion, nicht aber die Rezeption technischer Vermittlung bedarf. Tertiäre Medien wie Radio, Schallplatte, Film, Fernsehen etc., die sowohl auf der Produzentenseite als auch auf der Konsumentenseite Gerätschaften brauchen. Werner Faulstich (vgl. 2004: 13) hat zu diesen drei Grundtypen weitere sogenannte „Quartärmedien“ hinzugefügt, um die spezifische Qualität von Computer, Internet, Sozialnetzwerken etc. zu erfassen. Denn bei diesen ist nicht nur die Produktion und die Rezeption, sondern auch die Distribution technisch vermittelt. Eine weitere Besonderheit stellt die mit den neuen digitalen Medien verbundene Aufhebung der traditionellen Sender-Empfänger-Beziehung dar. Dies hat eine zunehmend fragmentierte Öffentlichkeit zur Folge. Habermas (2022) spricht daher von einem neuen Strukturwandel der Öffentlichkeit. Denn

der technologische Fortschritt der digitalisierten Kommunikation fördert zunächst Tendenzen zur Entgrenzung, aber auch zur Fragmentierung der Öffentlichkeit. Der Plattformcharakter der neuen Medien erzeugt neben der redaktionellen Öffentlichkeit einen Kommunikationsraum, worin Leser, Hörer und Zuschauer spontan die Rolle von Autoren ergreifen können (Habermas 2022: 11)

Mit dem Aufkommen digitaler Medien erlebt man sozusagen einen radikalen Wechsel der Rezipientenrolle, wobei die Rezipienten als Produzenten und Konsumenten der Informationsinhalte mitwirken (können).

4.2.1 Kameruner Mediengeschichte und Medienlandschaft

Wie in anderen afrikanischen Ländern ist die Mediengeschichte Kameruns mit der Kolonisierung verbunden. Laut Medienhistoriker*innen ist 1941 das Geburtsjahr des Radios als erstes Massenmedium in Kamerun (vgl. Tjadè Eonè 1986: 246; Dioh 2009: 69).³² Geschichtlich gesehen tobte noch der Zweite Weltkrieg und die damalige Rolle des Hörfunks bestand darin, die kamerunische Bevölkerung über das Freie Frankreich „*la France Libre*“ zu informieren und somit der Propaganda für die französische Kolonialmacht zu dienen. Dies lässt sich u. a. darauf zurückführen, dass das Medium in den 1940er Jahren weltweit als Propagandainstrument zum Einsatz gebracht wurde (vgl. Kodjo 2021: 171). Deshalb wurde das Radio als „*Radio de la France Libre*“ in Brazzaville in Kongo und als „*Enfant de la guerre*“ in Duala in Kamerun

³² Minlo (2013: 25) bezeichnet 1940 als das Geburtsjahr des Radios in Kamerun, ohne jedoch seine Quelle genauer anzugeben.

bezeichnet. Nach der Unabhängigkeit des Landes 1960 wurde das Radio zum Sprachrohr der neuen nationalen Regierung.

Die Mediengeschichte Kameruns ist durch zwei wichtige Zeitabschnitte geprägt: den Zeitpunkt des Staatsmonopols und den Zeitpunkt der Liberalisierung des Mediensektors. Die erste Epoche erstreckt sich von 1960 bis 1990 und ist gekennzeichnet durch das staatliche Medienmonopol und das Vorhandensein eines einzigen Staatsrundfunksenders und einer einzigen Staatszeitung. Charakteristisch für diese Epoche ist die Gründung der staatlichen Tageszeitung *Cameroon Tribune* am 1. Juli 1974 und das Aufkommen des Fernsehens 1985. Somit machten CRTV als staatlicher Rundfunksender und *Cameroon Tribune* als staatliche Tageszeitung die damalige nationale Medienlandschaft aus.

Was das Geburtsjahr des Fernsehens betrifft, lassen sich zwei bedeutende historische Ereignisse in der Pilotphase des Mediums unterscheiden: Es geht um den vierten Kongress der damaligen politischen Regierungspartei UNC vom 20. bis zum 25. März 1985 in Bamenda und den ersten Besuch des Papstes Johannes Paul II. vom 10. bis zum 14. August 1985 in Kamerun (vgl. Dioh 2009: 75). Die ersten Fernsehsendungen fanden beim sechstägigen Kongress statt, welcher mit der Entstehung des CPDM aus der UNC endete. Vor diesem Hintergrund wird CRTV auch „*La première fille du renouveau*“³³ genannt.

Das zweite Zeitalter ist die Folge der Demokratisierungsbewegung des Landes. Sie beginnt in den 1990er Jahren mit der Liberalisierung der Presse bzw. der Zeitungsbranche und wird dann mit der Rundfunkliberalisierung in den 2000er Jahren fortgesetzt. Der Liberalisierungsprozess des Mediensektors hat realiter zu einer vielfältigen Medienlandschaft geführt. Nach Angaben der Friedrich-Ebert-Stiftung (2018: 82) gab es 600 Zeitungen, 102 Radiosender, 60 Fernsehanstalten für 22 Millionen Einwohner im Jahre 2016. Dabei ist nach wie vor das Radio das wichtigste Medium. Denn

Radio is still considered the most popular news source due to its wide coverage and accessibility, particularly in the more remote parts of the country. The staterun radio network covers about 72% of the country, while urban FM

³³ „*le renouveau*“ bedeutet wörtlich auf Deutsch „der Aufbruch“. Der Begriff „*le renouveau*“ verweist in der soziopolitischen Geschichte Kameruns auf eine neue Ära, die mit der Amtsübernahme des bisher amtierenden Staatschefs Paul Biya anbrach. CRTV wird deshalb als „*die älteste Tochter*“ dieser Ära bezeichnet, weil die ersten Fernsehbilder in der Kameruner Mediengeschichte aus der Gründung des CPDM bzw. RDPC als neuer politischer Regierungspartei entstanden. Der historische UNC-Kongress dauerte vom 20. bis 25. März 1985. Am 20. März 1985 um 20.30 Uhr wurden auch die Kameruner*innen, wie in einem Traum, zu Fernsehzuschauer*innen. „*Le rêve est devenu réalité*“, auf Deutsch übersetzt: „*Der Traum ist Wirklichkeit geworden*“. Mit diesem Satz eröffnete der Journalist Dieudonné Tine Pigui die ersten Fernsehnachrichten Kameruns. Weiterführend zur Kameruner Fernsehgeschichte vgl. z. B. Minlo (2013: 41-64).

stations and community radios have a 28% national coverage (Friedrich-Ebert-Stiftung 2018: 24).

Besonders erwähnenswert in der Fernsehlandschaft ist der Aufstieg panafrikanischer Medien seit den 2010er Jahren. Es geht um Medien, die sich dafür einsetzen, den afrikanischen Kontinent vom Neokolonialismus zu befreien. Unter dem Panafrikanismus versteht man eine intellektuelle, kulturelle und politische Bewegung, welche in den 1950er Jahren entstand und sich den Kampf gegen den Kolonialismus zum Ziel gesetzt hat (vgl. Boukari-Yabara 2017). Die Bewegung gewinnt seit einigen Jahren immer mehr an Bedeutung und zielt nicht nur auf die Emanzipation, die Souveränität und die Einheit Afrikas, sondern auch auf die Solidarität aller schwarzen Völker der Welt ab.³⁴ Zu den wichtigsten panafrikanischen Medien zählen *Afrique Média*, *Panafrican Media* und *Panafricanistes TV*, wobei die Fernsehanstalt *Afrique Média* das erste panafrikanische Medium darstellt. Die drei Medien sind in Douala ansässig und spielen eine entscheidende Rolle im Unabhängigkeits-, Befreiungs- und Emanzipationsprozess afrikanischer Staaten, am Beispiel der Zentralafrikanischen Republik, der Republik Mali, der Republik Niger und Burkina Faso. Somit erweist sich Kamerun als die Wiege panafrikanischer Medien in Afrika.

Auch die Internetnutzung wächst rasant. Die Internetdurchdringung in Kamerun lag im Januar 2021 bei 34,0 %, was 9,15 Millionen Internetnutzer*innen entspricht. Vergleicht man mit dem vorausgegangenen Jahr, so ergibt sich, dass die Zahl der Internetnutzer*innen zwischen 2020 und 2021 um 1,3 Millionen (+16 %) stieg (vgl. Kemp 2021). Was die Nutzung von sozialen Netzwerken betrifft, entsprach die Zahl der Social-Media-Nutzer*innen 16 % der Gesamtbevölkerung im Januar 2021 (ebd.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Zeitabschnitt des Staatsmonopols und der Zeitabschnitt der Liberalisierung der Medienbranche zwei entscheidende Zeiträume der kameruner Mediengeschichte darstellen. Im folgenden Abschnitt wird der spezifischen Bedeutung des Mediums ‚Radio‘ im kamerunischen Kontext nachgegangen.

³⁴ Viele panafrikanistische Intellektuelle, am Beispiel von Nkrumah (1965), Obenga (2012: 14) und Kemi Seba (2023), denken, dass die Schaffung eines afrikanischen Bundestaates die einzige Lösung für die Renaissance Afrikas ist. Das trifft meines Erachtens vollkommen zu. Denn nur ein panafrikanischer Bundestaat kann die wirtschaftliche, politische und kulturelle Souveränität des afrikanischen Erdteils ermöglichen. Dadurch können afrikanische Länder ihre militärischen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Kräfte addieren, um sich vor dem Neokolonialismus und Imperialismus zu schützen. Daher setzen Panafrikanist*innen und afrikanische Völker große Erwartungen in die Allianz der Sahel-Staaten, welche von Mali, Burkina-Faso und Niger am 16. September 2023 gegründet wurde.

4.2.2 Stellenwert des Mediums Radio in Kamerun

Im Artikel 19 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 heißt es:

Jeder hat das Recht auf Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, Meinungen ungehindert anzuhängen sowie über Medien jeder Art und ohne Rücksicht auf Grenzen Informationen und Gedankengut zu suchen, zu empfangen und zu verbreiten (Vereinte Nationen 2020: 3).

Ohne das Radio käme dieses Menschenrecht nur einer kleinen Minderheit der kamerunischen Bevölkerung zugute. Der Hörfunk ist in vieler Hinsicht das bestfunktionierende und wichtigste Medium in Afrika, so auch in Kamerun (vgl. Fopa 2009: 90-94; Friedrich-Ebert-Stiftung 2018: 24). Zum einen ist das Radio das einzige Medium, das der Gesamtbevölkerung im Allgemeinen und der ländlichen Bevölkerung im Besonderen zugänglich ist. In den meisten ländlichen Gebieten gibt es keinen elektrischen Strom, und wenn, dann ist die Stromversorgung kaum stabil. Laut einer von ART 2016 durchgeführten Studie sind 97 % der urbanen Haushalte mit elektrischem Strom versorgt, während die Quote der Stromversorgung bei 40 % in ländlichen Haushalten liegt (vgl. UNESCO-Cameroun 2020: 24). In diesem Zusammenhang haben die meisten Einwohner*innen dieser Regionen weder Zugang zum Fernsehen noch zum Internet und sind auf batteriebetriebene Radiogeräte als Informationsquelle angewiesen. Wie schon im obigen Abschnitt angedeutet, erreicht das staatliche Radionetzwerk 72 % des Landes, während 28 % der Funkabdeckung auf städtische Radiosender und Gemeinschaftsradios entfällt (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 2018: 24).³⁵ Nach Angaben der UNESCO-Cameroun (2020: 24) besitzen insgesamt 55 % der Haushalte ein Fernsehgerät und 47 % ein Radiogerät. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass sich das Radio im Vergleich zum Fernsehen im Rückgang befindet. Diese Kluft lässt sich dadurch erklären, dass die Kameruner*innen immer mehr Radio über das Handy hören. Verwiesen wird dabei darauf, dass die Anzahl der Mobilfunkverbindungen in Kamerun im Januar 2021 99 % der Gesamtbevölkerung entspricht (vgl. Kemp 2021). Damit spielt der Mobilfunk eine hervorragende Kommunikations-, Informations- sowie Bildungsrolle in Kamerun. Es ist keine Überraschung, dass die afrikanischen Staaten für die Zukunft der Telekommunikation auf den Mobilfunk setzen, wie Fullsack (2012: 113) es auf den Punkt bringt: „En Afrique, l’avenir est dans le mobile“.

Darüber hinaus erfüllen die Gemeinschaftsradios eine Schlüsselfunktion in Kamerun, besonders auf der wirtschaftlichen und soziokulturellen Ebene. Wirtschaftlich gesehen, ermöglichen

³⁵ Die Angaben sind der englischen Fassung der Studie zu entnehmen.

die Gemeinschaftsradios einen billigen Informationszugang für die armen Einwohner*innen der ländlichen Regionen des Landes. Denn das Fernsehen und die Zeitung sind teuer für diese Bevölkerungsschicht. Hinzu kommt, dass Radioinfrastrukturen und die -produktion seitens der Radiobetreiber*innen preiswert sind. Unter Gemeinschaftsradios³⁶, auch Lokalradios bzw. ländliche Radiostationen genannt, versteht man Radiosender mit kurzer Reichweite, deren Ziel es ist, den Informations- und Kommunikationsbedürfnissen der in den umliegenden Gebieten lebenden Gemeinschaften gerecht zu werden (vgl. Damome 2012: 145). In Afrika stehen Gemeinschaftsradios vor allem im Dienst der Gemeinschaftsmitglieder, welche in die Programmproduktion des Senders miteinbezogen werden.

Im soziokulturellen Bereich senden die Gemeinschaftsradios in den einheimischen Sprachen und fungieren somit als das Sprachrohr für die ländliche Bevölkerung, von der die meisten keine der beiden Amtssprachen Kameruns (Französisch und Englisch) können. Dadurch tragen die Gemeinschaftsradios nicht nur zur Bewahrung der nationalen Sprachen und Kulturen³⁷, sondern auch zur Förderung der kulturellen und medialen Vielfalt³⁸ bei. Somit kann jede Kultur Teilhabe am öffentlichen und politischen Leben haben.

Aus dem soziologischen Blickwinkel besteht ein besonderes Verhältnis zwischen der kamerunischen Gesellschaft und dem Hörfunk. Das Radio stellt ein wichtiges Barometer des sozialen Verhaltens dar. Die Tatsache, dass der Staatsradiosender Nachrichten mit Verspätung oder gar nicht ausstrahlt, suggeriert sofort das Vorkommen eines wichtigen und ungewöhnlichen Ereignisses an der Staatsspitze. Der Abdankungstag³⁹ des Staatsoberhauptes Ahmadou Ahidjo am 4. November 1982 ist ein konkretes medienhistorisches Beispiel dafür. Die Mediengeschichte Kameruns lehrt, dass die Radionachrichten an jenem Abend um 20.23 Uhr anstatt wie üblich um 20.00 Uhr ausgestrahlt wurden. Diese zentrale Rolle des Staatsradiosenders lässt sich dadurch

³⁶ In Europa werden Gemeinschaftsradios als Freie Radios bzw. Vereinsradios bezeichnet (vgl. Damome 2012: 146).

³⁷ Um die Kultur eines bestimmten Volkes in Afrika zu fördern, gibt es kulturelle Radios, welche vor allem in der Sprache des betroffenen Volkes senden. *Radio Yemba* in Dschang in Westkamerun ist ein Beispiel von kulturellem Radio. *Yemba* ist eine der 286 kamerunischen Nationalsprachen, welche im Gemeinschaftsradio *Radio Yemba* gefördert wird (vgl. Damome 2012: 149). Wie schon in 4.1.4.3 angedeutet, ist *Radio Yemba* einer der lokalen Partnersender des kamerunischen pädagogischen und interkulturellen Schüler- und Studentenradios *Deutschfreund 2*. Dabei kann das ansässige Radioteam entweder die Radiosendungen von *Deutschfreund 2* wiederausstrahlen oder eigene Radiosendungen produzieren.

³⁸ Zum Beitrag des Radios zur Förderung der kulturellen Vielfalt und Identität vgl. z. B. Balima (2012: 1ff.), Abolou (2012: 133ff.), Ilboudo (2012: 303ff).

³⁹ Den Archiven des kamerunischen Staatsrundfunksenders CRTV wurde entnommen, dass die Abdankung genauer am Donnerstag, den 4. November 1982 stattgefunden hatte. Dabei stellte die vierminütige Abdankungsansprache das einzige Nachrichtenthema dar, worauf der Nachrichtenmoderator Jean Paul Ottou gleich am Anfang der Nachrichten hinwies.

erklären, dass die Staatsradiosender in Afrika vor allem der öffentlichen Kommunikation des Staates dienen (vgl. Kodjo 2021: 175).

Das Medium symbolisiert ebenfalls die Macht auf der politischen Ebene. Wer das Radio besitzt, hat die Macht. Verwiesen wird dabei auf den gescheiterten Staatsstreich vom 6. April 1984, wie die soziopolitische Geschichte Kameruns lehrt. Um ihren sehr kurzen Sieg mitzuteilen, hatten die Aufständischen die staatliche Rundfunkstation ins Visier gefasst und stundenlang unter Kontrolle genommen. Leider konnte ihre Siegeserklärung wegen eines technischen Fehlers⁴⁰ nur die Bevölkerung der Hauptstadt Jaunde erreichen. Zwei Tage später konnte der Staatschef Paul Biya seinerseits den Sieg seiner Armee über die Putschisten mithilfe des gleichen Radiosenders bestätigen, aber diesmal mit einer landesweiten Reichweite.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein großer Bevölkerungsteil Kameruns das Handy zum Radiohören verwendet. Im kamerunischen DaF-Kontext stellt eben diese Art und Weise Radio zu hören, einen großen didaktisch-pädagogischen Vorteil dar: Sie fördert das mobile Lernen. Das mobile Lernen, das es den DaF-Lernenden ermöglicht, Deutsch orts- und sogar zeitunabhängig zu lernen, ist einer der Gründe, warum das Deutschlernen mit dem Radio in Kamerun hoch im Kurs steht (vgl. Onya 2020). Dieser Erfolgskurs des DaF-Lernens übers Radio hat auch eine positive Auswirkung auf die heutige deutsch-kamerunische Medienkooperation.

4.2.3 Deutsch-kamerunische Medienkooperation heute

Die Medienkooperation erweist sich insgesamt als fruchtbar und gegenseitig vorteilhaft für beide Länder. Was den Informationsaustausch betrifft, ist die DW als deutscher Auslandssender im Radio und zunehmend auch im Internet sehr aktiv in Kamerun. Sie bringt Informationen über Deutschland ins Land und arbeitet auch hier intensiv mit den Journalisten*innen und mit der Bevölkerung. Es gibt in der Tat viele lokale Rundfunkanstalten, welche Partnersender⁴¹ der DW in Kamerun sind und neben Nachrichten weitere pädagogische Radioprogramme der DW in Französisch, Englisch sowie in der kamerunischen Landessprache *Haoussa* ausstrahlen. Somit erfreut sich *Learning by Ear* als pädagogische Radiosendung für Afrika großer Beliebtheit mit ihren Hörspielen über die Gesundheit, die Politik, die Umwelt, die Wirtschaft und Soziales. Hinsichtlich des beruflichen Erfahrungsaustausches zwischen Medienschaffenden beider Staaten halten sich kamerunische Journalist*innen jährlich im Rahmen der Themenreise in

⁴⁰ Es ist bisher nicht ganz klar, ob die Rede von einem technischen Fehler oder einer Kriegslist war, vgl. Tjadè Eonè (1986: 17ff.).

⁴¹ Als Beispiele seien genannt: Radio Aurore in Bertoua in der Ostregion Kameruns, Galaxy FM und Soleil FM in der Hauptstadt Jaunde.

Deutschland auf, wie die Ständige Vertreterin der Deutschen Botschaft Jaunde, Gabriela Renate Bennemann, bei einem Interview mit dem Schüler- und Studentenradio *Deutschfreund 2*⁴² am 9. Dezember 2020 in Jaunde betonte. Im Bereich der Berufsausbildung werden Kameruner*innen⁴³ mit anderen jungen Menschen aus aller Welt als Nachwuchsjournalist*innen bei der DW Akademie in Bonn ausgebildet.

Mit der Eröffnung des interkulturellen Journalismus als journalistischen Zusatzstudiums in der Germanistischen Abteilung der Universität Jaunde I und der vielseitigen Kooperation, welche der pädagogische und interkulturelle Radiosender *Deutschfreund 2* mit deutschen Partnersendern heute pflegt, zeichnet sich eine noch stärkere, lebenswichtigere bzw. praxisbezogenere und vielfältigere deutsch-kamerunische Medienzusammenarbeit ab. Gabriela Renate Bennemann hat sich ebenfalls zu dieser Frage beim oben erwähnten Interview geäußert und Folgendes durchblicken lassen:

Ich finde diese Kooperation ganz wunderbar. Das zeigt, dass die Erfindungen der Technik nicht nur da sind, um vielleicht Musik zu hören, sondern es zeigt, dass diese neuen Wege ganz bewusst genutzt werden, um zusammenzuarbeiten. Es gibt nichts Wichtigeres und Schöneres als Zusammenarbeit von Schulen und Universitäten. Dabei lernt man sehr viel. Man lernt Sprachen, aber darüber hinaus werden Inhalte transportiert (Deutschfreund 2 vom 09.12.2020).

Eine interkulturelle, pädagogische und wissenschaftliche Medienkooperation zwischen Kamerun und Deutschland trägt realiter dazu bei, das kamerunische Medienbild in Deutschland zu verändern bzw. verbessern. Das ist m. E. ein wichtiges Ziel von DaF im kamerunischen Kontext in einer mediatisierten und globalisierten Welt. Denn es ist schwierig in Deutschland, aktuelle Nachrichten über Kamerun zu erhalten, weil Kamerun oftmals nicht im Fokus der Weltnachrichten ist. „Man muss wirklich aktiv suchen und es wäre schön, wenn durch diese Kooperation auch mehr Menschen in Deutschland etwas über Kamerun erfahren können“ (ebd.), so die Ständige Vertreterin der Deutschen Botschaft Jaunde, Gabriela Renate Bennemann, in demselben Interview mit *Deutschfreund 2* am 9. Dezember 2020 in Jaunde. Es ist evident, dass

⁴² Das Interview fand an der frischen Luft am Parkplatz der Deutschen Botschaft Jaunde statt. Dabei hat Gabriela Renate Bennemann einen Einblick über die mediale Kooperation zwischen Kamerun und Deutschland gegeben.

⁴³ Zu den Kameruner Absolvent*innen des Masterprogramms *International Media Studies* (IMS) der DW Akademie in Bonn zählt der Verfasser dieser Arbeit, der als erster kamerunischer Absolvent dieses journalistischen Ausbildungsprogramms sein Masterstudium 2013 erfolgreich abschloss.

Deutschland und Kamerun ihre Medienkooperation stärken sollen, um Afrika besser, realer und vielfältiger in den Westmedien⁴⁴ darzustellen.

4.2.4 Schlussfolgerungen

In 4.2 lag das Hauptaugenmerk auf medienwissenschaftlichen Perspektiven in Bezug auf das DaF-Lernen übers Radio in Afrika und Kamerun. Dabei wurden die Kameruner Mediengeschichte und Medienlandschaft, der Stellenwert des Mediums „Radio“ in Kamerun und die heutige deutsch-kamerunische Medienkooperation dargestellt. Nach alledem lässt sich schlussfolgern, dass die kamerunischen Gemeinschaftsradios ein fremdsprachendidaktisches Potenzial darstellen, das von Lehrenden und Lernenden genutzt werden kann. Sie sind in der Tat zugänglicher und bieten besonders den DaF-Lernenden die Möglichkeit, den medialen bzw. digitalen Diskurs der Zielsprachengesellschaft zu artikulieren und damit mit einer potenziell weltweiten Öffentlichkeit zu kommunizieren. Die deutsche Fremdsprachendidaktikerin Peuschel setzt sich seit Jahren intensiv mit der gesellschaftlichen Teilhabe in *RadioDaf*-Projekten⁴⁵ auseinander und hält fest:

Das Besondere an der Arbeit mit Freien Radios ist ihre lokale Verankerung, die den Lernenden ermöglicht, an etwas teilzunehmen, was sie mit ihrem Lernort und ihren Lerninhalten verbindet, Studiobesuche oder das Benutzen der Studioteknik beim Erstellen der Sendungen eingeschlossen. Der freie, niedrighschwellige und unterstützte Zugang zur medialen Öffentlichkeit im lokalen Rahmen ist ein Kernpunkt des Selbstverständnisses von *community media*, den Deutschlernende nutzen können, um so in besonderem Maße an der Zielsprachengesellschaft zu partizipieren (Peuschel 2012: 50).

Eine Übertragung der obigen Ausführungen Peuschels auf den kamerunischen DaF-Kontext legt nahe, dass die große Anzahl an Gemeinschaftsradios im zentralafrikanischen Land vor einem enormen Potenzial für empirische Untersuchungen zum Deutschlernen mit dem Radio strotzt.

4.3 Empirische Perspektiven

Die vorliegende Untersuchung entsteht nicht aus dem Nichts. Denn Arbeiten zu Radio- bzw. Podcastprojekten, in denen Fremdsprachenlernende im Allgemeinen und DaF/DaZ-Lernende

⁴⁴ Der Begriff „Westmedien“ verweist in der vorliegenden Untersuchung vor allem auf westeuropäische und nordamerikanische Medien.

⁴⁵ »RadioDaF« (Radio Deutsch als Fremdsprache) ist ein Projekt, das seit 2004 in Leipzig und Halle verschiedene Arten von Hörtexten produziert. Auf der Podcastplattform des RadioDaF kann man Podcasts von Deutschlernenden aus aller Welt hören: Brasilien, Kirgistan, Tschechische Republik, Spanien, Mexiko etc. Die Podcasts sind Ergebnisse aus dem DaF-Unterricht bzw. aus RadioDaf-Projekten. Aktive Mediennutzung und Partizipation sind die Schlüsselbegriffe für RadioDaf vgl. z. B. Peuschel (2007).

im Besonderen unter mehr oder weniger professionellen bzw. praxisorientierten Bedingungen eigene Sendungen und Beiträge erstellen, liegen vor. Erwähnenswert ist, dass sich Untersuchungen dieser Art nur eines großen Seltenheitswertes bis Ende des 20. Jahrhunderts erfreuten (vgl. Jaspersen 2000: 428). Das ausgesprochene Interesse an produktorientierten fremdsprachlichen Radioprojekten seit Mitte der 2000er Jahre ist auf die Digitalität und deren Einflussnahme auf die Fremdsprachendidaktik (vgl. Stork 2012: 3) zurückzuführen, wobei sowohl Radio- als auch Podcastsendungen von Lernenden gestaltet werden können. In folgenden Ausführungen wird das Hauptaugenmerk einerseits auf die empirischen Befunde zu Radio-DaF und andererseits auf die empirischen Perspektiven zu Berufsbiografie und interkulturellem Journalismus gelegt, bevor eine Schlussfolgerung gezogen wird.

4.3.1 Empirische Befunde: RadioDaF

Zwei wichtige Zeitpunkte lassen sich bei empirischen Befunden zu *RadioDaF* unterscheiden: empirische Befunde in der analogen bzw. klassischen Form auf der einen Seite und empirische Befunde in der digitalen bzw. analogitalen Form des Radios auf der anderen Seite.

4.3.1.1 Empirische Befunde in der analogen Form des Radios

Der Beitrag von Alsop (1984) gilt ohne Zweifel als die Pionierarbeit zu Radioprojekten mit Fremdsprachenlernenden in der analogen Form des Radios. Mit seinen Spanischlernenden der *Ben Davis High School* in den USA wurden Radiosendungen, welche u. a. Nachrichten, Sprachkurse, Musikbeiträge, Dialoge und Quiz als Bausteine umfassten, produziert. Das spanischsprachige Radioprojekt erbrachte folgende positive Ergebnisse: Die kommunikativen Fähigkeiten von Lernenden wurden deutlich entwickelt und mehr Interesse wurde für Spanisch geweckt (vgl. a.a.O.: 194). Auch Steinmann (2012: 247) hebt die Verbesserung der mündlichen Produktion von DaF-Lernenden mithilfe des Erstellens von Radiobeiträgen hervor.

Die aus den USA stammende neue Lernform wurde später nach Europa verlagert, wo Frankreich das erste Land war, das Radioprojekte im Fach DaF umsetzte. Schlemminger (1986) zeichnet die Erfahrungen der DaF-Radiogruppen nach, welche sich Anfang der 1980er Jahre in der französischen Radiolandschaft fest verankert hatten. So konnten westdeutsche PAD-Assistent*innen, DAAD-Lektor*innen sowie französische Germanistikstudierende und DaF-Lehrende Deutschsendungen zur Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur wöchentlich auf „freien Radios“ in den Großstädten Frankreichs gestalten. Zu diesen Sendungen zählte der im November 1983 ins Leben gerufene Radiounterricht *Zipfelmütze*. Dabei gelangt Schlemminger zum Schluss, dass Radio im Fremdsprachenunterricht machbar sei (vgl. a.a.O.: 94).

Bartolomé und Zschachlitz (1988) schlagen in die gleiche Kerbe wie Schlemminger und beschreiben auf detaillierte Weise ihre Radioarbeit im DaF-Unterricht in Frankreich am Beispiel der Tschernobyl-Sendung im Jahre 1987. Das einstündige deutschsprachige Radioprogramm namens „*Deutsche Dauerwelle*“ wurde einmal in der Woche von DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden bei Radio *Trait d'union* und *Radio Brume* in der Stadt Lyon erarbeitet. Die Radiosendung zielte darauf ab, die sprachlichen sowie landeskundlichen und kulturellen Kompetenzen der französischen DaF-Lernenden auszubilden. Dieses Ziel wurde mit großer Motivation seitens der Lernenden erreicht und die beiden Forschenden gelangen zu dem Schluss, „dass solche fremdsprachlichen bzw. zweisprachigen Sendungen eine Bereicherung des Mediums Radio darstellen könnten“ (a.a.O.: 333).

Die erste asiatische Erfahrung im Fach DaF kommt von Jaspersen (2000). Er schildert ein Radioprojekt, welches er mit einem Wahlfachkurs Deutsch im Sommersemester 1999 an der Ritsumeikan-Universität Kyoto durchgeführt hat. Dabei hat er zusammen mit Studierenden eine eigene Magazinsendung produziert, um nicht nur ihre mündlichen Kompetenzen zu fördern, sondern auch einen interkulturellen Austausch zwischen Japan und Deutschland zu ermöglichen. Die Erfahrung bezeichnet der Autor insgesamt als erfolgreich, denn „Das Projekt ‚Radio im Deutschunterricht‘ erwies sich unter vielerlei Gesichtspunkten als sehr attraktiv und lehrreich“ (a.a.O.: 431).

4.3.1.2 Empirische Befunde in der digitalen Form des Radios

Die ersten empirischen Untersuchungen zu *RadioDaF* in der digitalen bzw. analogitalen Form wurden in der Mitte der 2000er Jahre in Deutschland durchgeführt. Peuschel (2006) präsentiert die im Oktober 2004 in Zusammenarbeit mit *Radio Blau* in Leipzig ins Leben gerufene Radiosendung „*Radio Deutsch als Fremdsprache*“ (*RadioDaF*). Die Radiosendung war in den Städten Leipzig und Halle fest etabliert und die darauffolgenden Beiträge (Peuschel 2007; 2009a; 2009b) mündeten in die Dissertation der Autorin (Peuschel 2012) mit dem Titel „*Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte: Sprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in RadioDaF-Projekten*“. Es geht in der Tat um eine Untersuchung, die eine der bislang wichtigsten Studien zum DaZ/DaF-Lernen mit dem Radio darstellt. Die deutsche Fremdsprachendidaktikerin beschreibt anschaulich im Licht ihrer von 2005 bis 2007 in Leipzig umgesetzten *RadioDaF*-Projekte, wie die Projektform es den Deutschlernenden ermöglicht, medial aktiv zu werden, Radiosendungen, Radiobeiträge und eigene Podcasts zu erstellen und hierdurch gesellschaftliche Teilhabe am digitalen Diskurs der Zielsprachengesellschaft zu erfahren (vgl. Peuschel 2012: 1-3; 2016: 78; 2017). Radiosendungen und Podcasts wurden mit DaF/DaZ-

Gruppen aus unterschiedlichen Kontexten produziert. Von der erfolgreichen Umsetzung der *RadioDaF*-Projekte bezeugt sie wie folgt:

radiodaf-Projekte enden mit dem Veröffentlichen einer lernereigenen Radiosendung in der Fremdsprache Deutsch, mit der die Lernenden ihre Teilhabe am zielsprachigen Diskurs manifestieren. Anhand der dichten Beschreibung der von den Lernenden in *radiodaf*-Projekten vollzogenen Handlungen zur Entwicklung ihrer Radiosendungen lassen sich Hinweise ableiten auf die erfolgreiche Gestaltung von FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN und deren Potential für eine zeitgenössische und engagierte Fremdsprachendidaktik (Peuschel 2012: 3).

Schmidt (2009) geht in die gleiche Richtung und thematisiert am Beispiel seines mit einer elften Klasse eines mittelhessischen Gymnasiums im Schuljahr 2007/2008 in Deutschland durchgeführten englischsprachigen Schulpodcastprojekts *Tileradio* die Potenziale von partizipatorischen Internetanwendungen für das Fremdsprachenlernen. Ihm zufolge bieten Podcasts und Videoportale einerseits den Fremdsprachenlernenden die Möglichkeit, leichter „auf ein enorm vielfältiges Angebot authentischer, audiovisueller fremdsprachlicher Materialien“ (a.a.O.: 27) zuzugreifen. Andererseits erlauben Podcastprojekte einen Ausbruch von Fremdsprachenlernenden aus dem geschützten Raum des Klassenzimmers, um „vom Medienkonsumenten zum Medienproduzenten zu werden“ (a.a.O.: 35), sich digital zu inszenieren, seine kulturelle Identität zum Ausdruck zu bringen und somit mit einer realen Öffentlichkeit in Kommunikation zu treten.

Die oben erwähnte digitale Inszenierungsmöglichkeit (vgl. Schmidt 2009: 35) im Fremdsprachenlernen wird dann von Nowitzki (2011) weltweit erweitert. Auf seiner international ausgerichteten interaktiven Radioplattform *deutschradio24sieben.com* veröffentlicht er Radiosendungen von DaF-Lernenden aus aller Welt. Im Fokus liegen ebenfalls sprachliche und interkulturelle Aspekte des Deutschlernens. Der Autor erwähnt dazu den Unterhaltungsaspekt der Radioarbeit im DaF-Unterricht und spricht von Edutainment, „also Bildungs- und Erziehungsarbeit inklusive Unterhaltungseffekt“ (a.a.O.: 26). Was den wissenschaftlichen Beitrag afrikanischer Fremdsprachendidaktiker*innen im Allgemeinen und DaF-Expert*innen im Speziellen zur Förderung des DaF-Lernens übers Radio anbelangt, stellt die vorliegende Arbeit die wichtigste Untersuchung zu *RadioDaF* in Afrika dar. Im Folgenden werden empirische Befunde zur Berufsbiografie und zum interkulturellen Journalismus thematisiert. Denn beide Begriffe hängen in der vorliegenden Studie zusammen. Die DaF-Lernenden gestalten selbst ihre Berufsbiografie, indem sie sich journalistisch in ihrem Fremdsprachenlernprozess ausbilden.

4.3.2 Empirische Befunde: Berufsbiografie und interkultureller Journalismus

Es soll mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass die Absolventenstudie in DaF einen bedeutenden Stellenwert in der vorliegenden empirischen Untersuchung einnimmt. Es geht jedoch um ein mit Forschungslücken behaftetes Beobachtungsfeld. Auf der einen Seite gibt es nach wie vor wenig Literatur und nur vereinzelte DaF-Absolventenstudien (vgl. Waibel 2011: 414). Voerkel (2017) geht ein Stück weiter und konstatiert:

Verbleibs- und Absolventenstudien sind ebenso wie allgemeine systematische Evaluationen insbesondere für das Fach Deutsch als Fremdsprache lückenhaft und für viele Bereiche gar nicht verfügbar (Voerkel 2017: 6).

Zu den noch unverfügbaren Bereichen, auf welche Voerkel oben hindeutet, zählt die Berufsbiografie, die das Herzstück dieser Arbeit bildet und sich hierbei unter lebenslauftheoretische Perspektive (vgl. Terhart 2014: 433) subsumieren lässt. Die Erwerbsbiografie bezeichnet laut Schönduwe (2017: 128) eine Gesamtheit von berufsbezogenen Lebensereignissen. Zu diesen Ereignissen zählen beispielsweise die Aufnahme des Studiums, die Ausbildung, der Berufseinstieg und der Zeitpunkt der Erfahrungssammlung. Terhart (1991: 2) definiert den Begriff als „einen beruflichen Werdegang, den Verlauf der beruflichen Entwicklung“. Es geht mit anderen Worten um den beruflichen Entwicklungsprozess eines Individuums (vgl. Terhart 2014: 433). Zu betonen ist allerdings, dass die Berufsbiografie im DaF-Kontext früher beginnt bzw. beginnen soll, wobei das erste Lernjahr der Fremdsprache Deutsch den Startpunkt darstellt. Es geht hierbei darum, den DaF-Unterricht so zu gestalten, dass er sich nachhaltig positiv auf den Berufsprozess bzw. das spätere Berufsleben der Lernenden auswirkt, indem ihre sprachlichen, interkulturellen und professionsspezifischen Kompetenzen durchgehend aufgebaut werden.

Forschungsrelevant ist daher zu eruieren, was aus früheren Teilnehmenden an fremdsprachlichen und fremdsprachendidaktischen DaF-Radioprojekten wird. Von Forschungsrelevanz ist ebenfalls, herauszufinden, welche Berufspläne sie während des Projekts schmieden und wie das Projekt ihnen beim Berufseinstieg behilflich sein kann. Keine fremdsprachendidaktische Studie hat sich bis dato, soweit dem Forschenden bekannt ist, mit solchen Fragen auseinandergesetzt, sodass große Defizite bestehen. Die bisherigen Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen mit dem Radio im Allgemeinen und zum DaF-Lernen übers Radio im Speziellen legen einen besonderen Wert auf die sprachliche und interkulturelle Dimension, während die berufsbiografische Komponente außer Acht gelassen wird. Der berufsbiografische Aspekt muss m. E. mitberücksichtigt werden, gerade in einem weltweiten Arbeitsmarkt, der mit Beschränkungen und Umbrüchen verbunden ist, wie Zapf/Vogt (2021) festhalten:

Die Ziele von Fremdsprachenunterricht beinhalten neben der Vermittlung von zielsprachlichen Kompetenzen die Entfaltung der Persönlichkeit, die Unterstützung zur Teilhabe an der (multilingualen) Gesellschaft sowie die Vorbereitung auf eine sich dynamisch ändernde Arbeitswelt (Zapf/Vogt 2021: 69).

Daran wird ersichtlich, dass das DaF-Lernen übers Radio den Lernenden bzw. den Projektteilnehmenden dabei helfen soll(te), sich auf ihr späteres Berufsleben früher einstellen und sich einer globalen Berufswelt, welche ständig im Wandel begriffenen ist, anpassen zu können. Somit können die DaF-Lernenden ihre Berufsbiografie selbst gestalten. Denn die berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit stellt heute eine neue Schlüsselkompetenz für den Berufserfolg dar (vgl. Munz & Rainer 2012: 141). Es geht nämlich um „die Kompetenzen, die Erwerbstätige brauchen, um ihr berufliches (und privates) Leben proaktiv in die Hand zu nehmen“ (ebd.: 141). Im Gegensatz zu dem herkömmlichen Konzept der beruflichen Sozialisation erfordert die Berufsbiografie eine aktive und konstruktive Beteiligung von Arbeitssuchenden am Berufsprozess (vgl. Terhart 1991: 2).

Auf der anderen Seite werden bisher sowohl in Deutsch als Fremdsprache (DaF) als auch in anderen Fachbereichen die potenziellen Arbeitgebenden kaum in die Absolventenbefragungen miteinbezogen. Eine solches Forschungsinteresse ist m. E. von großer Relevanz insofern, dass sie zur Verbesserung der Berufschancen von Absolvierenden beitragen kann. Deshalb empfiehlt Waibel (2011: 429) bei in Deutschland und im Ausland angesiedelten Firmen bzw. potenziellen Arbeitgebenden „eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit, da die DaF-Absolvent(inn)en den Bekanntheitsgrad der Studiengänge DaF als gering einschätzten“.

Hinsichtlich der Einführung von berufsbezogenen Wahlfächern und Masterstudiengängen in die Curricula des DaF- und Germanistikstudiums ist die vorliegende Arbeit die erste, die sich mit dem Journalismus auseinandersetzt. Es geht um den *interkulturellen Journalismus* als DaF-spezifischen Journalismus in der Germanistischen Abteilung der Universität Jaunde I in Kamerun. Die bislang bekannten Wahlfächer bzw. Masterstudiengänge sind die folgenden: das Dolmetschen, das Übersetzen, die Wirtschaftskommunikation und der Tourismus (vgl. Kelletat 2009: 145). An der Universität Vilnius in Litauen zum Beispiel werden seit 2006 „*Wirtschaftsdeutsch und Geschäftskommunikation*“ und „*Fachsprache Rechtsdeutsch*“ als germanistische professionsspezifische Masterstudiengänge angeboten (vgl. Eidukevičienė 2009).

4.3.3 Schlussfolgerungen

Bezüglich der oben genannten Arbeiten zu Radio-DaF lässt sich eindeutig festhalten, dass sie alle primär sprachlich und interkulturell orientiert sind. Es geht zwar um grundlegende und

unumgängliche Ziele der Fremdsprachendidaktik, aber sie reichen nicht für das DaF-Lernen mit dem Radio im afrikanischen Kontext im Allgemeinen und im kamerunischen Kontext im Besonderen aus. Das DaF-Lernen übers Radio muss sozusagen weit über diese beiden Ziele hinausgehen, um die sozioprofessionelle Dimension miteinzubeziehen. Denn der DaF-Unterricht in Kamerun erfolgt in einem Umfeld, welches sich kolonial- bzw. neokolonial- und korruptionsbedingt⁴⁶ durch Elend, Arbeitslosigkeit und Aussichtslosigkeit kennzeichnet. Es ist in diesem Sinne nichts dagegen einzuwenden, wenn sprachliche, interkulturelle und professionelle Kompetenzen in der Medienarbeit im Allgemeinen und in der Radioarbeit im Speziellen im DaF-Unterricht verbunden werden, um daraus einen sozioprofessionellen Mehrwert gewinnen zu können. Der sozioprofessionelle Mehrwert bedeutet, dass sich DaF-Lernende berufliche Kompetenzen im Journalisten-, Lehrer- und Übersetzerberuf aneignen, indem sie sich durch intensive Radioarbeit sprachlich und interkulturell entwickeln. Somit können existenzielle Fragen im Fremdsprachenunterricht zur Sprache gebracht werden.

Es ist umso sinnvoller, soziopolitische und wirtschaftliche Belange nicht vom DaF-Unterricht in Kamerun abzukoppeln, da sich die Schule des Landes im 21. Jahrhundert u. a. zum Ziel gesetzt hat, nicht nur den kamerunischen Jugendlichen eine Qualitätsausbildung zu bescheren, sondern auch sie darauf vorzubereiten, sich erfolgreich in die globalisierte Welt zu integrieren und damit den Herausforderungen eines immer schwieriger werdenden Arbeitsmarkts begegnen zu können (vgl. Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun 2014b: 4). Dieser Paradigmenwechsel im Sekundarschulwesen Kameruns lässt sich folgendermaßen im Deutschprogramm verdeutlichen:

Les nouveaux programmes d'études se veulent porteurs de plusieurs évolutions:

⁴⁶ Afrikanische Länder werden meistens als die korruptesten Länder der Welt in den Westmedien eingestuft. Es ist jedoch darauf zu achten, dass die Bestechung vor allem ein Kolonialphänomen in Afrika im Allgemeinen und in Kamerun im Besonderen darstellt, worauf der Kameruner Schriftsteller Mongo Beti (1978) hinweist. D. h., die Kolonialmächte tragen eine große Verantwortung für die Ausbreitung der Korruption in afrikanischen Ländern wie Kamerun, wo die Regierenden ihre eigenen Völker zugunsten ihrer Drahtzieher*innen erbarmungslos ausplündern. Kum'a Ndumbe III. (2006a) beschreibt den Sachverhalt anschaulicher: „In den meisten Ländern Afrikas regieren seit den Unabhängigkeiten der sechziger Jahre äußerst korrupte Eliten, die sich durch diktatorische Maßnahmen krampfhaft an der Macht halten. Sie schulden ihrer Ansicht nach der eigenen Bevölkerung nicht viel, denn meistens verdanken sie ihre Macht der Gunst europäischer Staaten und nicht dem Willen ihrer Mitbürger. Denn die Großmächte bestimmten und bestimmen weiterhin, wer in Afrika an der Macht sein darf und wer nicht. Die Politiker brauchen also nicht zu fürchten, durch einen Wahlgang ihre Position zu verlieren. Viel wichtiger ist ihre Haltung den Metropolen des Nordens gegenüber. Ihre guten Verbindungen dorthin, ihre Hörigkeit, die Wahrung der Interessen des Nordens im eigenen Land: dies sind weitaus wichtigere Faktoren, die das Wahlergebnis bei Pseudowahlen vor Ort entscheidend bestimmen. Dass das eigene Volk sie nicht als legitime Vertreter betrachtet, kümmert sie wenig, denn sie verfügen über polizeiliche und militärische Mittel, um mit Willkür zu herrschen.“ (Kum'a Ndumbe III 2006a: 272-273). Diese Ausführungen von Kum'a Ndumbe III sind von Aktualität, denn die Lage hat sich bis heute nicht verändert.

- évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition des compétences permettant de résoudre des situations de vie;
- évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique;
- évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable (Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun 2014: 6).

Um die kamerunische Regierung bei ihren Professionalisierungsbemühungen zu unterstützen, hat das Goethe-Institut Kamerun das berufsorientierte Projekt *Think Professional 2019* angestoßen, mit dem Ziel, den DaF-Lernenden dazu zu verhelfen, sich mit der Berufswelt vertraut zu machen, bevor sie die Sekundarschule verlassen. Wie die Projektleiterin Carola Dinnbier bei einem Interview mit dem Partnerradio von *Deutschfreund 2* in der Stadt Dschang in Kamerun am 22. Januar 2023 betonte, ist *Think Professional*

ein Projekt, das Schülern ein Praktikum in den Ferien ermöglicht und zwar die Spezialität, dass Schüler bereit sind, in Unternehmen zu gehen und einen sehr praktischen Einblick erhalten sollen, in die Arbeitswelt, in den Rhythmus der einzelnen Unternehmen, in verschiedene Aufgaben und vor allem auch verschiedene Branchen in Kamerun kennen lernen sollen (Sendung des Partnerradios von *Deutschfreund 2*, Radio Yemba in Dschang, vom 22. Januar 2023).

Auch im Hochschulsystem ist zu konstatieren, dass die Berufseingliederungsrate der Absolvierten nach wie vor niedrig ist, wie der Kameruner Hochschulminister Fame Ndongo (2013: 6) ausführt. Deshalb ist im Hochschulwesen die Professionalisierung, verstanden als eine berufsorientierte Ausbildung, zum neuen Paradigma geworden. Es gilt, die Studierenden so auszubilden, dass sie von Arbeitssuchenden zu Beschaffer*innen von Arbeitsplätzen wechseln können. Dabei soll sich die Universität als Entwicklungskatalysator profilieren. Das heißt, die Hochschulbildung soll von nun an zum sozioökonomischen Aufschwung des Landes beitragen (vgl. Fame Ndongo 2011: 6), indem sie die Beschäftigungsfähigkeit und die Berufsaussichten der jungen Menschen verbessert.

Solch eine Hochschulvision kann nicht folgenlos für das DaF-Studium in Afrika im Allgemeinen und in Kamerun im Speziellen bleiben. Vor diesem Hintergrund wird der interkulturelle Journalismus, welcher im Rahmen dieser Arbeit als DaF-spezifische journalistische Form aufgebaut wird, seit dem Universitätsjahr 2020/2021 in der Germanistischen Abteilung der Universität Jaunde I in Kamerun in Theorie und Praxis implementiert. Der neue journalistische Ansatz ermöglicht es den DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden, journalismusspezifische Kompetenzen zu erwerben, indem sie sich sprachlich und interkulturell entwickeln. Somit

können sprachliche Biografie, kulturelle Biografie und Berufsbiografie im DaF-Unterricht verbunden werden. Die bisherigen Studien zum DaF/DaZ-Lernen mit dem Radio beschränken sich auf die ersten beiden Bestandteile. Die Berücksichtigung der drei Dimensionen wird in der vorliegenden Untersuchung als sozioprofessioneller Mehrwert des DaF-Lernens übers Radio in Kamerun betrachtet und stellt den besonderen wissenschaftlichen Beitrag der Arbeit dar. Der sozioprofessionelle Mehrwert geht einher mit dem sozioprofessionellen Ansatz, auf welchen in den lerntheoretischen Perspektiven der vorliegenden Untersuchung näher eingegangen wird.

4.4 Lerntheoretische Perspektiven

In diesem Teil der Arbeit werden die lerntheoretischen Grundlagen für Medien-/Radioarbeit im DaF-Unterricht erarbeitet. Dabei werden zuerst drei Lerntheorien dargestellt: der kommunikative Ansatz, der interkulturelle Ansatz und der soziokulturelle Ansatz. Anschließend wird der sozioprofessionelle Ansatz als lerntheoretische Synthese erläutert. Den vier lerntheoretischen Ansätzen ist eines gemeinsam: die absolut unabdingbare Rolle der Mündlichkeit. Dies trifft umso mehr zu, da den mündlichen Kompetenzen eine besondere Bedeutung in der Medien-/Radioarbeit zufällt und die mündlichen Kompetenzen bislang in den Hintergrund des DaF-Unterrichts in Kamerun gerückt werden. Dabei kann man sich auf Dietz (2013: 22) für die Förderung der Mündlichkeit im kommunikativen Ansatz, auf Peuschel/da Silva/Onya (2023: 128) und Chudak (2010: 81) für die Förderung der Mündlichkeit im interkulturellen Ansatz, auf Peuschel (2014: 216) für die Förderung der Mündlichkeit im soziokulturellen Ansatz und auf Moraldo (2021: 87-88) für die Förderung der Mündlichkeit im sozioprofessionellen Ansatz beziehen.

4.4.1 Kommunikativer Ansatz

Der kommunikative Ansatz lässt sich in die „kommunikative Wende“ der 1970er Jahre einbetten. Das Aufkommen der neuen didaktischen Ära machten u. a. die wachsenden internationalen wirtschaftlichen Beziehungen, die schnelle Entwicklung der weltweiten Kommunikationsmöglichkeiten sowie die sich rasant entwickelnde Mobilität der Menschen in Freizeit und Beruf erforderlich (vgl. Dahlhaus 1994: 47). Man spricht daher von einer Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik. Zu Recht wird „die kommunikative Didaktik“ auch „der kommunikative Fremdsprachenunterricht“ genannt. Es gilt von nun an, die Kommunikationsbedürfnisse und die Kommunikationsnotwendigkeiten der Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen, damit sie die Fähigkeit zur erfolgreichen Kommunikation in der Fremdsprache erwerben können (vgl. Schumann 2017: 163). *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (Deutscher

Volkshochschulverband/Goethe-Institut 1972), die Lehrwerke *Deutsch Aktiv* (Neuner et al. 1979) und *Themen* (Aufderstraße et al. 1983) sowie *Übungstypologie zum kommunikativen Deutsch-Unterricht* (Neuner et al. 1981) stellen hier die ersten Weichen (Dahlhaus 1994: 12).

In der kommunikativen Didaktik nimmt die mündliche Kommunikation einen wichtigen Platz ein, wobei die produktive Fertigkeit „*Sprechen*“ und die rezeptive Teilkompetenz „*Hören*“ eine hervorragende Rolle spielen. Was die Grundfertigkeit *Hörverstehen* zum Beispiel betrifft, wurde ein Paradigmenwechsel bzw. Wandel im Verständnis des Hörverstehens von einer „passiven“ Kompetenz zu einer komplexen mentalen Tätigkeit des Hörers eingeführt (vgl. Dietz 2013: 22). Die kommunikative Didaktik verdrängte somit die audiolinguale Methode und die *kommunikative Kompetenz* wird zum wesentlichen Ziel des Sprachunterrichts. Das heißt, die bisher vorherrschende Lehrerzentrierung macht Platz für den schülerzentrierten Fremdsprachenunterricht (vgl. Schumann 2017: 163).

Ein kurzer Abstecher in die oben erwähnte audiovisuelle/audiolinguale Methode zeigt, dass sie gegen Mitte der 1960er Jahre entwickelt wurde. Die Methode entstand im Zuge der lernpsychologischen Forschungen in den USA. Sie fußt in sprachwissenschaftlicher Hinsicht auf dem amerikanischen Strukturalismus und in lerntheoretischer Hinsicht auf dem Behaviorismus, wobei vom Lernenden u. a. erwartet wird, die Aussprache nachzuahmen sowie Modelldialoge und Satzmusterübungen auswendig zu lernen (vgl. Grünwald 2010: 5). Erwähnenswert ist, dass die audiolinguale Methode die Grammatik-Übersetzungs-Methode ersetzt, in der ein großer Akzent der Arbeit schwerpunktmäßig auf Grammatik, Übersetzung und intensives Lesen gelegt wurde (vgl. Dahlhaus 1994: 12) und die Beherrschung der Sprache sozusagen über die Kenntnis von Wörtern und grammatischen Regeln erreicht wurde (vgl. Henrici/Riemer 1996: 510). Grünwald (2017) fasst die Unterrichtsprinzipien der audiolingualen Methode wie folgt zusammen:

- (1) Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen: Daraus ergibt sich die Folge der Schulung der Teilkompetenzen des Hörverstehens, dann (Nach-)sprechen, dann Leseverstehen und zum Schluss Schreiben.
- (2) Situativität des Unterrichts: Die Sprachmuster der Grammatik werden in Alltagssituationen eingebettet und dialogisch präsentiert.
- (3) Authentizität der Sprachvorbilder: Möglichst Unterricht durch einen Muttersprachler, dadurch Nachahmung der Aussprache.
- (4) Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen: Einschleifen von Sprachgewohnheiten, begründet mit der behavioristischen Lerntheorie.
- (5) Einsprachigkeit des Unterrichts: Ausschluss der Erstsprache aus dem Unterrichtsgeschehen.
- (6) Charakteristische Übungsformen sind Lückentexte, Auswendiglernen von Modelldialogen und Satzmusterübungen (Satzschalttafeln): Der Hauptzweck dieser stark gesteuerten Übungen bestand darin, dass die Lernenden angeleitet wurden, korrekte

Sätze zu produzieren, wenngleich auf deren Inhalte kein Einfluss genommen werden konnte. (Grünwald 2017: 7)

Der Begriff „Kommunikative Kompetenz“ wurde 1972 vom US-amerikanischen Soziolinguisten Dell Hymes eingeführt und bezeichnet „die Fähigkeit des Menschen, sich nicht nur sprachlich korrekt, sondern auch sozial und kulturell angemessen zu verhalten“ (Schumann 2017: 163). Daraus geht hervor, dass Hymes die *kommunikative Kompetenz* unter Berücksichtigung der sprachlichen, sozialen und kulturellen bzw. anthropologischen Aspekte auffasst:

He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others (Hymes 1972: 277).

Dies hat zur methodisch-didaktischen Folge, dass der heutige Fremdsprachenunterricht ein breites Spektrum an Kompetenzen miteinbezieht bzw. miteinbeziehen soll, wie Schumann (2017) betont:

Das Konzept des k.FUs fasst heute ein Bündel von Kompetenzen, die ineinandergreifen: (1) linguistische Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, sich auf lexikalischer, grammatikalischer, semantischer und phonologischer Ebene angemessen und für andere akzeptabel auszudrücken; (2) soziolinguistische Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, soziale Beziehungen zu etablieren und sprachlich zu gestalten, registerbezogen zu formulieren sowie Sprachvarietäten zu erkennen und in der Interaktion zu berücksichtigen; (3) pragmatische Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, den sprachlichen Diskurs situationsangemessen und funktional im Sinne der kommunikativen Interaktionen zu gestalten; (4) strategische Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, Interaktionen zu planen, auszuführen und zu kontrollieren und Kommunikationshindernisse (z. B. Missverständnisse) auszuräumen. (Schumann 2017: 166)

Die obigen Ausführungen legen den Schluss nahe, dass der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und der Deutschunterricht im DaF-Kontext im Spezifischen mehr als Deutschunterricht ist bzw. sein sollte. Das heißt, der DaF-Unterricht soll sich nicht lediglich auf die Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten begrenzen. Besser noch: Der DaF-Unterricht soll nicht auf einen Wissensbestand reduziert werden.

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik erkannte der Englischdidaktiker Hans-Eberhard Piepho als erster das Potenzial eines kommunikativen Ansatzes. So entwickelte er 1974 zusammen mit Christopher Candlin das Konzept einer kommunikativen Didaktik im Rahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG Englisch) (Schumann 2017: 164). Es geht nun darum, die Lernenden in die Lage zu versetzen, in den konkreten Situationen

des Alltags und Berufs in der Fremdsprache kommunikativ zu handeln. In den Vordergrund des Sprachunterrichts wird folglich nicht mehr das Sprach-wissen (z. B. grammatische Kenntnisse) gerückt, sondern das Sprach-können, d. h. das Handeln mit der Sprache in wichtigsten Lebens-situationen (Dahlhaus 1994: 47).

Im kamerunischen Kontext stellt das Radioprojekt eine konkrete Umsetzung der kommunika-tiven Didaktik dar, wobei alle Hauptfertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts entwickelt wer-den, so auch das Hörverstehen, das nach wie vor ein Stiefkind des Unterrichtsfaches *Deutsch* bleibt. In Kamerun wird der Hörfertigkeit aus folgenden Gründen wenig Aufmerksamkeit zu-teil: Zum einen steht das Schreiben im Vordergrund des Deutschunterrichts, weil das Lesever-stehen, das Schreiben und das Übersetzen das Herzstück der Prüfungen bilden. Zum anderen erfolgt meist der Deutschunterricht unter schlechten infrastrukturellen Arbeits- und Lernbedin-gungen. In diesem Zusammenhang können die Massenmedien im Allgemeinen und der Hör-funk insbesondere als reichweitenstärkstes Medium in Kamerun (Onya 2020) eine nicht zu ver-nachlässigende Rolle spielen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der kommunikative Ansatz dazu beigetragen hat, heutzutage eine große Bandbreite an Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht zu berück-sichtigen. Deshalb spricht man von der interkulturellen Kompetenz. Denn Das Globalziel der Fremdsprachendidaktik ist längst von der kommunikativen Kompetenz zur interkulturellen Kompetenz übergegangen. Zu Recht spricht Błażek (2008: 12) von der Entwicklung der Fremd-sprachendidaktik hin zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik. Denn Fremdsprachenler-nende bedürfen sowohl kommunikativer als auch interkultureller Kompetenzen in einer globa-lisierten Welt. Darauf wird im Folgenden eingegangen.

4.4.2 Interkultureller Ansatz

Dieser Abschnitt lässt sich in zwei Teile untergliedern. Zum einen wird der Begriff des inter-kulturellen Ansatzes erläutert. Zum anderen werden interkulturelle Perspektiven durch trans-kulturelle und plurikulturelle Lernprozesse erweitert.

4.4.2.1 Darstellung des Begriffs

Der Begriff der Interkulturalität hat seinen großen Durchbruch in den 1950er Jahren in westli-chen Gesellschaften erlebt und hatte die wachsende Pluralität kultureller Orientierungsmuster in diesen Gesellschaften zum Ziel (vgl: Langenohl 2017: 55). Mit der Globalisierung, der sich ständig entwickelnden Medientechnik und der immer mehr pluralistisch werdenden Welt (vgl. Lang-Melcher 2000: 243; Chudak 2010: 73; Eberhardt: 2013: 160-161) nehmen die

Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Kulturen, Religions- und Sprachgemeinschaften rasant zu. Heutzutage charakterisiert sich die Welt durch das Vollsein und keiner kann sich vom Fremden, vom Anderen abgrenzen (vgl. Błażek 2008: 11). Mit anderen Worten: Wir leben in einer kulturell hybridisierten Welt und „Kulturen können nicht mehr als homogen und abgrenzbar verstanden werden“ (Eckerth/Wendt 2003: 11). Für eine reibungslose Zusammenarbeit, ein friedliches Zusammenleben sowie erfolgreiche interkulturelle digitale Austausche bedürfen diese Menschen nicht nur Fremdsprachenkenntnisse, sondern sie sollen auch interkulturell kompetent sein. Kraft ihrer erworbenen interkulturellen Kompetenz können sie im Globalisierungszeitalter „in die Lage versetzt werden, mit der Fremdheit des Fremden angemessen umzugehen“ (Nyemb 2019: 52) und dadurch ihre eigene kulturelle Identität besser zu verstehen (vgl. Piechocki 2018: 21). Ada Biwole (2017: 60) zufolge wird eine solche Fähigkeit nicht nur im privaten Umfeld gefragt, sondern sie stellt auch eine Schlüsselvoraussetzung für einen Berufserfolg auf nationaler und vor allem auf internationaler Ebene dar. Vor diesem Hintergrund gewinnt die interkulturelle Kompetenz als „lebenssthematische Schlüsselqualifikation“ (Thomas/Höbller 2008: 319) heute mehr denn je an Bedeutung. Piechocki (2018) schreibt dazu:

Damit Verständigung in einer fremden Sprache überhaupt stattfinden kann, reicht es nicht aus, über sprachliches Wissen zu verfügen. Die sprachliche Biografie sollte sich parallel mit der kulturellen Biografie der Lernenden verändern. Interkulturelle Kompetenz fungiert dementsprechend als zusätzliche Kompetenz, die sich [...] auf kulturelle Faktoren in fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozessen bezieht (Piechocki 2018: 30).

Es ist daher nicht verwunderlich, dass interkulturelle Kompetenz in der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion im Allgemeinen und in der Praxis des Lehrens und Lernens von DaF/DaZ im Speziellen fest verankert ist. Als einer der derzeitigen Leitbegriffe greift sie über die Fremdsprachendidaktik hinaus und hat einen festen Platz im Bildungsbereich als Ganzes (vgl. Piechocki 2018: 35; Baumann 2018: 35). Interkulturelle Kompetenz ist in der Tat zu einer Querschnittsaufgabe, ja zum „unbestrittenen Erziehungs- und Bildungsziel“ (Bredella 2010: 99; vgl. auch dazu Rogge 2013: 177) avanciert. Sie gilt in diesem Sinne laut Thomas und Höbller (2008: 317) „als Teil des Bildungsauftrags der Hochschulen“, in welchen sie als allgemeine Kernqualifikation große Bedeutung besitzt (vgl. Straub et al. 2010: 15). Es ist nicht übertrieben, wenn der Kameruner Germanist Nyemb (2019: 53) interkulturelle Kompetenz als „ein hohes Gut, das jede/r erlangen soll“, betrachtet. Er plädiert in diesem Zusammenhang für die intensivere „Beschäftigung mit literarischen Repräsentationen von Kulturkontakten“ (ebd.: 52) sowie für „die Vermittlung von Kompetenzen“ (ebd.: 52) im Kontext der Germanisten- und Deutschlehrer-ausbildung in Kamerun. Dabei können „beispielsweise Fremdbilder von Deutschland oder

spezifische interkulturelle Erfahrungen mit Deutschen“ im DaF-Unterricht thematisiert werden (Piechocki 2018: 35).

Zu unterstreichen ist, dass interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz unauflöslich zusammengehören, wobei die interkulturelle Kompetenz in Abkehr vom Begriff der *kommunikativen Kompetenz* entwickelt worden ist. D. h., interkulturelle Kompetenz stellt keine Weiterentwicklung der *kommunikativen Kompetenz* dar. Während die interkulturelle Kompetenz auf den kulturellen Bereich verweist, lässt sich die *kommunikative Kompetenz* primär im sprachlichen Bereich verorten. Damit ist keineswegs gemeint, dass Fremdsprachenkenntnisse eine marginale Rolle für interkulturelle Kompetenzen spielen, sondern es geht darum „sich auf den komplementären Charakter von kommunikativer und interkultureller Kompetenz zu besinnen“ (Tenberg 1999: 65). Was interkulturelles Lernen anbelangt, postuliert es, dass dem Fremdsprachenunterricht nicht nur die Vermittlung von Sprachkompetenz, sondern auch und im Besonderen die Sensibilisierung für fremde Kulturen zufällt. Diese Annahme bestätigen Bredella und Christ (1995: 11), wenn sie das Fremdsprachenlernen als eine dreifache Begegnung mit der Fremdheit ansehen:

1. Der Lernende lernt die fremde Sprache,
2. die fremde Sprache ist Teil und Ausdruck einer fremden Kultur,
3. der Lernende tritt Personen entgegen, die ihm als Angehörige einer anderen Kultur und einer anderen Sprachgemeinschaft fremd sind.

Auch wenn die Begrifflichkeit *interkulturelle Kompetenz* erst Anfang der 1990er-Jahre als Forschungskonzept Einzug in den fremdsprachendidaktischen Diskurs hält, hat sie schon viel früher Anwendung gefunden, wie Ada Biwole (2017: 62) betont. Verwiesen wird dabei auf den berühmten Satz von J.F. Kennedy bei seiner Ansprache am 26. Juni 1963 in Berlin: „Ich bin ein Berliner.“ Mit diesen Worten wollte der US-amerikanische Präsident „seine Sensibilität und Anerkennung für die fremde Kultur“ (ebd.) zum Ausdruck bringen. Bereits Anfang der 1960er-Jahre auf Unternehmensebene bedurften Führungskräfte, die als Expatriates ins Ausland entsandt wurden, solider interkultureller Kompetenzen, um mit ihrem einheimischen Mitarbeiter*innen angemessen kommunizieren zu können. In Anlehnung an Tenberg (1999: 66ff) wurde Anfang der 1980er Jahre auf Unternehmensebene das Scheitern der internationalen Zusammenarbeit festgestellt, weil die Führungskräfte, die als Entsandte ins Ausland versetzt wurden, nicht mit ihren einheimischen Mitarbeitern erfolgreich kommunizieren konnten. Damit wurde deutlich, dass fachliche Qualifikation und gute Sprachkenntnisse keinen Garant für erfolgreiche

Auslandsentsendung darstellen. Ab diesem Zeitpunkt wurden Schulungskonzepte zur interkulturellen Kompetenz für ausländische Führungskräfte entwickelt.

Unter *interkultureller Kompetenz* versteht Tenberg (1999) die „Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am interkulturellen Kommunikationsprozess“ (ebd.: 69). Ada Biwole (2017: 61) geht in die gleiche Richtung und sieht in der Begrifflichkeit „die Fähigkeit, auf zwischenmenschlicher Ebene mit kulturellen Differenzen und verschiedenen Lebenseinstellungen, Normen u. a. konstruktiv umgehen zu können“. Broszinsky-Schwabe (2017: 237) geht ein Stück weiter, indem sie den Begriff als „die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturen konfliktfrei zu kommunizieren und sie auf der Grundlage ihres Wertesystems zu verstehen“ bezeichnet. Die Autorin stellt nämlich die Innenperspektive bzw. Perspektivenübernahme in ihrer Definition heraus. D. h., das Weltbild oder das Selbstverständnis des Anderen ernst zu nehmen und es aus der Sicht des Anderen zu verstehen (vgl. Bredella 1999: 111). Betrachtet man jedoch die obigen Begriffsbestimmungen von Ada Biwole und Broszinsky-Schwabe genauer, so wird deutlich, dass sie markante Lücken aufweisen, weil sie das interkulturelle Konzept auf nur einzelne Fähigkeiten reduzieren und die anderen unterschlagen. Interkulturelle Kompetenz beschreibt man „als ein Bündel von Teilkompetenzen“ (Piechocki 2018: 35). Sie ist vielschichtig und es sei, um mit Błazek (2008: 47) zu sprechen, unmöglich, das Konzept „in einen transparenten, verständlichen Rahmen zu setzen“, sodass jeder Definitionsversuch zum Scheitern führt. Dieses Scheitern der Definitionsversuche ist nicht nur auf die Vielschichtigkeit des interkulturellen Konzeptes zurückzuführen. Es lässt sich laut Rossbach (2020: 39) auch dadurch erklären, dass die verschiedenen Definitionen abhängig von der Fachdisziplin, von Interessen sowie vom kulturellen Umfeld der beteiligten Akteure sind. Straub et al. (2010) haben sich ebenfalls mit der Definition der interkulturellen Kompetenz auseinandergesetzt und ziehen den folgenden Schluss:

Wenn es überhaupt einen Punkt gibt, in dem sich alle an den einschlägigen *wissenschaftlichen* Debatten Beteiligten einig sind, so dürfte der wohl darin bestehen, dass es eine wirklich aussagekräftige, einfache und kurze Definition von ‚interkultureller Kompetenz‘ nicht geben kann. Natürlich zirkulieren bündige Definitionen. Sie sind aber allesamt höchst voraussetzungsvoll und entsprechend erläuterungsbedürftig (Straub/Nothnagel/Weidemann 2010: 16-17).

Vor diesem Hintergrund wird bei manchen Autoren davon ausgegangen, dass interkulturelle Kompetenz in interdependenten Ebenen bzw. Dimensionen zum Ausdruck kommt. So unterscheidet Schinschke (1995: 38) drei Fähigkeiten:

1. Die Fähigkeit zur Relativierung eigenkultureller Konzepte. Diese Fähigkeit umfasst einerseits die Bewusstwerdung eigenkultureller Verstehensvoraussetzungen und andererseits das

Verstehen der fremden Kultur aus der Perspektive ihrer Angehörigen. Pohl (2008: 9) beschreibt ebenfalls interkulturelle Kompetenz mithilfe von drei Ebenen und bezeichnet die erste Fähigkeit von Schinschke als die kognitive Dimension. Die kognitive Dimension bezieht sich hierfür auf das interkulturelle Wissen, wobei das Wissen über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen zum Verständnis des komplexen Charakters einer Kultur beiträgt.

2. Die Fähigkeit zu Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur. Diese Teilkompetenz wird nicht durch die Informiertheit über alle tatsächlichen Differenzen, sondern durch das Bewusstsein von Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden ermöglicht. Diese zweite Fähigkeit steht für die affektive Dimension bei Pohl (ebd.: 9) und bezieht sich auf die interkulturelle Sensibilität. Dabei wird davon ausgegangen, dass Schlüsselqualifikationen bzw. Eigenschaften wie Toleranz bzw. Ambiguitätstoleranz, Empathie, Offenheit, Geduld, interkulturelle Lernbereitschaft, Flexibilität, Kritikfähigkeit, Solidarität, Gerechtigkeit und Kommunikationsfähigkeit eine hervorragende Rolle spielen, um „Situationen interkulturellen Kontakts, an denen man selbst beteiligt ist, zu durchschauen und eventuell auftretende Probleme als kulturbedingt zu erkennen“ (ebd.: 9).
3. Die Fähigkeit zur Umsetzung der oben erwähnten beiden Dimensionen in die konkreten Kommunikationsverhalten in alltäglichen interkulturellen Begegnungssituationen. Diese kommunikativ-verhaltensbezogene Dimension verweist in Anlehnung an Pohl (ebd.: 9) auf die interkulturelle Handlungskompetenz. Darunter versteht Schinschke (1995: 38) „die Fähigkeit, mit den aus verschiedenen Lebenswelten resultierenden Erwartungen und Verhaltensweisen umgehen und zwischen ihnen kommunikativ vermitteln zu können“.

Dass die Medien, so auch das Radio, Förderungsfaktoren der interkulturellen Kompetenz im DaF-Kontext darstellen, kann nicht geleugnet werden. Dies weisen u. a. die Studie Piechockis (2018) in Bezug auf Lieder und Musik und der Beitrag Chudaks (2010) in Bezug auf Filme nach. Im Zeitalter des Web 2.0 ist die Rolle der Medien im DaF-Unterricht wichtiger denn je. Paland (2012) bringt das auf den Punkt:

Es erscheint heutzutage auffällig und unnormal, im eigenen Unterricht keine E-Mail-Partnerschaft mit einer Klasse des Ziellandes zu pflegen, keine Internetprojekte zu organisieren oder das Netz nicht als Recherchemöglichkeit zu nutzen (Paland 2012: 23).

Zur Förderung interkultureller Kompetenzen von Deutschlernenden außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums erweist sich der effektive Medieneinsatz heute als unumgänglich.

Denn Medien im Allgemeinen und digitale Medien im Speziellen nehmen eine Vermittlungsfunktion wahr. Damit ist die Sprach- und Kulturvermittlung gemeint. D. h., Medien dienen als Fenster zum deutschsprachigen Kulturraum (vgl. Onya 2020) und ermöglichen somit direkte und authentische bzw. exklusive interkulturelle Austausche zwischen den DaF-Lernenden und den Zielsprachensprechenden (vgl. Chaudhuri/Puskás 2011: 24). Für Roche (2012) kann die interkulturelle Vermittlung im DaF-Kontext beispielsweise konkret „dadurch geschehen, dass man Lerner die Medien und ihre Nutzungsmöglichkeiten selbst mitgestalten lässt“ (ebd.: 12).

Vor dem Aufkommen und der Verbreitung von digitalen Medien in Afrika, so auch in Kamerun, war es unmöglich für die Deutschlernenden, die nicht in die Zielsprachengesellschaft reisen konnten, sich Gedanken mit Angehörigen der fremden Gesellschaft „live“ auszutauschen, über den deutschsprachigen Raum informiert zu sein und damit mit der Fremdheit des Fremden vertraut zu werden. Die Folge daraus in einem Land wie Kamerun ist, dass die DaF-Lernenden die Vorstellung haben, dass sie über nicht real existierende Menschen und Gesellschaften informiert werden. In diesem Zusammenhang kann das Radio als Leitmedium in Afrika den DaF-Lernenden authentische kulturelle Informationen zur Verfügung stellen und damit effizienter zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beitragen, zumal interkulturelle Kompetenzen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Institution Schule erworben werden sollten (vgl. Piechocki 2018: 37).

Chudak (2010) hat dabei drei Auswahlkriterien der Filme für das Erreichen des Ziels „interkulturelle Kompetenz“ festgelegt. Es geht um Filme,

1. die authentische Situationen zeigen (vor allem Alltagssituationen),
2. die das Bild der Zielkultur nicht verfälschen oder vereinfachen,
3. die die Zielkultur aus der Fremdperspektive zeigen (am besten aus der Perspektive der Ausgangskultur der Lerner, um ihnen ihre eigene kulturelle Vorgeprägtheit bewusst zu machen) (Chudak 2010: 82).

In Anlehnung daran sollen m. E. folgende Auswahlkriterien der Radiosendungen berücksichtigt werden:

1. Der Radiobeitrag soll eine authentische Alltagssituation reflektieren und an das Lernniveau der Lernenden angepasst werden;
2. der Radiobeitrag soll nicht falsche Informationen über das Zielland vermitteln;
3. das Thema des Beitrags soll emotional ansprechend für die DaF-Lernenden sein. Zu nennen hier sind Jugendthemen wie Schule, Hobby, Familie und Einkäufe.

Zu diesen drei Hauptauswahlkriterien werden zwei nicht zu vernachlässigende weitere Kriterien hinzugefügt: Einerseits sollten die Protagonist*innen, das heißt die handelnden Personen im Radiobeitrag, junge Menschen sein, damit sich die DaF-Lernenden leichter mit ihnen identifizieren können. Andererseits sollte der Beitrag einen interkulturellen Charakter haben, wobei sich Fremdsprachler*innen und Muttersprachler*innen zusammen zu einem bestimmten Thema äußern. Dies ist im Rahmen eines Programmaustausches zwischen Schulradios oder im Rahmen eines interkulturellen Radio- und Podcastprojektes möglich, wobei die DaF-Lernenden auch ihre mündlichen Kompetenzen anbahnen können (vgl. Peuschel/da Silva/Onya (2023: 128).

Erwähnenswert ist, dass sich Fremdverstehen unter interkultureller Kompetenz subsumieren lässt. Mit Bredella (1995: 8) wird allerdings zu Recht die Auffassung vertreten, „dass Fremdverstehen nicht nur Einfühlung und Analogiebildung, sondern vor allem Dialog ist“. Anders ausgedrückt: Um den anderen zu verstehen, reicht es nicht aus, sich als ein isoliertes *Ich* in ein anderes isoliertes *Ich* einzufühlen, sondern man soll miteinander kommunizieren können. Betrachtet man jedoch die interkulturelle Kommunikation zwischen Nord und Süd, so lässt sie sehr zu wünschen übrig. Statt zu dialogisieren, monologisiert Europa mit Afrika, wie Diallo (2000) dazu konstatiert:

Die Geschichte der Begegnung zwischen Nord und Süd, d. h. vornehmlich zwischen Europa und den im Rahmen der Kolonisation ehemals besetzten Gebieten, ist von Prämissen gekennzeichnet, die nur einen Monolog zuließen. Aufgrund der fundamentalen Negation des Anderen durch die Kolonialherren etablierte sich ein Verhältnis, das jahrhundertlang die gegenseitige Wahrnehmung und Fremderfahrung strukturierte und die aktuelle Form der Begegnung zwischen den Kulturen weiterhin stark beeinflusst (Diallo 2000: 305).

Daraus geht hervor, dass der überall bekundete Kulturdialog zwischen Afrika und Europa bisher ein Lippenbekenntnis bleibt. Denn es herrscht nach wie vor „eindeutig kulturelle Domination in den Beziehungen zwischen beiden Kontinenten“ (Kum’a Ndumbe III 1988: 6). Die Verhältnisse zwischen Afrika und Europa haben sich in der Tat von der Meister-Sklave-Beziehung über die Beziehung zwischen dem Kolonisator und dem Kolonisierten bis hin zu Nord-Süd-Beziehungen bzw. Beziehungen zwischen den Industrieländern und der Dritten Welt entwickelt (vgl. ebd.: 19). Dies hat die Aufrechterhaltung des problematischen ‚paternalistischen‘ Beziehungsschemas des ‚Gebers‘ und des ‚Nehmers‘ zur Folge (vgl. Atyame 2017: 167). Bis zum 21. Jahrhundert sind diese Verhältnisse stark von einer Asymmetrie geprägt, was den ‚Europäer‘ immer noch zum „wissenden Lehrmeister“ (Kum’a Ndumbe III 1988: 11) bestimmt und den ‚Afrikaner‘ zum „lernenden Zögling“ (Kum’a Ndumbe III 1988: 11) degradiert. Atyame (2017: 172) betrachtet daher die Wirklichkeit eines Dialogs als problematisch, denn sie „verhindert

den erwünschten Dialog und verwandelt die DaF-Zielsetzung der interkulturellen Verständigung in eine unrealistische Utopie“. Das Scheitern des Kulturdialogs zwischen Afrika und Europa lässt sich m. E. vor allem an der Unfähigkeit und Unwilligkeit Europas, mit Afrika zu kommunizieren, festmachen. Europa bzw. das Abendland hat ein Überlegenheitsgefühl gegenüber anderen Kulturen und zeigt dadurch seine Unfähigkeit, mit anderen Völkern mit Toleranz und gegenseitigem Respekt zu kommunizieren. Ohne Problematisierung der kolonialbedingten Kulturkontakt- und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen beiden Kulturräumen gerät die proklamierte interkulturelle Kompetenz in Legitimationsnot und ist somit zum Scheitern verurteilt. Mit anderen Worten: Keine reziproke Relation ist möglich zwischen Afrika und dem Westen, solange Abhängigkeitsverhältnisse zwischen beiden Völkern fortbestehen.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass sich das Deutschlernen übers Radio als eine wirksame und effiziente fremdsprachendidaktische Arbeitsform zum Ausbau interkultureller Kompetenzen von kamerunischen DaF-Lernenden erweist. Denn das Radio ist nicht nur das reichweitenstärkste Medium des Landes, sondern kann den Lernenden auch authentische und exklusive interkulturelle Informationen zur Verfügung stellen, wobei sie sich gleichzeitig sprachlich entwickeln und vor allem ihre mündlichen Kompetenzen aufbauen können.

Diese Überlegungen über den interkulturellen Ansatz stellen m.E. einen geeigneten Rahmen für Diskussion der Konzepte der Transkulturalität und der Plurikulturalität im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und im DaFZ-Unterricht im Speziellen. Während die Interkulturalität die Überschreitung einer kulturellen Grenze in der Interaktion mit Menschen unterschiedlicher Kultur voraussetzt (vgl. Nyemb 2019: 53; Huntington 1996: 84), wird aus der transkulturellen Perspektive davon ausgegangen, dass sich bestimmte Lebensformen mithilfe der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien weltweit verbreiten und somit einen starken Einfluss auf andere Menschengruppen ausüben (vgl. Pohl 2008: 36). Dies kann nicht ohne Folgen für den DaF-Unterricht bleiben, sodass der DaF-Unterricht in einer zunehmend globalisierten Welt transkulturellen und plurikulturellen Aspekten Rechnung tragen muss. Dies liegt im DaFZ-Kontext darin begründet, dass die Landeskunde seit der Jahrhundertwende von interkulturellen hin zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen übergegangen ist, wobei die Perspektiven des Kulturverständnisses erweitert werden (vgl. Haase/Höller 2017: V). Davon ist die Rede im nachfolgenden Abschnitt.

4.4.2.2 Interkultureller Ansatz: Transkulturelle und plurikulturelle Perspektivenerweiterung

Das Konzept der Transkulturalität gewinnt an Popularität im Zuge der Globalisierung (vgl. Darowska/Machold 2010: 13). Der Begriff wurde in den 1990er Jahren vom Philosophen Wolfgang Welsch im amtlich deutschsprachigen Raum zur Debatte gestellt. Der Autor plädiert für ein Kulturverständnis, welches über Herders klassisches Kugelmodell der Kultur hinausgeht und distanziert sich somit von einem separatistischen Kulturverständnis (vgl. Vernal Schmidt 2021: 40). Dabei übt er Kritik am Interkulturalitätsbegriff, welcher die Abgeschlossenheit und Homogenität der Kultur suggeriert. Welsch (2010) bringt das wie folgt auf den Punkt:

‚Transkulturalität‘ will dem Doppelsinn des lateinischen *trans-* entsprechend, darauf hinweisen, dass die heutige Verfassung der Kulturen *jenseits* der alten (der vermeintlich kugelhaften) Verfassung liegt und dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen *hindurchgehen*, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind. Es geht mir um ein Kulturkonzept, das auf die Verhältnisse des 21. Jahrhunderts zugeschnitten ist. Das neue Leitbild sollte nicht das von Kugeln, sondern das von Geflechten sein (Welsch 2010: 42).

Transkulturalist*innen gehen davon aus, dass die transnationalen Bewegungen, die Globalisierung und vor allem die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zu einer kulturellen Hybridität führen, sodass kulturelle Grenzen verschwinden. Deshalb wird die Landeskunde bzw. die Kulturvermittlung im DaFZ heute durch einen Paradigmenwechsel geprägt. Es gilt nun, homogenisierende Konzepte von Lokal- bzw. Nationalkulturen infrage zu stellen, um sich mit heterogenen Sichtweisen, welche sich durch Mehrsprachigkeit, fluide Grenzen und multiple Identitäten kennzeichnen, auseinanderzusetzen (vgl. Haase/Höller 2017: V). Altmayer (2017) ist dieser Auffassung und betont:

Es wird gezeigt, dass mit der fortschreitenden Globalisierung herkömmliche Begriffe und Kategorien wie *Land*, *Nation* oder *kulturelle Identität* fragwürdig geworden sind und dass wir in Bezug auf den kulturellen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts nicht neue Ansätze der Landeskunde benötigen, sondern einen grundlegenden Paradigmenwechsel, wie er sich mit den *Kulturstudien* auf theoretisch-konzeptioneller Ebene ja auch schon seit längerem abzeichnet. Auf der Ebene der Praxis steht dem aber mit den aktuellen Tendenzen zur Standardisierung und Kompetenzorientierung ein völlig konträrer Diskurs entgegen, der differenzierte und divergierende kulturelle Themen perspektivisch aus dem DaF-Unterricht zu verdrängen droht (Altmayer 2017: 3).

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz soll ebenfalls überdacht und erweitert werden, indem der plurikulturelle Kontext miteingeschlossen wird. Anders ausgedrückt: Interkulturelle Kompetenz soll(te) heute mit plurikultureller Kompetenz einhergehen. Die plurikulturelle Kompetenz geht davon aus, dass Lernende heute als kulturelle Mittler*innen mitwirken, weil sie in multikulturellen Gesellschaften leben und damit verschiedenste kulturelle Identitäten in sich vereinen (vgl. Suckfüll 2020). GeR (2020) macht deutlich:

Die Sprachnutzenden/Lernenden zielen darauf ab, eine positive interaktive Umgebung für erfolgreiches Kommunizieren von Teilnehmern und Teilnehmerinnen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu ermöglichen, was multikulturelle Kontexte einschließt. Anstatt sich auf das eigene plurikulturelle Repertoire zu verlassen, um Akzeptanz zu gewinnen und die eigenen Ziele oder Botschaften zu befördern, [...] engagieren sie sich als kulturelle Mediatorinnen/Mediatoren. Sie schaffen einen neutralen, vertrauensvollen gemeinsamen „Raum“, um die Kommunikation zwischen anderen zu befördern. Sie zielen darauf ab, interkulturelles Verstehen zwischen Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu verbessern und zu vertiefen, um alle potentiellen Kommunikationsprobleme zu vermeiden und/oder zu überwinden, die von gegensätzlichen kulturell geprägten Ansichten verursacht werden (GeR 2020: 135)

Im Kapitel 4.4.2 stand der interkulturelle Ansatz im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Dabei wurde aufgezeigt, dass DaF-Lernende im Globalisierungskontext nicht nur interkultureller, sondern auch transkultureller und plurikultureller Kompetenzen bedürfen. Es gilt jedoch, darauf zu achten, dass auch soziokulturelle Ansätze für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und das DaF-Lernen übers Radio im Speziellen in einer fortschreitend mediatisierten und digitalisierten Welt von grundlegender Bedeutung sind. Denn der soziokulturelle Ansatz umfasst sowohl kommunikative als auch interkulturelle, transkulturelle sowie plurikulturelle Lernprozesse. Darauf wird im Folgenden eingegangen.

4.4.3 Soziokultureller Ansatz

4.4.3.1 Darstellung des Begriffs

Der soziokulturelle Ansatz reicht in die kulturhistorische Schule um Lew Semjonowitsch Wygotski (1896-1934) zurück, der sich auf revolutionäre Weise kritisch mit den entwicklungspsychologischen Studien von Piaget der 1920er Jahre auseinandersetzte. Kinder werden von beiden Autoren als aktive, konstruktive Wesen (vgl. Beck 2011: 27) angesehen. Doch während Piaget die Auffassung vertritt, dass das Kind sein Wissen unabhängig konstruiert, stellt die kognitive Entwicklung bei Wygotski einen sozial vermittelten Prozess dar, bei welchem ein Kind auf die

Unterstützung der Erwachsenen und älteren Peers angewiesen ist, wenn es sich neuen Herausforderungen stellt (vgl. ebd: 27).

In Anlehnung an das Menschenbild von Marx (1953), der das Primat der sozialen Verhältnisse über das menschliche Bewusstsein betont, ist die Historizität des Menschenbewusstseins die Grundannahme bei Wygotski (1986: XV). Der russische Psychologe betrachtet den Menschen als Produkt seiner Geschichte und seines kulturellen und sozialen Umfelds. Es geht um „the cultural-historical genesis of consciousness“ (McCafferty 2018: 80), wobei die gesellschaftliche Interaktion einen entscheidenden Faktor darstellt. Das Sprechen bzw. die Interaktion bzw. die interpersonale Kommunikation ist in wygotskischer Hinsicht ein wirksames Werkzeug zum Denken und Handeln (vgl. Gánem-Gutiérrez 2018:391-391). D. h., das menschliche Bewusstsein wird, wie Lantolf, Poehner und Swain (2018: 1) ausführen, durch Zeichen vermittelt oder gestaltet. „Daher eignen sich das Denken und die Sprache als Schlüssel zum Verständnis der Natur des menschlichen Bewusstseins“ (Wygotski 1986: 358). Die Sozialität und die Kommunikativität nehmen sozusagen einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Bewusstseins. Archambault und Venet (2007) bringen dies auf den Punkt:

Le développement de l'individu s'inscrit d'abord dans une interaction sociale qui porte les marques de la société à laquelle elle appartient et qui permet à l'enfant de s'approprier les instruments élaborés par les générations antérieures. Le développement des fonctions mentales supérieures, dont l'imagination, dépend en grande partie de ces interactions sociales qui favorisent une prise de conscience permettant de passer d'une compréhension subjective à une compréhension objective d'un élément (Archambault und Venet 2007: 13).

Aus dem Vorangehenden folgt, dass die Aufgabe der soziokulturellen Untersuchung darin besteht, zu verstehen, wie die mentale Funktion in Zusammenhang mit dem kulturellen, institutionellen und historischen Kontext steht. Es ist ableitbar, die menschliche Entwicklung ist ein soziokultureller Prozess. Dieses von Wygotski aufgestellte entwicklungspsychologische Postulat trifft auch auf das Sprachenlernen im Allgemeinen zu. Denn jede Sprache, ob Amtssprache oder Fremdsprache, wird nicht nur in einem spezifischen soziohistorischen Umfeld gelehrt oder gelernt, sondern auch dient vor allem der Kommunikation bzw. der sozialen Interaktion. Somit resultiert die kognitive und sprachliche Entwicklung aus der sozialen Interaktion (vgl. Teemant 2018: 539).

Mentale Prozesse gelten als Ergebnis sozialer Prozesse: Sprachenlernen geschieht in einem Prozess, der durch Interaktion im sozialen Miteinander stattfindet, der dann seinen Widerhall in der Kognition findet (Riemer 2017: 320).

Sprachen lernt man somit kontextspezifisch in Handlung. Dass das Sprachenlernen genuin handlungsorientiert ist, verdeutlicht Aguado (2016: 43) am Beispiel der Fertigkeit *Sprechen* wie folgt: „Sprechen lernt man nur durch Sprechen!“

Was die Beschäftigung mit der Fremdsprache besonders anbetrifft, macht sie aus der Perspektive der Theorie der sprachlichen Tätigkeit nichts anderes als die sprachliche Tätigkeit aus, wie Peuschel (2012) erläutert:

Die Tätigkeit der Beschäftigung mit einer zweiten oder weiteren Sprache ist eine das Bewusstsein des Individuums im Wechselspiel mit der Gesellschaft bildende und gleichzeitig eine die Gesellschaft verändernde Tätigkeit (Peuschel 2012: 37).

Daraus geht hervor, dass Sprache mit Tätigkeit einhergeht. Für dieses enge Verhältnis zwischen Sprache und Tätigkeit lassen sich laut Leont’ev (1984; zit. nach Peuschel 2012) dreierlei Möglichkeiten unterscheiden:

1. Sprache in/als Kommunikationstätigkeit,
2. Sprache in/als Erkenntnistätigkeit und
3. Sprache in/als sprachliche/r Tätigkeit beim Erlernen einer zweiten Sprache (Leont’ev 1984: 35; zit. nach Peuschel 2012: 37).

Nicht zu Unrecht ist in der fremdsprachendidaktischen Forschung das Ziel der soziokulturellen Theorie längst von bloßer Beobachtung der Auswirkung der sozialen Interaktion auf die Sprachentwicklung innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers zur Implementierung von praxisorientierten Fremdsprachenlernansätzen übergegangen (vgl. Lantolf, Poehner und Swain 2018: 7). Auffällig ist, dass die Authentizität der soziokulturellen Ansätze ihrer wachsenden didaktisch-pädagogischen Bedeutung zugrunde liegt (vgl. Wertsch 1998: 3). Die soziokulturelle Theorie ist eine alltägliche Praxis (vgl. Teemant 2018: 529f). Es geht in der Tat um lerntheoretische Ansätze, welche nicht nur der Menschennatur eigen sind, sondern auch kulturell-historisch sowie kontextspezifisch angepasst werden können (vgl. Peuschel 2012: 32-33). Denn jedes Individuum handelt als Mitglied der Praxisgemeinschaft und kommuniziert mit anderen Menschen. Die Rolle des Fremdsprachenunterrichtes besteht in soziokultureller Hinsicht darin, dem Lernenden dabei zu helfen, sich erfolgreich in die sprachliche und soziale Praxisgemeinschaft einzugliedern, zumal das Fremdsprachenlernen häufig außerhalb der Zielsprachengesellschaft erfolgt. Vor diesem Hintergrund betrachtet Peuschel (2014: 215) „das Lernen als Legitimate Peripheral Participation und damit als eine besondere Art des Agierens innerhalb einer Community of Practice“. Damit ist gemeint, dass Lernen als sozial gebundene Dialektik zwischen dem Individuum und der Gesellschaft verstanden wird (vgl. Peuschel 2012: 32), wobei

Lernervariablen und den Variablen des Lernmilieus sowie interaktiven Lehrarrangements Rechnung getragen wird (vgl. Riemer 2010: 280; Riemer 2017: 320-321). Somit können die Lernenden ihre Perspektive wechseln. Sie wechseln von Fremdsprachenlernenden zu sozialen Mitgliedern, ja man kann sagen zu Akteur*innen ihres Lernprozesses, und werden sozusagen zu „agents in charge of their own learning“ (Pavlenko 2002: 292; zit. nach Peuschel 2014: 214). Gerade dem Begriff „agency“ wird eine zentrale Bedeutung in der soziokulturellen Lerntheorie beigemessen. *Agency* verweist auf die Entscheidungsmacht von Sprachlernenden in ihrem Lernprozess (vgl. Peuschel 2012: 40) und umfasst heute die Konzepte wie *Motivation, Autonomie, Initiative, Identität und Partizipation* (vgl. Peuschel 2012: 41; Lier 2008: 183). Es geht mit anderen Worten um die soziokulturell vermittelte Handlungsfähigkeit (vgl. van Lier 2008: 163). Dies legt nahe, dass *agency* immer mit dem historischen und kulturellen Lernkontext zusammenhängt. Levi und Poehner (2018) unterscheiden dabei drei Dimensionen des *Agency*-Begriffs, welche ineinandergreifen: was die Lernenden glauben, was sie fühlen und was sie tun. Die Autoren schreiben:

Agency comprises three interrelated dimensions: what learners believe, feel, and do. More specifically, learners must believe they can improve, feel willing and interested enough to be proactive in their own learning, and possess the appropriate skills and strategies to act upon that willingness to invest effort. It is this latter facet that is especially open to the effects of instruction (Levi und Poehner 2018: 300).

In diesem Zusammenhang weist Lier (2008: 163) darauf hin, dass Lernen eher von der Aktivität und der Initiative des Lernenden abhängt als von jedem vom Lehrenden oder Lehrwerk kommenden Input. Solch ein Lehr- und Lernansatz weist meines Erachtens nach einen deutlichen Vorteil für den Fremdsprachenunterricht, so auch für den DaF-Unterricht, auf: Er ist förderlich für die Interaktivität und führt somit zur Erreichung der „Zone der nächsten Entwicklung“. Das Wygotski'sche Theorem, die sogenannte *zone of proximal development* (ZPD), bezeichnet laut Holzman (2018: 42f) und Levi/Poehner (2018: 295f) eine Aktivität, die es erlaubt, einen Abstand zwischen der individuellen problemlösenden Lernfähigkeit des Lernenden und seiner problemlösenden Fähigkeit in Kooperation oder unter Betreuung von Expert*innen zu markieren. Die Autoren grenzen sich damit von vielen anderen ab, die die ZPD als eine Zone oder einen Raum definieren (vgl. Riemer 2017; Archambault/Vene 2007: 13). Im Rahmen dieser Arbeit ist nicht das Konzept der ZPD von Bedeutung, sondern der Beitrag der soziokulturellen Ansätze zur Förderung des DaF-Lernens übers Radio.

Der weitere zentrale Begriff der soziokulturellen Ansätze ist die Partizipation bzw. die Teilhabe. Auf dieses Konzept wurde in 4.1.4.2 näher eingegangen.

Mit dem Aufkommen von digitalen Medien und deren immer weiter voranschreitender Verbreitung eröffnet sich ein größerer Möglichkeitsspielraum zur gesellschaftlichen Interaktion für die Fremdsprachenlernenden im Allgemeinen und die DaF-Lernenden im Speziellen (vgl. Biebighäuser/Feick 2020: 26). Ihnen stehen partizipatorische 2.0-Anwendungen zur Verfügung, welche es Ihnen ermöglichen, nicht nur leichten Zugang zu einer breiten Bandbreite an Lernangeboten zu haben, sondern auch in Kommunikation mit den Zielsprachensprechenden zu treten. Gánem-Gutiérrez (2018) drückt dies wie folgt aus:

The concept of Web 2.0 encompasses a collection of transformative tools known as such because they provide digital platforms for users to share information and participate in the (co)construction of content; popular examples include wikis, Weblogs, and podcasts. In the context of education, these tools are believed to empower students by allowing them to have a voice in and outside the classroom and to become part of language learning communities of practice online in a way which had not been possible before (Gánem-Gutiérrez 2018: 394)

Die obigen Ausführungen zeugen von der immer wichtiger werdenden Rolle der kollaborativen Aktivität im Fremdsprachenlernprozess und weisen somit auf, dass der soziokulturelle Ansatz im Digitalzeitalter mehr denn je an Interesse gewinnt.

Neben den lernförderlichen Internetplattformen wie Weblogs, sozialen Netzwerken, Videoportalen und Podcasts erweist sich das Radio als wirksames und effizientes Medium zur Förderung der sozialen Interaktion, der Kooperation sowie der Wissenskonstruktion im DaF-Kontext. Mit Hilfe von Radioprojekten beispielsweise können die DaF-Lernenden aus der Künstlichkeit des geschlossenen Klassenzimmers ausbrechen, um in natürliche fremdsprachige Kommunikation mit Nicht-Lernenden zu treten, mit letzteren dichtere Beziehungen aufzubauen und damit vom Lehrer-Schüler-Verhältnis zum Experten-Novizen-Verhältnis überzugehen (vgl. Peuschel 2012: 40). Die Expert*innen bezeichnen im DaF-Kontext nicht nur die erfahreneren bzw. fortgeschrittenen Fremdsprachensprechenden, sondern auch und ganz besonders die Zielsprachensprechenden. Die Novizen stehen hierbei für die unerfahreneren bzw. durchschnittlichen DaF-Lernenden. Für Jaspersen (2000) ermöglichen Radioprojekte es,

aus der typischen Unterrichtssituation hervorzutreten und ein Umfeld zu schaffen, in dem die Studierenden nicht nur bisher Gelerntes verwenden, sondern gleichzeitig auch noch völlig neue Erfahrungen machen können (Jaspersen 2000: 428-429).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Radio einen bedeutenden Förderungsfaktor der sozialen Interaktionen, der sprachlichen und kognitiven Entwicklung in soziokultureller Hinsicht darstellt. Denn Lernende handeln als soziale Akteure in der Zielsprache, haben am medialen Diskurs der Zielsprachengesellschaft teil und gewinnen dadurch neue Erkenntnisse. Dabei bedürfen sie mündlicher Kompetenzen, die einen zentralen Platz in soziokulturellen Ansätzen einnehmen, wie der nachfolgende Abschnitt zeigt.

4.4.3.2 Bedeutung der Mündlichkeit in der soziokulturellen Lerntheorie

Mit der Mündlichkeit wird in der vorliegenden Untersuchung ein Zusammenhang zwischen soziokulturellen und interkulturellen, plurikulturellen, kommunikativen sowie sozioprofessionellen Lernprozessen hergestellt. Denn die Mündlichkeit spielt, wie schon einleitend in 4.4 erwähnt, eine unabdingbare Rolle in allen diesen Lernprozessen.

Die deutsche Fremdsprachendidaktikerin Peuschel (2014) hat sich aus soziokultureller Perspektive mit der Bedeutung mündlicher Kompetenzen im Umgang mit Podcast- und Radioprojekten auseinandergesetzt. Für sie sind DaF-Lernende

als für das Lernen in allen Ebenen verantwortliche Persönlichkeiten innerhalb der sie beeinflussenden soziokulturellen Bedingungen zu betrachten. Teilhabe an einer sozialen Gruppe gilt in soziokultureller Perspektive als eines der Grundmotive des Lernens von Fremdsprachen [...]. Das Erstellen einer Radiosendung oder eines Podcasts bringt Lernende mit eigenen mündlichen Äußerungen in die mediale Öffentlichkeit des Internets und/oder Radios (Peuschel 2014: 214; 216).

Im Folgenden wird auf die Erläuterung der Mündlichkeit, die Thematisierung der mündlichen Kompetenzen *Sprechen* und *Hören* sowie den unterrichtlichen Hör-Sprech-Erwerb eingegangen.

Die Mündlichkeit umfasst die Produktion und die Rezeption der gesprochenen Sprache und bezeichnet ein unpräzises hochkomplexes Konstrukt in der Fremdsprachendidaktik. Es geht um ein hochkomplexes Konstrukt, weil die mündliche Kommunikation eine Reihe von kognitiven, sprachlichen, psychologischen und physiologischen Teilprozessen bei den Gesprächspartner*innen erfordert, um eine reibungslose Kommunikation zu gewährleisten (vgl. Aguado 2021: 253). Dabei lassen sich zwei wichtige mündliche Kommunikationsformen unterscheiden: das dialogische bzw. polylogische Kommunizieren und das monologische Kommunizieren. Das dialogische Sprechen bezieht sich auf den »Normalfall« des alltäglichen Sprachgebrauchs,

während das monologische Sprechen vornehmlich bei formellen Situationen ohne Adressat*in wie z. B. ein Monolog im Theater oder in der Literatur stattfindet (ebd.).

Von grundlegender Bedeutung ist das von Koch und Oesterreicher (1985) entwickelte Modell, „in dem die Kommunikationsformen abhängig von den kommunikativen Bedingungen in den Dimensionen Medium und Konzept beschrieben werden“ (Ulrich/Michalak 2019: 1). Davon ausgehend wurde die zweidimensionale Unterscheidung zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und medialer konzeptioneller Schriftlichkeit in die fremdsprachendidaktische Fachdiskussion eingeführt. Unter konzeptioneller Dimension versteht man die Ausdrucksweise der sprachlichen Äußerungen. Bei medialer konzeptioneller Mündlichkeit werden zwar medial schriftliche Texte präsentiert, die aber konzeptionell mündlich sind, wie z. B. private Briefe, E-Mails und Chats. Bei medialer konzeptioneller Schriftlichkeit geht es um medial mündliche Kommunikationsformen wie z. B. Fernseh- und Radionachrichten, Predigten oder wissenschaftliche Vorträge, welche konzeptionell jedoch schriftlich sind. „D. h. diese Texte werden zwar mündlich präsentiert, weisen jedoch nicht die typischen Merkmale gesprochener Sprache auf“ (Aguado 2021: 254), wie Interjektionen (z. B. *ach, ähm, Mensch, okay*), Gestik und Mimik (vgl. Ulrich/Michalak 2019: 1), Verbzweitstellung nach Konjunktionen wie *weil* und *obwohl* z. B. „*ich komm gern mit nach italien obwohl ich hab eigentlich gar kein geld für so was*“ (Aguado 2021: 256) sowie mündliche Verkürzungen z. B. „*glaub ich*“ statt „*glaube ich*“ oder „*gehn*“ statt „*gehen*“ (vgl. Biebighäuser/Marques-Schäfer 2017: 80).

Während das Medium dichotom ist, hat man bei der Konzeption mit einem Kontinuum zu tun (vgl. Ulrich/ Michalak 2019: 1). Von der Dichotomie ist die Rede bei der medialen Realisationsform, weil eine Äußerung entweder medial mündlich oder medial schriftlich ist, während konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit mit dem gleichen Medium möglich sind. Eine sprachliche Äußerung, wie z. B. eine E-Mail an eine(n) Mitstudent*in ist zwar medial schriftlich präsentiert, ist aber konzeptionell mündlich. Eine E-Mail an eine(n) Professor*in ist hingegen zwar auch medial schriftlich präsentiert, ist aber konzeptionell schriftlich und somit eher sachlich und distanziert (a.a.O.: 2). Charakteristisch für die konzeptionelle Schriftlichkeit ist in der Tat die kommunikative Distanz, während die kommunikative Nähe ein wichtiges Merkmal der konzeptionellen Mündlichkeit darstellt. Die kommunikative Nähe ist mit folgenden Parametern verbunden: ›Privatheit‹, ›Vertrautheit der Kommunikationspartner*innen‹, ›Dialogizität‹, ›Spontaneität‹ sowie ›freier Themenentwicklung‹. Die kommunikative Distanz kennzeichnet sich durch die Parameter ›Öffentlichkeit‹, ›Fremdheit der Kommunikationspartner*innen‹, ›geringe emotionale Beteiligung‹, ›Situations- und

Handlungsentbindung, ›raum-zeitliche Distanz, ›keine kommunikative Kooperation, ›Monologizität sowie ›Themenfixierung (vgl. Aguado 2021: 254).

Wie bereits oben festgestellt, umfassen mündliche Kompetenzen einerseits die Sprechfertigkeit als produktive Kompetenz und andererseits das Hörverstehen als rezeptive Kompetenz. Es geht um die wichtigsten Fertigkeiten der Fremdsprachendidaktik.

Das Hörverstehen stellt die allerwichtigste Grundfertigkeit im Fremdsprachenunterricht dar. Dass das Hören eine hervorragende Rolle in der alltäglichen Kommunikation (Grotjahn 2012: 72) bzw. im Spracherwerb (Nold/Rossa 2007: 178) spielt, wurde schon in vielen fremdsprachendidaktischen empirischen Studien nachgewiesen. In Anlehnung an Kotthoff (2015: 1) stellt das Hören 42% der Zeit dar, die der Sprache gewidmet wird. Dietz (2013: 21) geht ein Stück weiter und nimmt an, dass das Hörverstehen zwischen 40% und 50% der Kommunikationszeit im Vergleich zu anderen Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Sprechen beansprucht. Für Lütge (2010: 103) entfallen 55% der muttersprachlichen Kommunikation auf das Hören (gefolgt von Sprechen mit 23%, Lesen mit 13% und Schreiben mit 9%). Solmecke (2010: 969) betont ebenfalls die Dominanz des Hörens im alltäglichen Gebrauch der Sprache. Lütge (2017) bringt das auf den Punkt:

Das H⁴⁷. spielt für alle Kommunikationsprozesse eine wichtige Rolle und stellt die Voraussetzung für sprachliche Interaktionen dar. Im FU wird dem H. und dem H.straining allerdings nicht immer ein angemessener Platz eingeräumt. Tatsächlich machen die sog. rezeptiven Fertigkeiten zwei Drittel der Kommunikation aus [...] und müssen daher systematisch und regelmäßig geschult werden. (Lütge 2017: 128)

Es liegt auf der Hand, dass ein Gespräch ohne das Hören bzw. ein gutes Hören nicht stattfindet. Es scheitert. Im Laufe des Gesprächs kann der Hörer*in den Sprecher*in ab und zu dazu bringen, seine Sprechweise oder seine Aussprache zu verbessern. Er kann manchmal vom Sprecher*in verlangen, das Gesagte zu wiederholen, wenn z. B. die Sprechweise sehr schnell ist. Denn eine der Herausforderungen des Hörens liegt u. a. bei der Geschwindigkeit und der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache (vgl. Aguado 2021: 257). Das Hören nimmt sozusagen einen starken Einfluss auf das Sprechen und ein erfolgreiches Hören macht die Voraussetzung für eine erfolgreiche interaktive Kommunikation im Alltag aus (Dietz 2013: 21).

Was das Sprechen anbelangt, ist es laut Wolfgang Butzkamm und Jürgen Butzkamm (2004: 1) „die bedeutendste Errungenschaft im Leben eines Menschenkindes.“ Für die beiden Sprachforscher ist das Sprechen das wichtigste Organ, das der Mensch zur Aneignung der Welt nutzt.

⁴⁷ Damit ist das Hörverstehen gemeint.

Die Sprechfertigkeit, d. h. die Fähigkeit, in der Zielsprache in konkreten alltäglichen Lebenssituationen angemessen zu kommunizieren, ist realiter das Hauptziel des Fremdsprachenlernens (vgl. Lütge 2017: 332). Fiehler (2013: 19) und Aguado (2021: 254) betonen allerdings, dass die gesprochene Sprache nach wie vor ein Schattendasein im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und im DaF-Unterricht im Speziellen führt, obwohl das Sprechen einen unentbehrlichen Bestandteil ausmacht. Dafür gibt es in Anlehnung an Aguado (ebd.) zwei Hauptgründe. Zum einen haben DaF-Lernende wegen sehr großer geographischer Entfernung vom amtlich deutschsprachigen Raum sehr wenige Gelegenheiten, direkt in Kommunikation mit Zielsprachensprechenden zu treten. Denn

Wenngleich es durch digitale Medien und insbesondere durch Entwicklungen wie Audio- bzw. Video-Chat Skype oder Zoom einfacher geworden ist, direkt und in Echtzeit mit Zielsprachensprecher/innen zu kommunizieren, müssen solche Kontaktsituationen im DaF-Kontext eigens arrangiert werden (ebd.).

Zum anderen kennzeichnet sich der DaF-Unterricht durch eine Dominanz der geschriebenen Sprache. Darunter versteht man die Tatsache, dass der erkenntnismäßige Zugang zur geschriebenen Sprache und gesprochenen Sprache nicht gleichartig ist, obwohl beide Begriffe häufig als Paar erscheinen und damit als Untersuchungsgegenstände gleichen Rangs vorkommen (vgl. Fiehler 2013: 22).

Im Zuge einer zunehmend globalisierten und multilingualen Gesellschaft sind mündliche Kompetenzen erforderlich nicht nur im Berufskontext, sondern auch für die gesellschaftliche Teilhabe. Deshalb wird den Interaktionskompetenzen eine zentrale Bedeutung im Fremdsprachenunterricht beigemessen. Diesen bedeutenden Stellenwert der mündlichen Kommunikation in DaFZ beschreibt Aguado (2021) wie folgt:

Sprechen und Hören sind komplexe Prozesse, die im ›richtigen‹ Leben meist spontan und unter Zeitdruck vollzogen werden. Fremdsprachenlerner/innen darauf vorzubereiten, außerhalb des Unterrichts sprachlich adäquat – d. h. angemessen, korrekt und flüssig – handeln zu können, ist daher eine zentrale Aufgabe der gesteuerten Fremd- und Zweitsprachenvermittlung (Aguado 2021: 254).

Damit DaF-Lernende flüssig sprechen und hören können, werden verschiedene didaktische Methoden erarbeitet. Funk et al. (2014: 93ff.) schlagen daher drei Übungs- bzw. Aufgabentypologien vor:

1. Übungen, die die Kommunikation vorbereiten;

2. Übungen, die die Kommunikation aufbauen und strukturieren;
3. Aufgaben und Übungen, die die Kommunikation simulieren.

Die Übungen, die die Kommunikation vorbereiten, sind Übungen zur Einführung oder Aktivierung von Wortschatz und grammatischen Strukturen, zum Aufbau situations- und adressatengerechter Redemittel und Übungen zur Artikulation. Zu dieser Übungstypologie gehören z. B. Wortigel und Mindmap.

Zu den Übungen, die die Kommunikation aufbauen und strukturieren, zählen Übungen zur Dialogarbeit und Übungen zum monologischen Sprechen, wenn es z. B. darum geht, eine Geschichte zu erzählen oder über ein Erlebnis zu erzählen.

Zu den Aufgaben und Übungen, die die Kommunikation simulieren, gehören Rollenspiele, die dabei helfen, unterschiedliche Kommunikationssituationen im Klassenraum zu inszenieren. Aguado (2021: 260) geht in die gleiche Richtung und schlägt die Partner- und Kleingruppenarbeit vor, um die Sprech- und Interaktionsmöglichkeiten zu fördern, wobei das enorme Ungleichgewicht bei Redeanteilen von Lehrenden und Lernenden verringert wird. Die beiden letzten Übungstypologien eignen sich m.E. gut für das DaF-Lernen übers Radio.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Anbahnung mündlicher Kompetenzen durch die soziale Interaktion im soziokulturellen Ansatz ermöglicht wird. Die mündlichen Kompetenzen brauchen jedoch DaF-Lernende nicht nur für die gesellschaftliche Teilhabe im Allgemeinen, sondern auch im Besonderen im Berufskontext, wobei sie sowohl sprachliche als auch interkulturelle und berufliche Kompetenzen an den Tag legen sollen. Eine lerntheoretische Perspektive bzw. Lernform, welche die Verknüpfung der drei Kompetenzen erlaubt, wird in der vorliegenden Untersuchung als der sozioprofessionelle Ansatz bezeichnet.

4.4.4 Lerntheoretische Synthese: Sozioprofessioneller Ansatz

Aus den obigen Lerntheorien lässt sich ableiten, dass sie zwar wichtige Grundlagen für Medien- und Radioarbeit im DaF-Unterricht darstellen, aber keine davon kann isoliert die Anbahnung sprachlicher, interkultureller und beruflicher Kompetenzen ermöglichen, damit das DaF-Lernen übers Radio einen sozioprofessionellen Mehrwert erzielen kann. Dabei kann nur der „*sozioprofessionelle Ansatz*“ zum Ziel führen.

Der sozioprofessionelle Ansatz geht von einem holistischen Verständnis des Fremdsprachenunterrichts aus, wobei sprachlichen, interkulturellen bzw. plurikulturellen sowie beruflichen

Perspektiven Rechnung getragen werden soll(t)en. Diese Holistizität bringen Zapf/Vogt (2021) wie folgt zum Ausdruck:

Die Ziele von Französischunterricht beinhalten neben der Vermittlung von zielsprachlichen Kompetenzen die Entfaltung der Persönlichkeit, die Unterstützung zur Teilhabe an der (multilingualen) Gesellschaft sowie die Vorbereitung auf eine sich dynamisch ändernde Arbeitswelt (Zapf/Vogt 2021: 69).

Bereits im ersten Jahrzehnt der 2000er Jahre betonten Sjöholm/Forsman/Björklund (2009) die Notwendigkeit der Berücksichtigung kognitiver, sozialer und affektiver Aspekte im Fremdsprachenunterricht. Dabei spielen die Autor*innen auf eine immer globalisierter werdende Gesellschaft an, welche den Fremdsprachenunterricht vor neue Herausforderungen stellt. Dazu die Autor*innen:

A challenge in today's rapidly changing and complex world is the need to study language use and language acquisition from a holistic perspective in which cognitive, social and affective elements of learning are merged (Sjöholm/Forsman/Björklund 2009: 225).

Die zu berücksichtigenden kognitiven Elemente, von denen hier die Rede ist, beziehen sich vor allem auf die sprachlichen bzw. kommunikativen Kompetenzen. Was die sozialen Elemente anbelangt, stehen sie in Zusammenhang mit soziokulturellen Perspektiven im Allgemeinen, wobei interkulturelle, transkulturelle, plurikulturelle sowie berufliche Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen. Die affektiven Aspekte ihrerseits beziehen sich auf angemessene Verhaltensweisen und umfassen Eigenschaften wie Toleranz bzw. Ambiguitätstoleranz, Empathie, Offenheit, Geduld, Flexibilität, Solidarität und Gerechtigkeit. Moraldo (2021) hat ebenfalls ein holistisches Verständnis des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und des DaF-Unterrichts im Speziellen. Er konstatiert:

In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache sollten zu den Basisqualifikationen vertiefte Kenntnisse natürlich nicht nur im Hinblick auf die Bewältigung beruflicher, sondern vor allem auch gesellschaftlicher Anforderungen gelten, beispielsweise hinsichtlich der Frage, wie man sich sprachlich und kulturell angemessen z. B. in öffentlichen Situationen verhält (Moraldo 2021: 87-88).

Der sozioprofessionelle Ansatz versteht sich als eine Weiterentwicklung des soziokulturellen Ansatzes und postuliert, dass die soziale und kulturelle Umgebung einen starken Einfluss auf das Berufsleben des Lernenden hat. Im Fremdsprachenkontext besteht die Rolle des

Fremdsprachenlernens im Allgemeinen und des DaF-Lernens im Besonderen darin, den Lernenden dabei zu helfen, sich mit ihrem unmittelbaren sozioprofessionellen Umfeld vertraut zu machen, die möglichen bzw. potenziellen Berufsfelder vor Ort zu entdecken und daraus Nutzen zu ziehen, indem sie nicht nur die Arbeits- und Berufskultur früher erwerben, sondern auch die Berufserfahrung sammeln. Dies mit dem Ziel, praktische Berufskompetenzen in der Berufswelt zu akquirieren. Die große Herausforderung des DaF-Unterrichts in diesem Zusammenhang liegt darin, die Lernenden praktisch beruflich zu orientieren und damit eine Brücke nicht nur zwischen Schule und Gesellschaft im Allgemeinen, sondern auch zwischen Schule und der konkreten Berufswelt zu schlagen. Somit handeln die DaF-Lernenden nicht nur als Mitwirkende an ihrem eigenen Lernprozess, sondern auch als Mitwirkende an ihrem eigenen Berufsleben. Denn Schule und Beruf sind zwei Seiten derselben Medaille und sollen nicht voneinander getrennt werden, um den Berufseinstieg von DaF-Lernenden zu erleichtern. Vor diesem Hintergrund besteht eine der wichtigsten Aufgaben der Schule im Allgemeinen und des Fremdsprachenunterrichts im Besonderen darin, die Jugendlichen auf ihre berufliche Zukunft erfolgreich vorzubereiten.

Die Studie von Prikoszovits (2020: 238) stellt am Beispiel der südeuropäischen Länder im Zuge der Wirtschaftskrise 2008 unter Beweis, dass die Berufsbezogenheit im DaF eine gravierende Rolle spielen kann und soll, wenn die sozioökonomische Lage einer Gesellschaft düster ist. Es ist zu konstatieren, dass der DaF per se einen sozioprofessionellen Auftrag erfüllt. Prikoszovits (2020) bringt das wie folgt auf den Punkt:

DaF wird heute von vielen Menschen aus beruflichen Gründen gelernt. Vor allem seit den 1990er Jahren wird Deutsch an den verschiedensten Lernorten auch verstärkt berufsbezogen vermittelt, so auch an Universitäten. Ein an einer Hochschule absolviertes Studium assoziieren Studierende mit erhöhten Chancen auf einem Arbeitsmarkt, der vermehrt global und somit mehrsprachig ausgerichtet ist (Prikoszovits 2020: 11).

Auch Costa/Katelhön (2013: 7) deuten darauf hin, dass die wirtschaftliche Bedeutung des amtlich deutschsprachigen Raums und die mit Sprachkenntnissen verbundenen erhöhten Berufschancen die Hauptgründe für das DaF-Lernen darstellen. Deshalb hat der berufliche Fremdsprachenunterricht einen festen Platz in der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion und ist somit „der am stärksten wachsende Bereich des Fremdsprachenlernens“ (Vogt 2011: 48). Bereits in den 1990er Jahren misst die europäische Bildungspolitik dem berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, auch genannt *Vocationally Oriented Language Learning* (VOLL), einen entscheidenden Stellenwert bei. Es ist festzustellen, dass der berufsbezogene DaF-Unterricht im Zuge dieses Paradigmenwechsels seinen Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs in den

frühen 1990er Jahren hielt (vgl. Prikoszovits 2020: 82). Vor diesem Hintergrund gewinnt das Konzept „*Deutsch für den Beruf*“ immer mehr an Bedeutung in Deutschland.

Was die Bestimmung des Begriffs „berufsorientierter Fremdsprachenunterricht“ anbelangt, führt Vogt (2017: 18) ins Feld, dass immer noch Uneinigkeit unter Wissenschaftler*innen herrscht, weil eine eindeutige Begriffsbestimmung auf wenig Konsensfähigkeit stößt. Aus der sozioprofessionellen Perspektive im DaF-Kontext lässt sich der Begriff als ein Fremdsprachenunterricht definieren, der in Theorie und Praxis allgemeinsprachliche bzw. fachsprachliche Kompetenzen mit professionsspezifischen Kompetenzen verknüpft, um nicht nur die Berufung bei Lernenden zu erwecken, sondern auch Letztere auf ihren potenziellen künftigen Beruf vorzubereiten, sie in ihrer Berufsbiografie zu begleiten und sie beruflich zu qualifizieren. Vogt (2011) geht in die gleiche Richtung und versteht unter berufsorientiertem Fremdsprachenunterricht

ein[en] eigenständige[n], thematisch und pragmatisch zweckorientierte[n] und nicht per definitionem berufsspezifische[n] Sprachunterricht [...], den Lernende mit dem vorwiegenden Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache erlernen, der jedoch auf Grund der Unteilbarkeit von fremdsprachlicher Kompetenz auch auf nicht-berufliche Handlungszusammenhänge vorbereitet (Vogt 2011: 153).

Daran wird ersichtlich, dass sich berufsbezogener Fremdsprachenunterricht durch seine pragmatische Zweckorientiertheit kennzeichnet und sich an Sprachlernende bzw. -studierende mit berufsbezogener Motivation oder mit beruflicher Erfahrung wendet (vgl. Kosta/Katelhön 2013: 8).

In Anlehnung an Vogt (2011: 153) und Prikoszovits (2020: 83) lassen sich je nach Ausmaß des fachlichen Hintergrundwissens drei Kategorien des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts unterscheiden: der berufsvorbereitende, der berufsbegleitende und der berufsqualifizierende Fremdsprachenunterricht. Die erste Kategorie richtet sich an Lernende ohne oder mit wenig Berufserfahrung, am Beispiel der Auszubildenden einer Berufsschule. Es geht hierbei darum, die Lernenden auf ihre zukünftigen Berufskontexte vorzubereiten. Der berufsbegleitende Fremdsprachenunterricht wird u. a. im Rahmen der innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen angeboten, um die Lernenden mit den konkreten und aktuellen Anforderungen des Berufsumfeldes vertraut zu machen. Die dritte Variante des berufsorientierten Unterrichts ihrerseits ist integraler Bestandteil der Voraussetzungen für einen Abschluss, am Beispiel eines akademischen Abschlusses.

Den drei Varianten des berufsbezogenen Deutschunterrichts ist gemeinsam, dass sie nicht nur für den amtlich deutschsprachigen Raum konzipiert wurden, sondern auch das gleiche übergeordnete Ziel verfolgen: die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen am Arbeitsplatz. Es geht mit anderen Worten um eine berufsbezogene kommunikative Handlungsfähigkeit,

die sich nicht auf den korrekten Gebrauch von Vokabeln und Grammatik der deutschen Sprache reduzieren lässt. Stattdessen zielt der berufsbezogene Deutschunterricht auf die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen zur besseren Bewältigung von mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen im beruflichen Alltag und so auf eine umfassende Teilhabe am Arbeitsleben (Costa/Katelhön 2013: 9).

Man kann vorausschicken, dass ein solches Ziel nicht dem berufsbezogenen DaF-Unterricht entsprechen kann und somit daran angepasst werden muss. Daher vertreten Costa/Katelhön (2013: 12) die Auffassung, dass das didaktische Ziel des berufsorientierten Deutschunterrichts ausländischer Universitäten im DaF-Kontext weiter gefasst werden muss, indem eine Bandbreite an Kompetenzen in den Blick genommen wird, darunter: allgemeinsprachliche und fachliche Kenntnisse, mündliche und schriftliche Interaktionskompetenzen in alltäglichen und beruflichen Kommunikationssituationen, die Entwicklung von Sprachlernstrategien sowie allgemeine interkulturelle Sensibilisierung bzw. landeskundliche Kompetenz (vgl. ebd.; Ratcu 2013: 209).

Im Kontext des DaF-Lernens übers Radio gestalten die Lernenden selbst Radiosendungen innerhalb und außerhalb von schulischen Institutionen unter beruflichen Bedingungen, indem sie gleichzeitig sprachliche, interkulturelle und berufliche Kompetenzen im Journalismus, Lehrer-, und Übersetzer- bzw. Dolmetscherberuf entwickeln. Die Verbindung der drei Kompetenzbereiche stellt den sozioprofessionellen Mehrwert des DaF-Lernens mit dem Radio dar. Im Folgenden werden Schlussfolgerungen zum Deutschlernen mit dem Radio in afrikanischen und kamerunischen Kontext gezogen.

4.5 Deutschlernen mit dem Radio in Afrika und Kamerun: Schlussfolgerungen

Kapitel 4 war den soziopädagogischen, medienwissenschaftlichen, empirischen und lerntheoretischen Perspektiven des DaF-Lernens übers Radio gewidmet. Was die soziopädagogischen Perspektiven anbelangt, wurde zunächst die Radiosendung „*Deutschfreund 2*“ dargestellt, wobei auf die allgemeine Information, das didaktische Konzept sowie die Struktur des Radioprogramms eingegangen wurde. Anschließend wurden „Kommunikation und Kooperation“,

„Präsentation und Teilhabe“ sowie „Information und Zugang“ als die drei fremdsprachendidaktischen Medienfunktionen der Radiosendung thematisiert. Hierbei wurde jedoch nachdrücklich betont, dass die Radioarbeit mit digitalen Medien unterstützt werden soll, damit das Funktionspektrum des Radios durch das immense Potenzial digitaler Medien erweitert werden und das Radio seine Bildungsfunktion in einer analogen Form im afrikanischen Kontext fungieren kann.

Hinsicht der medienwissenschaftlichen Perspektive erweist sich Kamerun als ein fruchtbarer Boden für das DaF-Lernen übers Radio, weil der Hörfunk bislang das Leitmedium darstellt. Erwähnenswert ist, dass Kamerun und Deutschland durch eine fruchtbare und gegenseitig vorteilhafte Medienkooperation miteinander verbunden sind. Dabei ist die DW als deutscher Auslandssender im Radio und zunehmend auch im Internet sehr aktiv in Kamerun. Diese Medienkooperation wird immer mehr durch das Deutschlernen übers Radio gestärkt, wobei *Deutschfreund 2* Programmaustausche mit verschiedenen deutschen Partnerradios pflegt.

In der empirischen Perspektive wurden zum einen empirische Befunde in Bezug auf *Radio-DaF* und zum anderen in Bezug auf die Berufsbiografie und den interkulturellen Journalismus nachgezeichnet. Daraus ließ sich folgern, dass die bisherigen empirischen Befunde zu *Radio-DaF* primär sprachlich und interkulturell orientiert sind, während die sozioprofessionelle Dimension außer Acht gelassen wird. In diesem Zusammenhang sollen sprachliche, interkulturelle und professionelle Kompetenzen in der Medienarbeit im Allgemeinen und in der Radioarbeit im Speziellen im DaF-Unterricht verknüpft werden, um daraus einen sozioprofessionellen Mehrwert gewinnen zu können.

Was die lerntheoretischen Perspektiven anbelangt, wurden zuerst der kommunikative Ansatz, der interkulturelle Ansatz und der soziokulturelle Ansatz thematisiert. Danach ergab sich der sozioprofessionelle Ansatz als Synthese aus den drei Lerntheorien. Diese lerntheoretische Synthese resultiert daraus, dass keine der drei dargestellten Lerntheorien die Anbahnung sprachlicher, interkultureller und beruflicher Kompetenzen ganz isoliert ermöglichen kann, damit das DaF-Lernen übers Radio einen sozioprofessionellen Mehrwert erzielen kann. Im darauffolgenden Kapitel wird das Hauptaugenmerk auf die Forschungsfragen gelegt.

5 Forschungsfragen

Die Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit lautet:

Welchen sozioprofessionellen Mehrwert erzielt das Deutschlernen mit dem Radio im DaF-Kontext in Kamerun?

Ziel dieser Hauptforschungsfrage ist es, herauszufinden, welchen sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Zuwachs oder Gewinn das DaF-Lernen übers Radio im Allgemeinen und im kamerunischen Kontext im Besonderen erbringen kann. Mit dem sprachlichen Mehrwert wird davon ausgegangen, dass die Sprachfertigkeiten *Lesen* und *Schreiben* nach wie vor im Vordergrund des DaF-Unterrichts in Kamerun stehen, während die mündlichen Kompetenzen, darunter das Hörverstehen und die Sprechfertigkeit, in den Hintergrund gerückt werden und somit ein Schattendasein führen. Da alle Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht gleichmäßig gefördert werden sollen, besteht der sprachliche Mehrwert darin, herauszuarbeiten, welche weiteren sprachlichen Kompetenzen, außer dem Schreiben und Lesen, DaF-Lernende mithilfe des Mediums *Radio* in Kamerun ausbauen können. Betrachtet man die Fremdsprachenforschung zum DaFZ-Lernen mit dem Radio bzw. Podcast im Allgemeinen, so wird ersichtlich, dass bisher durchgeführte empirische Studien großen Wert auf die Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Schreiben und Lesen) legen. In diesem Zusammenhang besteht der sprachliche Mehrwert darin, zu eruieren, welche darüberhinausgehenden sprachlichen Kompetenzen durch das DaF-Lernen übers Radio entwickelt werden können.

Was den interkulturellen Mehrwert betrifft, wird davon ausgegangen, dass DaF-Lehrende und DaF-Lernende in Kamerun interkulturelle und landeskundliche Defizite aufweisen (vgl. Diyani Bingan 2010: 261). Dies liegt vor allem daran, dass die interkulturelle Kompetenz fast nur über das Lehrwerk *Ihr und Wir plus* vermittelt wird. Es gilt daher zu untersuchen, welchen Beitrag das DaF-Lernen übers Radio zur Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen von DaF-Lernenden leisten kann.

Hinsichtlich des beruflichen Mehrwerts ist festzustellen, dass das Lehramt bis dato die primäre Erwerbsperspektive von DaF- und Germanistikabsolvierenden in Afrika im Allgemeinen und in Kamerun im Besonderen darstellt. Der berufliche Mehrwert hierfür besteht darin, herauszuarbeiten, welche weiteren Berufsfelder durch das DaF-Lernen übers Radio erschlossen werden können.

Aus der obigen Hauptforschungsfrage lassen sich folgende Nebenfragestellungen herleiten:

- 1. Welche sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Kompetenzen entwickeln DaF-Lernende durch intensive Radioarbeit?**
- 2. Wie entwickeln DaF-Lernende sprachliche, interkulturelle und berufliche Kompetenzen durch intensive Radioarbeit?**
- 3. Welche Auswirkung hat das Deutschlernen mit dem Radio auf den Berufseinstieg und den Berufsverbleib von DaF-Lernenden?**
- 4. Wie begleiten potenzielle Arbeitgebende die DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus auf ihrem Karriereweg?**

Das nachfolgende Kapitel setzt sich mit dem Forschungsdesign auseinander. Dabei werden u. a. Forschungsmethoden, Instrumente und Verfahren dargestellt.

6 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign wird auch Untersuchungsplan genannt und bezeichnet die Beschreibung der genauen Vorgehensweise, welche dem Forschenden dabei helfen kann, die Forschungsfragen zu beantworten und zum erwünschten Forschungsergebnis zu gelangen. In diesem Zusammen definiert Bukve (2019: 74) das Forschungsdesign als „a plan for how to organise a research project to make sure we get from questions to answers“. Dabei spielen die Forschungsfragen, das Forschungsziel und die Forschungsmethoden eine hervorragende Rolle.

Aus den Forschungsfragen und dem Forschungsziel resultiert die Forschungsmethode (vgl. a.a.O.: 85-86). In der empirischen Sozialforschung, so auch in der Fremdsprachenforschung, lassen sich drei Forschungsparadigmen unterscheiden: das quantitative Forschungsdesign, das qualitative Forschungsdesign und das Mixed-Methods-Design (vgl. Legutke 2016: 387; Grønmo 2020). Erwähnenswert ist, dass die ersten beiden Forschungsdesigns die wichtigsten Forschungsparadigmen darstellen. Während quantitative bzw. analytisch-nomologische Untersuchungen von Theorien und Hypothesen ausgehen, stellen die Explorationen des Feldes, d. h. „die soziale Realität und die daraus entwickelten Alltagsbegriffe“ (Schramm 2016b: 377), den Ausgangspunkt qualitativer bzw. explorativ-interpretativer Studien dar. Das Mixed-Methods-Design ist seinerseits eine Mischform des quantitativen und des qualitativen Forschungsverfahrens. In Anbetracht z. B. des offenen Charakters der Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung wurde die qualitative Forschungsausrichtung zum Einsatz gebracht. Im Folgenden wird zunächst das allgemeine empirische Vorgehen nachgezeichnet. Danach werden die Erläuterung der qualitativen Forschung und deren Gütekriterien, die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und die Datenanalyse angerissen. Schließlich wird eine Schlussfolgerung zum Kapitel gezogen.

6.1 Allgemeines zum empirischen Vorgehen

Die Vorarbeiten der vorliegenden explorativen, deskriptiven und qualitativ-interpretativen Disserationsforschung begannen im Schul- bzw. Studienjahr 2018/2019 im privaten UKW-Radiosender *SOLEIL FM* in Jaunde, der Hauptstadt Kameruns. Eine heterogene Gruppe von sieben DaF-Lernenden des Gymnasiums Nkolmesseng in Jaunde und zwei Germanistikstudierenden der Universität Jaunde I engagierten sich freiwillig für das Radioprojekt, welches im Rahmen des in der kamerunischen Medienlandschaft fest etablierten Schüler- und Studentenradios

„Deutschfreund 2“⁴⁸ umgesetzt wurde. Alle DaF-Lernenden besuchten damals die Premièr-Klasse (im vierten Jahr des DaF-Unterrichts) mit einem Sprachniveau von A2. Die Germanistikstudierenden ihrerseits waren Bachelorstudierende mit einem Sprachniveau, welches zwischen C1 und C2 lag. Dabei bestand die Aufgabe von Germanistikstudierenden darin, mit ihrem höheren Sprachniveau und ihrer längeren Erfahrung mit der Radioarbeit die DaF-Lernenden zu unterstützen und zu betreuen. Anzumerken ist, dass das Radioprojekt in dieser Anlaufphase rein sprachlernorientiert war und darauf abzielte, die DaF-Lernenden an eine selbständige Radioarbeit heranzuführen, damit ihre Sprachkompetenzen im Allgemeinen und ihre mündlichen Kompetenzen (Sprechfertigkeit und Hörverstehen) im Besonderen ausgebildet werden. Bei der Einstiegs- bzw. Einarbeitungsphase, welche von Januar 2019 bis Januar 2020 dauerte, haben die DaF-Lernenden Radiosendungen zusammen mit Germanistikstudierenden sonntags von 12.00 Uhr bis 14.00 Uhr produziert. Die Radioarbeit reichte von der Informationssammlung über die Informationsverarbeitung bis hin zur konkreten Erarbeitung der Sendung. Dabei wurde eine Bandbreite an Beiträgen wie Nachrichten, Deutschkursen, Interviews und Diskussionen erstellt. Die zweite empirische Forschungsphase war der Pilotierung des Forschungsdesigns im Rahmen eines Forschungsaufenthalts des Forschenden in Jaunde gewidmet. Im Mittelpunkt der Piloterhebung stand die Durchführung von standardisierten Sprachtests zum Hörverstehen und Sprechen in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Kamerun. Die Sprachtests richteten sich an drei Probandengruppen aus drei Sekundarschulen in Jaunde, darunter das Gymnasium Nkolmesseng (Probandengruppe A), das Collège Jean Tabi (Probandengruppe B) und das Collège Frantz Fanon (Probandengruppe C). Die Probandengruppe A vertrat die Radiogruppe. Sie sollte nicht nur Radiosendungen produzieren, sondern auch in Kontakt mit Hörtexten sein. Die Probandengruppe B sollte nur in Kontakt mit Hörtexten sein, während die Probandengruppe C gar nicht in Kontakt mit dem Hörmaterial sein sollte. Ziel der Sprachtests war es, die Leistungen der verschiedenen Probandengruppen zu vergleichen und die Auswirkung des Radios auf das DaF-Lernen zu messen. Dafür wurde ein dreimonatiger Forschungsaufenthalt geplant, der vom 1. Februar bis zum 29. April 2020 dauerte. Anzumerken ist, dass die Forschungsaktivitäten stark negativ von der Corona-Pandemie beeinflusst wurden und nur teilweise durchgeführt werden konnten, zumal die Schulen in Kamerun im Zeitraum des Forschungsaufenthaltes geschlossen waren.

⁴⁸ Das Schüler- und Studentenradio wurde 2006 in Bertoua in der Ostregion Kameruns vom Autor der vorliegenden Arbeit ins Leben gerufen. Damals war er als DaF-Lehrer am Lycée Bilingue Bertoua tätig. *Deutschfreund 2* bezeichnet das erste Radio-DaF in der kamerunischen Medienlandschaft.

Außer den Sprachtests zum Hören und Sprechen wurden folgende Aktivitäten durchgeführt:

1. Drei von acht Radiosendungen: Die Radiosendungen wurden nur von DaF-Lernenden des Gymnasiums Nkolmesseng in Jaunde jeweils am 1.3.2020, am 8.3.2020 und am 15.3.2020 bei *SOLEIL FM* erstellt. Ziel dabei war es, die DaF-Lernenden bei der Radioarbeit autonomer zu machen.
2. Vier von acht Wochentreffen zur Spracharbeit mit der Radiogruppe wurden jeweils am 7.2.2020, am 14.2.2020, am 16.2.2020 und am 21.2.2020 am Gymnasium Nkolmesseng in Jaunde durchgeführt. Ziel der Spracharbeit war es, den DaF-Lernenden bei der Erhöhung des Sprachniveaus zu helfen.
3. Einer von drei Workshops zum Deutschlernen mit dem Radio wurde am 14. März 2020 im Collège Jean Tabi in Jaunde durchgeführt. Daran haben sich insgesamt dreißig DaF-Lernende beteiligt, darunter siebzehn aus dem Collège Jean Tabi und dreizehn aus dem Gymnasium Nkolmesseng.
4. Radiogespräche mit *MTGSchulradio Augsburg*: Die Radiogruppe des Gymnasiums Nkolmesseng in Jaunde hat zwei von drei interkulturellen Radiogesprächen mit Schüler*innen des *MTGSchulradios Augsburg* zum Thema „Schultag am Gymnasium Nkolmesseng und am Maria-Theresia-Gymnasium Augsburg“ geführt. Die beiden interkulturellen Radiogespräche fanden jeweils am 6.3.2020 und am 13.3.2020 statt. Die Jugendlichen beider Länder unterhielten sich über die App „StudioLink“ und hatten die Möglichkeit, den digitalen Diskurs der Zielsprachengesellschaft zu artikulieren (vgl. Peuschel 2012), ihre interkulturellen Erfahrungen auszutauschen und sich gegenseitig zu bereichern.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass sich die coronabedingte Lage eher positiv und vorteilhaft auf den späteren Forschungsprozess ausgewirkt hat. Sie hat realiter dem Forschenden dabei geholfen, auf einen vorher geplanten Mixed-Methods-Ansatz (durch Sprachtests, Gruppendiskussion und teilnehmende Beobachtung mit DaF-Lernenden) zu verzichten und am Ende der Piloterhebung eine qualitative Forschung auszuwählen, in der nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle und berufliche Ziele ins Visier genommen wurden. Interkulturelle Ziele waren mit den oben erwähnten ergiebigen interkulturellen Austausch zwischen den kamerunischen und den deutschen Jugendlichen verbunden. Was die beruflichen Ziele anbetrifft, ergaben sie sich aus den Diskussionen, die der Forschende während seines ersten Forschungsaufenthaltes mit seinen Kolleg*innen über die Professionalisierung des Germanistik- und DaF-Studiums in Kamerun geführt hatte. Dies ermöglichte es dem Forschenden,

sich mit einem lebensrelevanten und brisanten Thema zum DaF-Lernen in Kamerun auseinanderzusetzen.

Zur Erreichung dieser Ziele wird auf einen qualitativen Forschungsansatz zurückgegriffen, wobei ein Online-Fragebogen, eine Gruppendiskussion und Experteninterviews als konkrete Erhebungsmethoden zum Tragen kommen. Dabei wurden zwei Kategorien von Forschungspartner*innen⁴⁹ in den Blick genommen. Einerseits wurden die DaF- und Germanistikabsolvierenden für eine Absolventenstudie durch einen Online-Fragebogen und eine Gruppendiskussion befragt. Andererseits wurden die Expert*innen für eine Auslotung der Einstellungsmöglichkeiten von DaF-Absolvierenden des interkulturellen Journalismus auf dem Arbeitsmarkt interviewt. Der oben erwähnte coronabedingte Methodenwechsel erbrachte somit einen greifbaren Beweis dafür, dass das Unerwartete eher einen Vorteil in einer qualitativen Forschung darstellt. Denn die qualitative Forschungsausrichtung nutzt

das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel, der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst)Erkenntnis eröffnet (Flick et al. 2019: 14).

Die obigen Ausführungen verweisen auf die prozessualen Entscheidungen bei der Erstellung eines qualitativen Forschungsdesigns, wobei der Forschende die Möglichkeit hat, das Design im Laufe des Forschungsprozesses schrittweise nachzujustieren (vgl. Flick 2018: 257) und „kontinuierliche Revisionen und Präzisierungen eines ersten groben Design-Entwurfs“ (Schramm 2016b: 379) vorzunehmen.

Der zweite Forschungsaufenthalt zur Datenerhebung vom 18. Juli bis zum 20. Oktober 2021 in Jaunde stellte die dritte Phase der Vorarbeiten dar. Dabei wurden die Daten durch Online-Fragebogen, Experteninterviews und Gruppendiskussion erhoben. Die Gruppendiskussion mit der Radiogruppe folgte auf die Produktion von zwölf Sendungen unter professionellen Bedingungen. Das heißt, ein besonderer Akzent wurde auf die theoretische und praktische journalistische Arbeit gelegt, wobei den Forschungspartner*innen konkret beigebracht wurde, wie sie mit bestimmten journalistischen Übungen wie dem Interview, der Erstellung eines Beitragstextes oder der Moderation erfolgreich umgehen können. Der interkulturelle Aspekt der Beiträge wurde

⁴⁹ Der Begriff „Forschungspartner*innen“ bezeichnet in der vorliegenden Arbeit die Befragungspersonen bzw. Forschungsteilnehmenden, die tatsächlich am Datenerhebungsprozess (Online-Fragebogen, Gruppendiskussion und Experteninterviews) mitgewirkt haben.

besonders durch Interviews mit in Deutschland lebenden Zielsprachensprechenden berücksichtigt. Zu den Interviewpartner*innen zählten u. a. Studierende der Universität Augsburg, die am interkulturellen Podcast-Radioprojekt „Augsburg trifft Jaunde“ (AtJ) im Sommersemester 2021 zwischen der Universität Augsburg und der Universität Jaunde I teilgenommen haben. Der interkulturelle Charakter der Radiosendungen wurde ebenfalls durch den Programmaustausch zwischen *Deutschfreund 2* und den deutschen Partnersendern wie *Mephisto 97.6* und *MTGSchulradio* berücksichtigt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Radiogruppe drei Jahre lang regelmäßig von Oktober 2018 (Zeitpunkt der Gruppenbildung) bis Oktober 2021 (Zeitpunkt der Datenerhebung durch Gruppeninterview) an der Radioarbeit mitgewirkt und insgesamt ca. hundert Live-Sendungen erstellt hat. Im nachfolgenden Kapitel wird auf die Erläuterung der qualitativen Forschung eingegangen.

6.2 Qualitative Forschung

6.2.1 Begriffserläuterung

Wirft man einen historischen Blick auf die Entwicklung der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung, so ergibt sich daraus, dass nicht nur ihre Wurzeln weit in die Antike zurückreichen, wobei Aristoteles⁵⁰ (384-322 v. Chr.) als der Urvater bezeichnet wird (vgl. Mayring 2002: 12), sondern diese Forschungsmethode auch lange Zeit ein Schattendasein gefristet hatte. Bis in die 1950er Jahre war das quantitative Denken der dominante sozialwissenschaftliche Forschungsansatz, während das qualitative Verfahren vernachlässigt und als unwissenschaftlich angesehen wurde (Kuckartz 2018: 15). Kracauer (1952) ist der erste, der den rein quantitativen Forschungsansatz kritisierte, seine Grenzen aufzeigte und somit die Notwendigkeit der Berücksichtigung beider Ansätze in der sozialwissenschaftlichen Forschung verdeutlichte.

Der quantitativen Inhaltsanalyse wurde u. a. vorgeworfen, dass sie nicht ausreichend objektiv und reliabel ist (vgl. Riemer 2016b: 156-157), zumal sie sich nur auf manifeste und explizite Aspekte des zu analysierenden Textes beschränkt, während implizite, latente, kontextuelle und subtile Sinnstrukturen außer Acht gelassen werden (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 257-258; Kuckartz 2018: 5). Es ist evident, dass die von Kracauer geübte Kritik dazu beitrug, dass

⁵⁰ Aristoteles plädierte damals für ein Wissenschaftsverhältnis, welches „die historischen und entwicklungs-mäßigen Aspekte betont“ (Mayring 2002: 12), Werturteile in der wissenschaftlichen Analyse erlaubt und die Verknüpfung deduktiven und induktiven Vorgehens ermöglicht (ebd.).

die quantitative⁵¹ Forschungsmethode seit der Mitte der 20. Jahrhunderts allmählich durch die qualitative ersetzt wird (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 256; Schramm 2021: 218). Denn sie dient zur „Ergänzung und Präzisierung“ (Kuckartz 2018: 23) des quantitativen Verfahrens. Mit anderen Worten: Beide Forschungsansätze überschneiden sich, wirken zusammen, greifen ineinander und stellen sich sozusagen als ergänzend heraus.

Aus dem Obigen ist zu folgern: Qualitatives und quantitatives Verfahren sind in der Regel in jedem Forschungs- und Erkenntnisprozess anzutreffen (vgl. Mayring 2002: 19). Dies legt nahe, dass ein gegenseitiger rigider Ausschluss beider Verfahren als unbegründet und somit sinnlos aufgefasst wird (vgl. Mayring 2015: 8). Nicht zu Unrecht plädiert Riemer für Verknüpfungen und Interaktionsmöglichkeiten zwischen der qualitativen und der quantitativen Ausrichtung in der Sprachlehrforschung sowie in der Fremdsprachendidaktik. Der deutschen Sprachendidaktikerin zufolge ermöglichen beide Forschungsansätze „in begründeter Kombination unverzichtbare Zugänge, sich dem komplexen Gegenstand des Lernens und Lehrens von Fremd- und Zweitsprachen anzunähern“ (Riemer 2016a: 572). Grotjahn geht einen Schritt weiter und betrachtet die strikte Unterscheidung zwischen beiden Forschungsparadigmen als eine „unfruchtbare Dichotomie“ (Grotjahn 2005: 251). Er sieht daher die beiden Begriffe als „Endpole eines Kontinuums“ (ebd.: 251) und plädiert dafür, diese Forschungsausrichtungen „unter Abwägung der jeweiligen Gegenstandsangemessenheit einzusetzen“ (ebd.: 251). In diesem Zusammenhang bevorzugt Grotjahn den Begriff *explorativ-interpretativ* statt qualitativ und *analytisch-nomologisch* statt quantitativ (vgl. ebd. 251).

Die vorliegende Untersuchung ist eben ein greifbarer Beweis dafür, wie beide Forschungsparadigmen in einem sehr engen Wechselverhältnis stehen. Denn obwohl die Arbeit qualitativ ausgerichtet ist, wurden Zahlen vor allem in der Befragung durch einen Fragebogen erfasst bzw. ins Visier genommen. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass ein Mixed-Methods-Design⁵², das auf eine Verknüpfung des quantitativen und des qualitativen Ansatzes verweist (vgl. Schramm 2016: 54), in der vorliegenden Forschungsarbeit zum Tragen kommt. Dies lässt sich durch zwei Hauptgründe erklären. Einerseits stehen die Zahlen der Befragung durch den Online-Fragebogen nicht im Vordergrund der Untersuchung, sondern tragen dazu bei, vertiefende Einblicke in

⁵¹ Die quantitative Inhaltsanalyse wurde vornehmlich in den USA in den 1920er Jahren entwickelt. Ihr Ziel war es, große Datenmengen in Massenmedien zu analysieren (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 257). Es ist daher keine Überraschung, dass sich die Inhaltsanalyse in der Kommunikationswissenschaft am weitesten verbreitet hat. Denn es geht um die Wissenschaft, in der sie kultiviert und weiterentwickelt wurde (vgl. Brosius, Hans-Bernd et al. 2012: 129).

⁵² Weiterführend zum Mixed-Methods-Design, vgl. z. B. Baur, Nina et al. (2017); Kuckartz, Udo (2014); Hussy, Walter et al. (2010).

die qualitativen Daten zu geben. Das heißt, mithilfe einiger Zahlen zur Einschätzung der von DaF-Lernenden erworbenen Kompetenzen den sozioprofessionellen Mehrwert des DaF-Lernens übers Radio in Kamerun besser zu verstehen. Denn „Zahlen können nämlich durchaus auch in der qualitativen Forschung eine Rolle spielen“ (Kuckartz 2018: 53), indem sie zusätzliche wichtige Informationen generieren lassen (a.a.O.: 54). Andererseits ist die Stichprobengröße sehr begrenzt und ist deshalb nicht zu einer recht quantitativen Ausrichtung geeignet. Denn eine quantitative Forschung setzt das Vorhandensein einer vergleichsweise großen Stichprobe⁵³ von mindestens fünfzig Proband*innen voraus (vgl. Settineri 2016a: 578), mit dem Ziel einer Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse. Nun aber zielt eine analytisch-nomologische Forschung nicht auf statistische Repräsentativität der Forschungsergebnisse. Die Frage ist daher nicht relevant, „ob die für die Datenerhebung gewählte Stichprobe für die Gesamtheit einer Population repräsentativ ist“ (Grum/Legutke 2016: 84). Des Weiteren sind die Forschungsfragen der vorliegenden Studie offen, deskriptiv orientiert und eignen sich sozusagen für ein explorativ-interpretatives Forschungsparadigma (vgl. Riemer 2016b: 156-57).

In der empirischen Fremdsprachenforschung zielt die qualitative Forschung darauf ab,

die komplexen Bedingungen der sozialen Umfelder, in denen Personen Fremdsprachen lehren und lernen, möglichst unverändert zu erfassen sowie die Auffassungen und das Handeln der Personen in den untersuchten Feldern nachzuvollziehen, zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d. h. aus einer Innenperspektive, zu beschreiben (Caspari/Schmelter 2016: 583).

Damit ist gemeint, dass sich der Forschende in seinem qualitativen empirischen Forschungsprozess darum bemühen muss, die erhobenen Daten nicht aus einer Außenperspektive, d. h. ausgehend von seinen eigenen Erwartungen bzw. von seiner Perspektive, auszuwerten und zu interpretieren. Anders ausgedrückt: „Qualitative Forschung verlangt einen empathischen Nachvollzug aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmer“ (Riemer 2007: 450). Denn eine Untersuchung und Auswertung des Kommunikationsmaterials aus der Perspektive des Forschenden ist unvereinbar mit dem qualitativen Verfahren und führt unabwendbar zu Ergebnisverzerrungen.

Im Gegensatz zum quantitativen Denken, in welchem es darum geht, die von vornherein aufgestellten, auf der Theorie basierenden Forschungshypothesen zu überprüfen (bestätigen) oder zu falsifizieren (zurückweisen), lassen sich Hypothesen bzw. Theorien aus einer systematischen sowie methodischen Auswertung und Interpretation kommunikativer Texte in einer qualitativen

⁵³ Im Anschluss an Scholl (2009: 79) variiert die Stichprobe einer quantitativ orientierten standardisierten Befragung zwischen 50 und 2500 Personen bzw. Proband*innen.

Forschungsausrichtung ableiten (ebd.: 583). Die qualitative Forschung ist eine „theoriegenerierende Forschung“ (Riemer 2007: 450). Mit anderen Worten: „Qualitative Forschungsansätze werden in der Regel dann gewählt, wenn Vorannahmen über das Untersuchungsfeld zunächst erkundet und Hypothesen generiert werden sollen“ (Riemer 2016a: 572). Dabei stellt die Interpretation⁵⁴ eine Besonderheit des qualitativen Denkens dar. Vor diesem Hintergrund ist der Terminus „explorativ-interpretativ“⁵⁵, welcher von Grotjahn (1987) in die fremdsprachendidaktische Forschung eingeführt wurde, passender als der disziplinübergreifend stärker verbreitete Begriff „qualitativ“. Was die Exploration anbetrifft, ist sie mit zwei beachtlichen Vorteilen verbunden. Zum einen erlaubt sie es dem Forschenden, Unerwartetes zu entdecken, was von Caspari/Schmelter (2016: 583) als „die besondere Stärke der verschiedenen qualitativen Forschungsansätze“ angesehen wird. Zum anderen ermöglicht der explorative Charakter der qualitativen Forschung einen weitgehend flexiblen Forschungsprozess (vgl. Grotjahn 1993: 230), den Caspari/Schmelter (2016) wie folgt zum Ausdruck bringen:

Da qualitative Forschung sich durch Flexibilität auszeichnet, gelingt es ihr zudem z. B. auf Fehler, die im Rahmen der Datenerhebung, -aufbereitung oder -analyse deutlich werden, bereits während der Forschung durch entsprechende Erweiterung der Forschungsfragen oder Umstellungen in der Untersuchung korrigierend zu reagieren (Caspari/Schmelter: 583).

Nichtsdestotrotz weist auch das qualitative Forschungsparadigma einige Nachteile auf. Einer davon ist der Umstand, dass der Mangel an Personal- oder Zeitressourcen kaum die Untersuchung einer hinreichend großen Anzahl von Fällen ermöglicht, sodass die daraus gewonnenen Erkenntnisse generalisiert werden könnten (a.a.O.: 583-584). Deshalb werden qualitative Fremdsprachenforschungen sehr häufig in Form von Fallstudien durchgeführt (vgl. Riemer 2007: 450). Die zweite Schwäche der qualitativen Inhaltsanalyse liegt in dem Verhältnis zwischen dem Forschenden und dem Forschungsprozess. Der Forschende ist in Wahrheit selbst als Subjekt und Teil der untersuchten sozialen Welt von Anfang bis zum Ende in den Forschungsvorgang stark involviert und es fällt ihm schwer, trotz verbindlich kodifizierter und forschungsmethodologischer Vorgehensweisen, seinen Einfluss u. a. auf die Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse „transparent und systematisch einzugrenzen“ (Caspari/Schmelter 2016: 584). Das

⁵⁴ Das qualitative Denken bezieht sich realiter auf das *interpretative Paradigma*, welches sich als „forschungsleitendes Denkmodell“ (Mayring 2002: 10) durchgesetzt hat. Im Gegensatz zum *normativen Paradigma*, welches das Handeln des Menschen auf die Einhaltung der etablierten Normen, Rollen und Symbole reduziert, versteht das *interpretative Paradigma* das menschliche soziale Handeln als Interpretation der kulturell geltenden Vorschriften bzw. jeder sozialen Interaktion (vgl. ebd.). Das soziale Handeln als Interpretation legt demzufolge nahe, dass der Forschende bzw. der Wissenschaftler*innen als Interpret wirken muss (ebd.)

⁵⁵ Mit dem Parameter „analytisch-nomologisch“ bezeichnet Grotjahn (1987: 55-60) das zentrale Merkmal der quantifizierenden Inhaltsanalyse.

ist eben der Fall in der vorliegenden Untersuchung. Denn Daten wurden im Wohnort des Forschenden erhoben und viele Forschungspartner*innen waren entweder seine ehemaligen Schüler*innen und Studierende oder seine Kolleg*innen. Im Folgenden wird die eigene Rolle als Forscher reflektiert.

6.2.2 Reflexion der eigenen Rolle als Forscher

Wie oben bereits angesprochen, liegt eine der Schwächen der qualitativen Forschung in dem Verhältnis zwischen dem Forschenden und dem Forschungsprozess, weil der Forschende als Subjekt und Teil der untersuchten sozialen Welt im Laufe des ganzen Forschungsvorgangs handelt. Dies hat zur Folge, dass es ihm schwerfällt, den Untersuchungsprozess objektiv zu vollenden. Dieser Herausforderung stellte sich der Forschende im Rahmen der vorliegenden Untersuchung. Es fiel in Wahrheit dem Forschenden aus zwei Gründen schwer, sich als solches besonders bei der Datenerhebung zu identifizieren. Zum einen wurden die Daten in seiner Heimat und seinem Wohnort erhoben. Zum anderen war die Mehrheit seiner Forschungspartner*innen entweder seine ehemaligen Schüler*innen bzw. Studierenden oder seine Kolleg*innen. Was den Fragebogen betrifft, waren alle Forschungspartner*innen dem Forschenden sehr gut bekannt, weil er sie jahrelang im Radioprojekt betreut hatte. So konnten sie sich beim Ausfüllen des Fragebogens vorstellen, den Fragebogen nicht für einen Forschenden, sondern für ihren Lehrer bzw. Projektbetreuer auszufüllen. Der positive Rücklauf der Befragung könnte auf diese Vertrautheit des Forschenden mit den Forschungspartner*innen zurückzuführen sein. Auch die Forschungspartner*innen der Gruppendiskussion könnten den Eindruck gehabt haben, an einem Gespräch teilzunehmen, welches von ihrem DaF-Lehrer bzw. Dozenten moderiert wurde. Dies könnte dazu geführt haben, dass die Diskussion in einer sehr natürlichen und lockeren Stimmung stattfand. In Bezug auf die Experteninterviews mit Kolleg*innen wurden sie zwar sachlich durchgeführt, aber sie wirkten so, als ob es um Interviews zwischen zwei Kolleg*innen ginge. Im Grunde genommen war der Forschende zwar mit dem Problem seines Verhältnisses zum Forschungsgegenstand konfrontiert, welches charakteristisch für qualitative Forschung ist, aber er war bemüht, seine Rolle im Laufe des Datenerhebungsprozesses zu reflektieren. Im darauffolgenden Kapitel wird den Gütekriterien der qualitativen Forschung für die vorliegende Untersuchung nachgegangen.

6.3 Gütekriterien der qualitativen Forschung für die vorliegende Studie

Einer der Unterschiede zwischen der quantitativen und der qualitativen Forschung liegt in den Gütekriterien, welche als forschungsmethodologische Standards betrachtet werden. Es geht

sozusagen um Prinzipien oder Kriterien, die zur Beurteilung der Qualität und der Reichweite der Forschungsergebnisse einer wissenschaftlichen Arbeit dienen (vgl. Caspari 2016: 16). Zu den Hauptgütekriterien der quantitativen Forschungsmethode zählen die Objektivität, die Reliabilität und die Validität. Die drei Gütekriterien stehen in einer Inklusionsbeziehung zueinander, „da eine Messung, die nicht objektiv ist, auch nicht reliabel sein kann, eine nicht reliable Messung auch nicht valide“ (Settinieri 2016a: 579). Die Objektivität verweist auf die Intersubjektivität einer Methode, d. h. die unabhängige Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung vom Forschungsdurchführenden, sodass unterschiedliche Forschungsdurchführende im Regelfall zu demselben Ergebnis gelangen würden (Riemer 2016a: 575). Das heißt, dass zwei Anwender*innen A und B mit dem gleichen Messinstrument jeweils zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen müssen. Die Reliabilität zielt ihrerseits auf die Zuverlässigkeit und die Genauigkeit des Datenerhebungsvorgangs bzw. Messverfahrens und setzt voraus, dass eine wiederholte Messung mit einer vergleichbaren Probandengruppe bzw. Stichprobe das gleiche Ergebnis erzielt (ebd.: 575). D. h., ein Ergebnis gilt erst dann als hochreliabel, wenn die Messergebnisse replizierbar sind (vgl. Caspari 2016: 16). Dies legt nahe, dass man bei einer Wiederholung der Untersuchung unter gleichen Bedingungen die gleichen Ergebnisse gewinnt. Was die Validität anbelangt, wird sie von der Objektivität und der Reliabilität der Methoden bestimmt. Die Validität überprüft die Gültigkeit eines Messvorgangs bzw. der Forschungsergebnisse und impliziert, dass tatsächlich gemessen wurde, was beabsichtigt war (vgl. Settinieri 2016a: 579). Einfacher ausgedrückt, die Validität befasst sich mit der Frage, ob tatsächlich gemessen wird, was gemessen werden soll.

Hinsichtlich der Gütekriterien des qualitativen Forschungsparadigmas unterscheiden sie sich von denen der quantitativen Ausrichtung dadurch, dass beide Forschungsansätze völlig entgegengesetzte Ziele verfolgen, welche Caspari (2016) folgendermaßen erläutert:

Während Studien mit einem quantitativen Forschungsansatz das Forschungsfeld und die Forschungsgegenstände aus einer distanzierten Außenperspektive betrachten, setzt sich qualitative Forschung das Ziel, die Untersuchungsgegenstände soweit es geht aus der Innenperspektive der Beteiligten zu erforschen [...] (Caspari 2016: 17).

Hieran wird deutlich, dass die qualitative Forschung Gegenstände der Untersuchung aus der Perspektive der Forschungsteilnehmenden bzw. der Befragten beschreibt, während das quantitative Denken die Untersuchungsgegenstände aus der Perspektive des Forschenden beschreibt. In diesem Zusammenhang werden die oben aufgeführten Gütekriterien der quantitativen Studien in der qualitativen Forschung umdefiniert.

Da das Kriterium der Objektivität nicht mehr verträglich mit der „Subjektivität der Forschungsbeteiligten, der Notwendigkeit ihrer Interaktion und der Anwendung interpretativer Auswertungsverfahren“ (Caspari 2016: 17) sein kann, stellt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit das Äquivalenzkriterium dar (ebd.: 17). Darunter versteht man eine transparente Darstellung des Forschungsvorgangs und dessen gewonnene Erkenntnisse bzw. Ergebnisse, sodass sie für die Öffentlichkeit nachvollziehbar sein können. Auch die Reliabilität trifft nicht auf die qualitative Forschung zu, weil u. a. das Untersuchungsphänomen nicht sehr häufig stabil ist und die Erhebungssituation nicht standardisiert werden kann. Hinzu kommt, dass der Untersuchungsgegenstand nicht im Vorfeld genau bestimmt und operationalisiert werden kann (ebd.: 17). Stattdessen erfolgt die Reliabilitätsprüfung in einer qualitativen Forschung durch Inter-Coder-Reliabilität, wobei zwei Forschende die gleichen Texte auf der Basis eines gemeinsamen Kategoriensystems kodieren und ihre jeweiligen Ergebnisse vergleichend diskutieren (ebd.: 17). Das Kriterium der Validität trifft hingegen zum Teil auf das qualitative Forschungsparadigma zu und wird wegen des Analyse- und Deutungsprozesses weiterentwickelt. Validierung wird bezeichnet

Als – zumeist kommunikativer – Prozess, in dem das Zustandekommen der Daten, die Darstellung der Phänomene und die daraus abgeleiteten Schlüsse auf systematische Verzerrungen oder Täuschungen hin untersucht werden (Caspari 2016: 18).

Hierbei geht es darum, herauszufinden, bis zu welchem Ausmaß sich die Konstruktionen des Forschenden in denen der Forschungsteilnehmenden begründen lassen und bis zu welchem Grad sich diese Begründungen für andere nachvollziehen lassen (ebd.: 18). In Anlehnung an Caspari (ebd.: 18) macht die Triangulation ein Verfahren der Validitätsprüfung aus. Die Methoden-Triangulation, welche im Rahmen der vorliegenden Untersuchung angewandt wird, bezieht sich auf die Methodenkombination und zielt auf ergänzende, vertiefende, reichhaltige und mehrperspektivische Einsichten. Es geht mit anderen Worten darum, einen Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Denn es wird davon ausgegangen, dass jede Forschungsmethode mit Schwächen, Grenzen oder Verzerrungen behaftet ist (vgl. Riemer 2016a: 573). Dabei unterscheiden Knorr/Schramm (2016) vier Triangulationsformen in der empirischen Fremdsprachenforschung: Die Datentriangulation, die Methodentriangulation, die Forscher*innentriangulation und die Theorientriangulation. Außer der Forscher*innentriangulation wurden die anderen Triangulationsformen in der vorliegenden Arbeit umgesetzt.

Weitere folgende Gütekriterien lassen sich dem qualitativen Ansatz zuordnen. Es geht um Qualitätskriterien, die nicht nur von grundlegender Bedeutung in der

Fremdsprachenerwerbsforschung sind, sondern auch einen besonderen Stellenwert in der vorliegenden Untersuchung einnehmen:

- **Gegenstandsangemessenheit:** Darunter ist zu verstehen, dass die Forschungsmethode bzw. das Forschungsdesign in Einklang mit dem Forschungsgegenstand gebracht werden muss. Die Gegenstandsangemessenheit geht einher mit der Passung einzelner Elemente der Untersuchungsarbeit untereinander, darunter des Gegenstands, der Forschungsfrage, der Zielsetzung, der Relevanz, der Forschungstradition und des Forschungsdesigns (vgl. Caspari 2016: 18).
- **Gegenstandsverständnis:** Hierbei wird geprüft, inwiefern relevante Begrifflichkeiten der Untersuchung vom Forschenden ausführlich bzw. fundiert erläutert wurden.
- **Offenheit:** Der Forschende soll mit Neuem und Unerwartetem im Laufe des Forschungsprozesses rechnen können. D. h., er soll das Neue und das Unerwartete als etwas Normales, als etwas Selbstverständliches, in einem Wort als Erkenntnisquelle und Vorteil betrachten.
- **Flexibilität:** Der Forschende soll nicht nur flexibel angesichts gewachsener Erkenntnisse sein, sondern auch auf das Neue und Unerwartete reagieren, indem er z. B. die Elemente der Forschungsarbeit nachjustiert (vgl. ebd.: 18).
- **Reflektierte Subjektivität:** Es geht hierbei um die Reflexion der Rolle des Forschenden als Subjekt und Mitglied bzw. Teil der untersuchten sozialen Wirklichkeit, wobei der Forschende seinen auf die unterschiedlichen Schritte des Forschungsprozesses ausgeübten subjektiven Einfluss reflektiert und thematisiert (vgl. Flick et al. 2019: 330-331). Dabei ist z. B. zu prüfen, inwieweit die persönlichen, beruflichen oder kulturellen Voraussetzungen des Forschenden zum Forschungsthema reflektiert werden (vgl. Grotjahn 2005: 258).
- **Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien:** Hierbei soll der Forschende prüfen, ob seine getroffenen methodischen Entscheidungen indiziert bzw. passend gefällt worden sind (vgl. Caspari 2016: 18).
- **Limitation bzw. Reichweite:** Auch wenn das qualitative Verfahren keinen Anspruch auf eine Verallgemeinerung der erzielten Erkenntnisse erhebt (Limitation), soll die wissenschaftliche Reichweite der Forschungsarbeit erkennbar gemacht werden. D. h., es „ist zu prüfen, wie weit die gewonnenen Ergebnisse über den Untersuchungskontext hinaus Gültigkeit beanspruchen können“ (ebd.: 18).

- **Transparenz:** Sie verweist auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. D. h., der Forschungsprozess und dessen erzielte Ergebnisse müssen so transparent von Forschenden dargestellt bzw. dokumentiert werden, dass sie für Außenstehende nachvollziehbar werden können. Anzumerken ist, dass unter Fremdsprachenforscher*innen Uneinigkeit darüber herrscht, ob die Transparenz ein Qualitätskriterium der qualitativen Forschung ist oder sie auf die qualitative und quantitative Forschung zutrifft. Während Riemer (2016a: 575) die Transparenz als „übergeordnetes Gütekriterium“ für beide Forschungsansätze ansieht, lassen sie Caspari/Schmelter (2016: 584) nur der qualitativen Forschung zuordnen. Meines Erachtens ist der Bedarf an Transparenz am höchsten in der qualitativen Forschung. Dafür gibt es zwei Hauptgründe: Zum einen ist eine qualitative Studie vorrangig interpretativ ausgerichtet. Zum anderen wird eine qualitative Untersuchung auf eine offene und flexible Art und Weise durchgeführt, sodass der Forschende den Forschungsvorgang transparent dokumentieren muss.
- **Kohärenz:** Es geht hierbei darum, zu prüfen, inwiefern die aus Daten abgeleitete Theorie kohärent ist oder inwiefern die Daten und Deutungen miteinander übereinstimmen, d. h. nicht miteinander im Widerspruch stehen (Grotjahn 2005: 258).
- **Einhaltung ethischer Standards:** Sie bezieht sich auf die Beachtung gesetzlicher Prinzipien das Datenschutzrecht betreffend, am Beispiel der Anonymität und Vertraulichkeit im Umgang mit erhobenen Daten.
- **Kommunikative Validierung:** Dadurch kann der Forschende die erhobenen Daten eines Interviews zum Beispiel zusammen mit dem Befragten nach der Transkription erneut durchgehen, was dem Befragten Ergänzungen und Nachjustierungen ermöglicht.
- **Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses:** Sie ist sowohl für den quantitativen als auch für den qualitativen Ansatz gültig und stellt die Basis zur Beurteilung der Angemessenheit des verwendeten Verfahrens und der umgesetzten Methoden dar (vgl. Caspari 2016: 18).
- **Relevanz:** Es handelt sich um die theoretische und praktische Relevanz der Fragestellung und der Forschungsergebnisse. Ziel hierbei ist es, zum einen die theoretischen und praktischen Aspekte sowie die gewonnenen Ergebnisse zu beleuchten und zum anderen nachzuweisen, dass die Forschungsarbeit einen innovativen wissenschaftlichen Beitrag verspricht bzw. ein „Innovationspotential“ (vgl. ebd.: 18) besitzt. Erwähnenswert ist, dass dieses Gütekriterium auch gültig für das quantitative und qualitative Forschungsparadigma ist.

Für die vorliegende Arbeit waren die folgenden Gütekriterien qualitativer Forschung besonders wichtig: die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Transparenz, die Einhaltung ethischer Standards, die Gegenstandsangemessenheit, die Limitation und die reflektierte Subjektivität. Im Folgenden wird die Datenerhebung dargestellt.

6.4 Datenerhebung

Für die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit wurden drei Befragungsmethoden, welche sich meist in der Fremdsprachenforschung anbieten (vgl. Daase et al. 2014: 103), umgesetzt: Der Fragebogen, die Gruppendiskussion und Experteninterviews. Während sich Fragebögen vor allem dem quantitativen Forschungsansatz zuordnen lassen und standardisierte Erhebungen ermöglichen, sind die Gruppenerhebungsverfahren und die Interviews teilstandardisiert oder offen und eignen sich zur qualitativen Fremdsprachenforschung (vgl. Hopf 2019: 349-350). Dass Befragungsmethoden besonders in den Sozialwissenschaften, der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und so auch in der Fremdsprachenerwerbsforschung beliebt sind, ist für Riemer (2016b) unumstritten.

Die Gründe für diese große Beliebtheit sind vielfältig: Mit Blick auf das allgemeine Erkenntnisinteresse der Erforschung des Lehrens und/ oder Lernens von Fremd- und Zweitsprachen, bietet es sich häufig an, hierfür gerade die Protagonisten – die Lehrenden und Lernenden – selbst mit ihrer Binnensicht zu Wort kommen zu lassen. Es hat aber auch damit zu tun, dass viele Untersuchungsgegenstände (wie etwa Erfahrungen, Einstellungen, Motivationen oder Haltungen von Lehrenden und Lernenden) nicht aus der Außenperspektive beobachtbar sind und dann eine Operationalisierung in Form von Selbstauskünften befragter Personen sinnvoll ist (Riemer 2016b: 155).

Das ist eben das anvisierte Ziel der Befragungsmethoden im Rahmen der vorliegenden Studie. Es gilt, es den Protagonist*innen (DaF-Lernenden, DaF-Lehrenden, Kulturexpert*innen, Medienexpert*innen und anderen Stakeholder*innen der DaFZ-Forschung) zu ermöglichen, sich aus ihrer Innensicht (vgl. Daase 2014: 103) über das DaF-Lernen übers Radio in Kamerun zu äußern. Im Folgenden wird zunächst auf Sampling und Forschungspartner*innen eingegangen, bevor die drei Erhebungsmethoden angerissen werden.

6.4.1 Sampling und Forschungspartner*innen

6.4.1.1 Sampling

Empirisch arbeitende Fremdsprachendidaktiker*innen müssen sich immer für ein Sampling-Verfahren vor der Datenerhebung entscheiden. Das Sampling verweist im Allgemeinen auf einen Prozess der Auswahlentscheidungen, die für die Datenerhebung, die Datenauswertung und

die Präsentation der Ergebnisse getroffen werden müssen. „So geht es u. a. um die Frage, von welchen Personen, Gruppen, Objekten oder Merkmalen (Stichprobe) in welcher Anzahl Daten erhoben werden sollen (Stichprobenziehung)“ (Grum/Legutke 2016: 79). Für die Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung wurde das „Sampling typischer Fälle“ (a.a.O.: 86) sowohl für den Fragebogen als auch für die Gruppendiskussion und das Experteninterview verwendet. Es geht nämlich um eine der Sampling-Strategien in der qualitativen Forschung im Allgemeinen und in der qualitativen Fremdsprachenforschung im Besonderen. Hierbei geht es darum, eine Stichprobe zu erfassen, welche in Hinblick auf die Forschungsfrage typischen Eigenschaften oder Merkmalen gerecht wird (vgl. ebd.: 86).

Für die Befragung durch Fragebogen wurde eine Stichprobe von 15 DaF-Absolvierenden des Sekundar- und Bachelorstudiums erfasst. Es geht um DaF-Absolvierende, die sich von 2006 bis 2017 über einen Zeitraum von mindestens einem Jahr am Radioprojekt beteiligt haben. Charakteristisch für diese DaF-Absolvierenden ist, dass die meisten berufstätig und die anderen in der Berufsausbildung waren. Dieses Sample wird als ein vergangenheitsorientiertes Sample betrachtet, weil das Radioprojekt im Zeitpunkt von 2006 bis 2017 vorrangig sprachlich bzw. lernersprachlich ausgerichtet war, wobei die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen im Vordergrund standen.

Während das Sample für die Befragung durch Fragebogen vergangenheitsorientiert ist, wie bereits angedeutet, ist das Sample für die Gruppendiskussion gegenwartsorientiert. Denn der Erwerb von interkulturellen und professionellen Kompetenzen wurde ab Oktober 2018, neben der Ausbildung von sprachlichen Kompetenzen, zum neuen Ziel des Radioprojektes.

Typisch für die Gruppendiskussion als Forschungspartner*innen bezeichnet wurden die neun DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden, die spezifisch für die vorliegende Studie von Oktober 2018 bis Oktober 2021 in das Radioprojekt involviert waren. Sie werden als Absolvierende betrachtet, weil sich 7 Forschungspartner*innen zum Zeitpunkt der Datenerhebung am Ende des Sekundarstudiums befanden und 2 Forschungspartner*innen damals Bachelorabsolvierende waren. Charakteristisch für diese DaF-Absolvierenden ist, dass sie sich in der Zeit zwischen Studium und Beruf befanden. Es handelt sich sozusagen um eine heterogene Realgruppe⁵⁶. Unter Realgruppen versteht man die Gruppen, die unabhängig von der Datengewinnung schon bestehen (vgl. Misoch 2019: 137). Es geht um Gruppen, die über einen längeren Zeitraum miteinander interagieren und gemeinsame Erfahrungen gemacht haben,

⁵⁶ Weiterführend zu Gruppentypen qualitativer Gruppeninterviewverfahren, vgl. z. B. Misoch (2019: 137-139); Misoch (2015: 137-139).

wahrscheinlich dem gleichen Milieu entstammen, einen gemeinsamen sozialen Status oder einen ähnlichen Bildungshintergrund haben. Somit erfüllt die gezogene Stichprobe die Voraussetzung einer Realgruppe. Denn die Forschungspartner*innen sind alle DaF-Lernende bzw. Germanistikstudierende, sie wohnen alle in der Stadt Jaunde und sind alle an einem *Radio-DaF*-Projekt beteiligt. Eine Gruppe ist dann heterogen, wenn die Mitglieder unterschiedliche relevante Merkmale wie zum Beispiel das Alter, das Geschlecht oder die Generation aufweisen. Hinzu kommt spezifisch das unterschiedliche Bildungsniveau der Forschungspartner*innen im Rahmen der vorliegenden Studie. Denn 7 DaF-Lernende und 2 Germanistikstudierende wirken, wie oben erwähnt, als Forschungspartner*innen mit.

Ziel einer heterogenen Gruppendiskussion ist es, durch die Heterogenität der Teilnehmenden eine möglichst große Vielfalt an Meinungen und Erfahrungen zu aktivieren. Des Weiteren kann Heterogenität eine Strategie darstellen, bewusst Differenzen zu provozieren und damit die Teilnehmenden zu klaren Stellungnahmen und Begründungen ihrer Standpunkte zu bringen (Misoch 2019: 138).

Die Heterogenität kann jedoch einen Nachteil darstellen, wenn sie sehr ausgeprägt ist, was zu Lasten des Gesprächsflusses geht. Denn die Diskutanten haben unterschiedliche Konversationsstile und können folglich nicht konstruktiv diskutieren (vgl. Scholl 2009: 123; Misoch 2019: 138). Um eine Balance zwischen der Heterogenität und der Homogenität⁵⁷ herzustellen und damit einen Interaktionsprozess, der einem authentischen, freundlichen, natürlichen und alltäglichen Gespräch gleicht (vgl. Vogl 2014: 581), in Gang zu setzen, hat sich der Forschende für eine Realgruppe entschieden. Denn die gebildete Realgruppe an sich ist homogen, weil alle Forschungspartner*innen nicht nur am gleichen Radioprojekt teilnehmen, sondern auch einen ähnlichen Bildungshintergrund, einen ähnlichen kulturellen Hintergrund und fast einen gemeinsamen sozialen Status haben. Die gebildete Realgruppe ist auch heterogen, weil die Forschungspartner*innen nicht das gleiche Alter, das gleiche Sprachniveau bzw. Bildungsniveau haben.

Die Realgruppe ist realiter der Gruppendiskussion eigen (vgl. Steinhardt 2018) und wurde daher befragt. Besser noch: Sie ist der Gruppendiskussion innewohnend, insofern als die Gruppendiskussion auf die Äußerung latenter, impliziter und tiefer liegender Meinungen abzielt. Dies ist dann möglich, wenn die Gruppendiskussion so gestaltet und moderiert wird, dass die Teilnehmenden den Eindruck bekommen, dass sie ein „normales“ und „natürliches“ Gespräch mit Menschen führen, die ihnen nicht nur bekannt sind, sondern mit denen sie auch und

⁵⁷ Anzumerken ist, dass Realgruppen hinsichtlich bestimmter Merkmale sehr homogen sind, am Beispiel des Milieus, des Bildungshintergrunds, des sozialen Status, der ähnlichen Werte und Normen oder des kulturellen Hintergrunds (vgl. Misoch 2019: 137; Misoch 2015: 137).

insbesondere eine gemeinsame Erfahrungsbasis haben (vgl. Misoch 2019: 155). Anders ausgedrückt: Tiefer liegende Meinungen können erst aktualisiert und expliziert werden, wenn dem „Prinzip der Naturalistizität“ (Daase et al. 2014: 118), d. h., dem Prinzip der Alltagsnähe Rechnung getragen wird.

Für die deutsche Fremdsprachenforscherin Claudia Riemer (2016b) wäre es jedoch ratsam, sich nicht für eine Realgruppe für eine Gruppendiskussion zu entscheiden, um zu vermeiden, dass „die Gesprächssituation nicht von gruppendynamischen Prozessen sowie stillschweigender Übereinkunft dominiert wird“ (a.a.O.: 166). Solche Vorkommnisse können m. E. auftreten, wenn eine Gruppe nicht adäquat zusammengestellt wurde. Eine Gruppe wird als adäquat oder geeignet bezeichnet, wenn sie genau auf die Forschungsfragestellung und den soziokulturellen Forschungskontext zugeschnitten ist. Im kamerunischen DaF-Kontext z. B. sind die Mediendidaktik und die Medienpädagogik erst im Aufbau begriffen. Deshalb kann eine Gruppendiskussion über das „DaF-Lernen übers Radio“ mit einer künstlichen Gruppe⁵⁸ nicht konstruktiv durchgeführt werden.

Was die Experteninterviews betrifft, wurden Vertreter*innen bestimmter Institutionen als Expert*innen ausgewählt, wobei die Berufsrolle in Erwägung gezogen wird. D. h., die Person als Individuum steht nicht im Vordergrund des Interviews, „sondern die Experten werden als Vertreter einer bestimmten Sozialgruppe mit einem speziellen Wissen interviewt“ (Misoch 2019: 127). Dabei geht es um Frauen und Männer, die nicht nur eine spezifische Funktion oder Position in ihrer jeweiligen Organisation innehaben (vgl. Scholl 2018: 69), sondern auch über ein Sonderwissen bzw. privilegiertes Wissen bzw. umfassendes und zertifiziertes Wissen über das DaF-Lernen mit dem Radio im kamerunischen Kontext verfügen.

Es soll darauf hingewiesen werden, dass das Sampling im Hinblick auf die Forschungsfragen der Untersuchung durchgeführt wurde. Denn

es gilt, gemäß der Frage(n) Personen zu finden, die als Informanten über den gewählten Forschungsstand Auskünfte erteilen können bzw. deren themenrelevante Deutungen wir erheben wollen (Bogner et al 2014: 35).

⁵⁸ Eine künstliche Gruppe ist eine Gruppe, welche abhängig von der Datenerhebung zusammengesetzt wird. D. h., sie wird speziell für die Erhebungssituation zusammengestellt (vgl. Scholl 2009: 123). Charakteristisch für eine künstliche Gruppe ist, dass ihre Mitglieder nicht miteinander in Interaktion stehen. „Das heißt die Teilnehmenden sollten sich bestmöglich gar nicht, oder nur oberflächlich kennen, damit keine feste Gruppendynamik mit Sympathien und Antipathien bestehen“ (Steinhardt 2018). Ihre Interaktion begrenzt sich also auf die temporäre Labor- oder Erhebungssituation (vgl. Misoch 2019: 137).

Des Weiteren wurde auf die folgenden Fragen für die Stichprobenziehung in Anlehnung an Gläser und Laudel (2006) zurückgegriffen:

1. Wer verfügt über die relevanten Informationen?
2. Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
3. Wer ist am ehesten bereit, Informationen zu geben?
4. Wer von den Informanten ist verfügbar? (Gläser/Laudel 2006: 113)

Zur konkreten Umsetzung der Sampling-Strategie wurden folgende Auswahlkriterien festgelegt: „sehr offizielle Institution der deutsch-kamerunischen Kooperation“, „nicht offizielle Institution der deutsch-kamerunischen Kooperation“ und „lokale Institution der deutsch-kamerunischen Kooperation“. Ziel hierbei ist es, ein möglichst vielfältiges bereichsspezifisches Wissen zu generieren, sodass sprachliche, interkulturelle und berufliche Aspekte zum DaF-Lernen übers Radio abgedeckt werden können. Somit wurden folgende Institutionen der deutsch-kamerunischen Kooperation in den Blick genommen: eine Auslandsvertretung als sehr offizielle Institution, eine kulturelle Institution und eine Medieninstitution als nicht offizielle Institutionen und schließlich eine Hochschule als lokale Institution. Es soll darauf hingewiesen werden, dass das DaF-Lernen übers Radio als soziale Dynamik und komplexes Themenfeld objektiver und möglichst umfassender nur aus einer Kooperationsperspektive zwischen Kamerun und Deutschland bzw. zwischen Afrika und dem amtlich deutschsprachigen Raum untersucht werden kann. Es ist m. E. umso sinnvoller, da Deutsch als Fremdsprache eine genuin kooperationsbezogene und interkulturelle Disziplin darstellt. Vor diesem Hintergrund erwies es sich als notwendig, eine möglichst breite Bandbreite an Akteur*innen bzw. Expert*innen zu Wort kommen zu lassen (vgl. Gläser/Laudel 2006: 113). Während das Sample für die Gruppendiskussion gegenwartsorientiert war, war das Sample für die Experteninterviews zukunftsorientiert. Denn eines der Hauptziele war es, es den Expert*innen zu ermöglichen, die Perspektiven für den interkulturellen Journalismus zu zeichnen. Der nachfolgende Abschnitt stellt die Forschungspartner*innen für die vorliegende Arbeit vor.

6.4.1.2 Forschungspartner*innen

Drei Kategorien von Forschungspartner*innen lassen sich in Bezug auf die ausgewählten Datenerhebungsmethoden unterscheiden: die Forschungspartner*innen zum Fragebogen, die Forschungspartner*innen zur Gruppendiskussion und die Forschungspartner*innen zu Experteninterviews.

Für die erste Kategorie von Forschungspartner*innen wurden biografische Daten erhoben. Biografische Daten beziehen sich auf persönliche Angaben der DaF-Absolvierenden und erfassen

u. a. Informationen über Geburtsort, Lernbiografie, Gründe für die Teilnahme am Radioprojekt, Wohnland, Beruf, Alter und Geschlecht. Biografische Daten umfassen insgesamt dreizehn Fragen aus dem Fragebogen.

In Frage 1 „*In welcher Region von Kamerun wurden Sie geboren?*“ wurde die Geburtsregion der Absolvierenden erhoben. Die Antworten sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 1: Geburtsregion der Absolvierenden

Region	Anzahl
Centre	2
Sud	2
Nord	1
Adamaoua	0
Ouest	2
Est	6
Nord-Ouest	0
Sud-Ouest	0
Extrême-Nord	0
Littoral	1
Gesamt	n=14

Die Mehrheit der DaF-Absolvierenden wurde demnach in der Ostregion Kameruns (*Est*) geboren, wo das Radioprojekt 2006 angestoßen wurde. An zweiter Stelle folgen die Zentrumsregion (*Centre*) und die Südregion (*Sud*), während die geringste Anzahl von DaF-Absolvierenden in den Regionen *Nord* und *Littoral* geboren wurde. In den Regionen *Adamaoua*, *Nord-Ouest*, *Sud-Ouest* und *Extrême-Nord* hingegen wurde kein Befragter geboren.

In Frage 2 „*In welcher Region von Kamerun haben Sie zum ersten Mal einen Deutschkurs besucht?*“ wurde danach gefragt, in welcher Region von Kamerun die DaF-Absolvierenden zum ersten Mal einen Deutschkurs besucht haben. Antworten finden sich in der untenstehenden Tabelle:

Tabelle 2: Region des ersten DaF-Unterrichts der Absolvierenden

Region	Anzahl
Centre	3
Sud	1
Nord	0
Adamaoua	0
Ouest	0
Est	9
Nord-Ouest	0
Sud-Ouest	0
Extrême-Nord	0
Littoral	1
Gesamt	n=14

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, hat die große Mehrheit der DaF-Absolvierenden einen DaF-Kurs in der Ostregion (*Est*) zum ersten Mal besucht, gefolgt durch die Zentrumsregion (*Centre*). Die dritte Stelle nehmen die Südregion (*Sud*) und die Küstenregion (*Littoral*) ein, während kein erster DaF-Unterricht von DaF-Absolvierenden in den Regionen *Nord*, *Adamaoua*, *Ouest*, *Nord-Ouest*, *Sud-Ouest* und *Extrême-Nord* besucht worden war.

Frage 3 „*In welcher Region von Kamerun haben Sie am Radioprojekt teilgenommen?*“ bezog sich auf die kamerunische Region, in welcher die Absolvierenden am Radioprojekt teilgenommen haben. Während 7 von 14 DaF-Absolvierenden in der Ostregion (*Est*) und 3 DaF-Absolvierende in der Zentrumsregion (*Centre*) am Radioprojekt teilgenommen haben, haben sich 4 DaF-Absolvierende in beiden Regionen am Radioprojekt beteiligt.

Mittels **Frage 4** „*Ich nahm am Radioprojekt teil als*“ wurde erfasst, ob die DaF-Absolvierenden am Radioprojekt als Schüler*in, Student*in oder Sonstiges teilgenommen haben. Während 6 von 14 DaF-Absolvierenden als Schüler*innen und 3 Befragte als Studierende am Radioprojekt teilgenommen haben, haben sich 5 DaF-Absolvierende als Schüler*innen und Studierende am Radioprojekt beteiligt. Was die Antwortoption „*Sonstiges*“ betrifft, haben zwei DaF-Absolvierende als DaF-Lehrer*innen und ein DaF-Absolvierender als Journalist*in am Radioprojekt teilgenommen.

Frage 5 „*Wie lange haben Sie am Radioprojekt teilgenommen?*“ beschäftigte sich mit der Dauer der Teilnahme am Radioprojekt. Die Antworten zeigen folgendes Bild:

Tabelle 3: Dauer der Absolvierenden Teilnahme am Radioprojekt

Dauer der Teilnahme am Radioprojekt	Anzahl
< 1 Jahr	0
1-3 Jahre	5
3-5 Jahre	5
5-10 Jahre	2
> 10 Jahre	2
Gesamt	n=14

Aus der Tabelle geht hervor, dass die meisten DaF-Absolvierenden entweder zwischen einem und drei Jahren oder zwischen drei und fünf Jahren am Radioprojekt teilgenommen haben. Aus den Antworten ist ebenfalls ersichtlich, dass 2 von 14 Absolvierenden zwischen fünf und zehn Jahren am Radioprojekt teilgenommen haben. Auffällig ist, dass sich 2 DaF-Absolvierende über zehn Jahre am Radioprojekt beteiligt haben und kein DaF-Absolvierender weniger als ein Jahr am Radioprojekt teilgenommen hat.

Mit **Frage 6** „*Warum haben Sie sich für das Radioprojekt engagiert?*“ wurden die Gründe für die Teilnahme am Radioprojekt abgefragt. Dabei wurden folgende Gründe benannt:

Tabelle 4: Gründe für die Teilnahme am Radioprojekt

Gründe der Teilnahme am Radioprojekt	Anzahl
Aus Interesse an der deutschen Sprache	9
Aus Interesse am Journalismus	2
Als Freizeitbeschäftigung	1
Aufgrund einer Empfehlung	1
Sonstiges	1
Gesamt	n=14

Aus der Tabelle lässt sich ablesen, dass sich eine große Mehrheit der DaF-Absolvierenden aus Interesse an der deutschen Sprache für das Radioprojekt eingesetzt hat. Der zweite Grund, aus dem sich die DaF-Absolvierenden für das Projekt engagiert haben, ist das Interesse am Journalismus. An dritter Stelle folgen die Freizeitbeschäftigung, die Empfehlung und Sonstiges. Betreffend die Antwortmöglichkeit „*Sonstiges*“ stellt das Interesse an der deutschen Sprache und am Journalismus den Grund für den Einsatz für das Radioprojekt dar.

In **Frage 7** „*In welchem Land wohnen Sie jetzt?*“ wurde nach dem Wohnland der Absolvierenden zum Zeitpunkt der Befragung gefragt. Hier ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 5: Wohnland der Absolvierenden

Wohnland der Absolvierenden	Anzahl
Kamerun	10
Deutschland	1
Kenia	1
Türkei	2
Sonstiges	0
Gesamt	n=14

Aus der Tabelle ergibt sich, dass 10 von 14 DaF-Absolvierenden zum Zeitpunkt der Befragung in Kamerun wohnten, gefolgt durch die Türkei mit zwei DaF-Absolvierenden. In Deutschland und Kenia war jeweils ein DaF-Absolvierender wohnhaft.

Mit **Frage 8** „*Was machen Sie aktuell beruflich?*“ wurde der Beruf der Absolvierenden bei der Teilnahme an der Studie abgefragt. Die folgende Tabelle zeigt die Antworten:

Tabelle 6: Beruf der Absolvierenden

Beruf der Absolvierenden	Anzahl
Praktikum	0
Studium/Berufsausbildung	2
Journalist*in	5
DaF-Lehrer*in	7
Übersetzer*in/Dolmetscher	0
Arbeitslos	0
Sonstiges	0
Gesamt	n=14

Die Antworten zeigen, dass 7 von 14 DaF-Absolvierenden tätig als DaF-Lehrer*innen zum Zeitpunkt der Studie waren und 5 von ihnen als Journalist*innen tätig waren, während 2 DaF-Absolvierende eine Berufsausbildung absolvierten. Auffällig ist, dass keiner der Absolvierenden bei der Teilnahme an der Befragung arbeitslos war.

Mittels **Frage 9** „*Mein Beruf hat einen engen Bezug zum Journalismus*“ wurde danach gefragt, ob der von Absolvierenden ausgeübte Beruf einen engen Bezug zum Journalismus hatte. Die Antworten finden sich in der folgenden Tabelle:

Tabelle 7: Bezug der Berufe von Absolvierenden zum Journalismus

Bezug des ausgeübten Berufs zum Journalismus	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	2
Ich stimme nicht zu	1
Ich stimme teilweise zu	1
Ich stimme zu	3
Ich stimme vollkommen zu	7
Gesamt	n=14

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, stimmt die große Mehrheit der DaF-Absolvierenden zu, dass ihr Beruf einen engen Bezug zum Journalismus hat, wobei 7 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen. Im Allgemeinen stimmen 11 DaF-Absolvierende zu, während nur 3 nicht zustimmen.

Mit **Frage 10** „*Mein Beruf hat einen engen Bezug zur Lehre von Deutsch als Fremdsprache*“ wurde erhoben, ob der von Absolvierenden ausgeübte Beruf einen engen Bezug zur Lehre von Deutsch als Fremdsprache hatte. Die Antworten sehen folgendermaßen aus:

Tabelle 8: Bezug der Berufe von Absolvierenden zur Lehre von DaF

Bezug des ausgeübten Berufs zur Lehre von DaF	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	2
Ich stimme nicht zu	2
Ich stimme teilweise zu	1
Ich stimme zu	3
Ich stimme vollkommen zu	6
Gesamt	n=14

Aus der Tabelle geht hervor, dass viele DaF-Absolvierende zustimmen, dass ihr Beruf einen engen Bezug zur Lehre von DaF hat, wobei 6 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen. Im Allgemeinen stimmen 10 DaF-Absolvierende zu, während 4 nicht zustimmen.

Mittels **Frage 11** „*Mein Beruf hat einen engen Bezug zur Übersetzung/Dolmetschung*“ wurde erfasst, ob der von Absolvierenden ausgeübte Beruf einen engen Bezug zur Übersetzung bzw. Dolmetschung hatte. Die Antworten befinden sich im folgenden Bild:

Tabelle 9: Bezug der Berufe von Absolvierenden zur Übersetzung/Dolmetschung

Bezug des ausgeübten Berufs zur Übersetzung/Dolmetschung	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	3
Ich stimme nicht zu	3
Ich stimme teilweise zu	2
Ich stimme zu	4
Ich stimme vollkommen zu	2
Gesamt	n=14

Aus der Tabelle wird deutlich, dass etwas mehr als die Hälfte der befragten Absolvierenden, also 8 von 14 DaF-Absolvierenden im Allgemeinen zustimmen, dass ihr Beruf einen engen Bezug zur Übersetzung bzw. Dolmetschung hat, wobei nur 2 DaF-Absolvierende vollkommen zustimmen.

In **Frage 12** „*Wann sind Sie geboren?*“ wurde das Alter der abgefragt. Die DaF-Absolvierenden sollten beim Ausfüllen des Fragebogens den Geburtsmonat sowie das Geburtsjahr angeben. Daraus konnte das zum Zeitpunkt der Befragung gültige Alter berechnet werden.

Tabelle 10: Altersstruktur der befragten Absolvierenden

Alter	Anzahl
24	1
25	3
26	1
27	1
28	3
29	1
30	1
31	1
33	1
Gesamt	n=13

Die Antworten zeigen, dass das Alter der DaF-Absolvierenden zwischen 24 und 33 Jahren liegt.

Frage 13 „Geschlecht“ bezog sich auf das Geschlecht der befragten Absolvierenden. Während 8 von 14 DaF-Absolvierenden männlich sind, sind die restlichen 6 DaF-Absolvierenden weiblich.

Was die zweite Kategorie von Forschungspartner*innen anbelangt, lässt sich die Zusammenfassung der Erhebungssituation (in anonymisierter Form) an der untenstehenden Tabelle ablesen.

Tabelle 11: Zusammenfassung der Datenerhebungssituation bei der Gruppendiskussion (Quelle: Eigene Darstellung)

N°	Forschungspartner*in/Geschlecht	Geburtsdatum	Schule	Studien-/Sprachniveau
01	Parfait (M)	14.04.1998	Uni Jaunde I	Bachelor/C1
02	Mirabelle (F)	16.01.1999	Uni Jaunde I	Master/C1-C2
03	Josiane (F)	19.09.2003	Gymnasium Nkol-messeng Jaunde	Abitur/A2-B1
04	Marlyse (F)	17.07.2005	Gymnasium Nkol-messeng Jaunde	Abitur/A2-B1
05	Bertrand (M)	02.01.2000	Gymnasium Nkol-messeng Jaunde	Abitur/A2-B1
06	Régine (F)	17.04.2002	Gymnasium Nkol-messeng Jaunde	Abitur/A2-B1
07	Olivia (F)	18.11.2002	Gymnasium Nkol-messeng Jaunde	Abitur/A2-B1
08	Rosalie (F)	09.09.2003	Gymnasium Nkol-messeng Jaunde	Abitur/A2-B1

Schließlich lässt sich hinsichtlich der dritten Kategorie von Forschungspartner*innen die Zusammenfassung der Erhebungssituation (in anonymisierter Form) an der untenstehenden Tabelle ablesen.

**Tabelle 12: Zusammenfassung der Datenerhebungssituation „Experteninterviews“
(Quelle: Eigene Darstellung)**

N°	Institution/Funktion	Datum/Ort/Dauer/Sprache	Auswahlkriterium	Interviewsituation
1	Julia Eine Auslandsvertreterin in Kamerun	9. August 2021 in Jaunde 20 Minuten/Deutsch Deutsch	Sehr offizielle Institution der deutsch-kamerunischen Kooperation	In Präsenz in der freien Luft an der Deutschen Botschaft Jaunde Ohne technisches Mittel zur Aufnahme (einfache Notizen)
2	Markus Vertreter aus dem Medienbereich	16. August 2021 via Microsoft Teams 32 Minuten 32 Sekunden Deutsch	Nicht offizielle Institution der deutsch-kamerunischen Kooperation	In Distanz mit einem Tonbandgerät zur Aufnahme
3	Kristina Vertreterin aus Kultur	13. September 2021 in Jaunde 38 Minuten 39 Sekunden Deutsch	Nicht offizielle Institution der deutsch-kamerunischen Kooperation	In Präsenz im Büro mit einem Tonbandgerät zur Aufnahme
4	Pascal Vertreter aus dem Hochschulsystem	4. Oktober 2021 in Jaunde 22 Minuten 07 Sekunden Deutsch	Lokale Institution der deutsch-kamerunischen Kooperation	In Präsenz in der Bibliothek mit einem Tonbandgerät zur Aufnahme
5	Roger Vertreter aus dem Hochschulsystem	4. Oktober 2021 in Jaunde 22 Minuten 51 Sekunden Deutsch	Lokale Institution der deutsch-kamerunischen Kooperation	In Präsenz in der Bibliothek mit einem Tonbandgerät zur Aufnahme

6.4.2 Instrumente und Verfahren

In diesem Abschnitt werden die verschiedenen Erhebungsinstrumente und das damit verbundene konkrete methodische Vorgehen in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Dabei wurden der Online-Fragebogen, die Gruppendiskussion und das Experteninterviews als Erhebungsinstrumente zur Anwendung gebracht.

6.4.2.1 Online-Fragebogen

Der Fragebogen gehört zu den schriftlichen Befragungsmethoden der Datenerhebung und wird häufig für eine größere Stichprobe und somit für quantitative Forschungsparadigmen verwandt. Aber wie schon zuvor angedeutet, wird in der vorliegenden Untersuchung eine begrenzte Gruppe von Forschungspartner*innen erfasst, weil die Studie qualitativ angelegt ist und die Anzahl von Forschungspartner*innen, die sich von 2006 bis 2017 über einen Zeitraum von mindestens einem Jahr am Radioprojekt beteiligt haben, gering war. Der Fragebogen stellt im Regelfall eine standardisierte Befragung, auch strukturierte Befragung genannt, dar. Standardisierte Befragungsformen zeichnen sich in Anlehnung an Riemer (2016b: 156) durch folgende Eigenschaften aus: geschlossene Fragen, eine exakt vorgegebene Fragenreihenfolge sowie eine exakt kontrollierte Datenerhebungssituation, wobei völlig identische Bedingungen für alle Befragungspersonen herrschen und auf Rückfragen bzw. individualisierte Erläuterungen verzichtet wird. Da alle diese Merkmale in einer Fragebogenbefragung berücksichtigt werden, erweist sich der Fragebogen als stark standardisierte Datenerhebungsmethode. Um diesen Merkmalen im Rahmen der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden, wurde der Fragebogen in einer standardisierten Form erstellt, wobei die Erhebungssituation, wie oben beschrieben, bei allen Forschungspartner*innen identisch war.

Anzumerken ist, dass die Befragung durch Fragebogen viele Vorteile umfasst. Zum einen ermöglicht diese Befragungsform es dem Forschenden, die Befragung sehr exakt vorstrukturieren und die Fragen exakt festlegen sowie präzise formulieren zu können (vgl. a.a.O.: 157). Zum anderen erlauben Fragebögen eine zeitlich und räumlich flexible Datenerhebung. Denn große Mengen an Daten können auf Papier, postalisch oder elektronisch verteilt und mit weniger Aufwand erhoben werden. Dazu kann sich der Forschende im Falle einer Online-Befragung mithilfe einer Fragebogensoftware vergewissern, dass alle Fragen beantwortet wurden und die Anonymität bewahrt wurde (vgl. ebd.: 157). Für die vorliegende Untersuchung wurden alle Fragebögen in aller Anonymität ausgefüllt.

Auch wenn die Datenerhebung, die Datenaufbereitung sowie die Datenauswertung bei einer Fragebogenbefragung mit einem relativ überschaubaren Aufwand verbunden sind, trifft dies nicht auf die Erstellung eines Fragebogens zu. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Fragebogenerstellung für die vorliegende Arbeit ca. vier Monate in Anspruch genommen hat. Es geht tatsächlich um einen langwierigen Prozess, in dem sowohl formalen als auch inhaltlichen Anforderungen Rechnung getragen werden muss. Hierunter zählen neben dem Layout und der Dramaturgie⁵⁹ des Fragebogens das Verständnis der gestellten Fragen, die Arten von Fragen selbst und die Arten von Skalen. Bevor auf das Verständnis der gestellten Fragen, die Arten von Fragen selbst und die Arten von Skalen eingegangen wird, soll in Bezug auf die Dramaturgie des erstellten Fragebogens für die vorliegende Untersuchung unterstrichen werden, dass der Fragebogen folgende vier Themenschwerpunkte oder Teile umfasst:

- Biografische Daten
- Sprachliche und didaktisch-pädagogische Kompetenzen erworben aus dem Radioprojekt
- Interkulturelle Kompetenzen erworben aus dem Radioprojekt
- Professionelle Kompetenzen erworben aus dem Radioprojekt

Das Verständnis der gestellten Fragen hängt laut Porst (2011) mit der Beantwortung folgender Fragen zusammen:

1. „Werden die Befragungspersonen die Frage so verstehen, wie wir wollen, dass sie sie verstehen?“
2. „Verstehen die Befragungspersonen die Frage so, wie es vom Forscher oder der Forscherin intendiert ist?“ (Porst 2011: 18)

Die erste Frage bezieht sich auf das semantische Verständnis der Frage von Seite des Befragten, wobei er sich beim Ausfüllen des Fragebogens darum bemüht, zu verstehen, welchen Sinn eine Frage oder ein Begriff in einer Frage hat. Anders ausgedrückt: Die Befragungsperson versucht hierbei zu verstehen, was „eine Frage, eine Formulierung oder ein Begriff in einer Frage eigentlich ‚heißen‘ soll“ (Porst 2014: 21). Die zweite Frage ihrerseits verweist auf das pragmatische Verständnis der Frage vonseiten des Untersuchungsteilnehmenden, wobei er sich darum bemüht, zu verstehen, was der Forschende genau abfragen bzw. „wissen will“ (a.a.O.: 23).

Um semantische und pragmatische Missverständnisse in einem Fragebogen auszuräumen und die Datenqualität einer Fragebogenbefragung zu gewährleisten, soll der Forschende nicht nur seine Kreativität an den Tag legen, sondern auch vermeiden, den Fragebogen in der Eile zu

⁵⁹ Die Dramaturgie des Fragebogens verweist u. a. auf die Fragensukzession, die Regeln für die Einstiegsfrage und die Regeln für den Aufbau eines Fragebogens im Allgemeinen (vgl. Porst 2011: 133; Porst 2014: 137).

erstellen. Darüber hinaus kann der Forschende auf die folgenden 13 Faustregeln der Formulierung von Fragebogenitems, welche von Riemer (2016b) aufgestellt wurden, zurückgreifen:

1. Items sind kurz und in einfacher, verständlicher Sprache zu formulieren (in der Regel weniger als 20 Worte), die von allen Beteiligten in gleicher Weise verstanden werden.

2. Uneindeutige Wörter (wie z. B. „gut“, „einfach“, „manchmal“, „oft“, „viel(e)“), unklare Wörter (z. B. „jung“, „Nachbarschaft“ oder mehrdeutige Wörter (wie z. B. „modern“, „Heimat“, „Stress“) sollen vermieden werden – denn jeder Befragte kann etwas anderes darunter verstehen.

1. Unklare Begriffe sind – so sie nicht vermieden werden können – zu definieren.
2. Allgemeine Fragen sind zugunsten konkreter Fragen zurückzustellen.
3. Suggestivfragen jeder Art und hypothetische Fragen sind zu vermeiden.
4. Doppelte Verneinungen sind zu vermeiden, denn sie führen zu Missverständnissen.
5. Jedes Item darf nur einen Aspekt behandeln.
6. Items dürfen die Befragten nicht überfordern – sie sollen aber auch nicht trivial sein.
7. Items sollen nicht auf Informationen zielen, über die die Befragten möglicherweise nicht verfügen.
8. Der räumlich-zeitliche Bezug von Items soll immer klar und eindeutig sein.
9. Zustimmende und ablehnende Antwortmöglichkeiten sollen balanciert sein; Items sollen so formuliert sein, dass sich abwechselnd positive und negative Antworten für den Befragten ergeben.
10. Antwortoptionen sollen hinreichend erschöpfend und überschneidungsfrei sein.
11. Und noch eine wichtige Regel: Bei der Formulierung von Items sollte man im Blick behalten, dass sie die Übersetzung in andere Sprachen nicht unnötig erschwert (z. B. Vermeidung indirekter Sprache und metaphorierte Ausdrücke) (Riemer 2016b: 160).

Bei den Arten von Fragen kommen zwei Aspekte zum Tragen: Der Inhalt und die Form. Der inhaltliche Aspekt ist für den Fragebogenentwickler*in relativ beliebig und man unterscheidet u. a. Einstellungs- und Meinungsfragen, Wissensfragen, Einschätzungsfragen, Interessens-, Präferenz- und Relevanzfragen, Bewertungsfragen, Stimmfragen, Verhaltensfragen, Absichts- und Projektfragen, Erfahrungsfragen sowie Faktfragen (vgl. Porst 2014: 53; Scholl 2009: 147-152; vgl. Daase et al 2014: 104). Für die vorliegende Untersuchung wurde der Fragebogen schwerpunktmäßig auf die Faktfragen und Bewertungsfragen ausgerichtet. Faktfragen erfassen das Wissen der Forschungspartner*innen um eine Person oder einen Sachverhalt. Dabei handelt es sich um Merkmale, die feststehen und konstant sind (vgl. Scholl 2009: 147). Hierzu zählen

u. a. soziodemografische Daten, wie zum Beispiel das Geschlecht, das Alter, der Beruf, der Wohnort, das Einkommen, die ethnische Herkunft, die Schulbildung oder die Hochschulbildung, die Religion oder die Konfession.

Faktfragen aus dem Fragebogen⁶⁰ für die vorliegende Untersuchung sehen folgendermaßen aus:

In welcher Region von Kamerun wurden Sie geboren?

Centre	<input type="checkbox"/>	Est	<input type="checkbox"/>
Sud	<input type="checkbox"/>	Nord-Ouest	<input type="checkbox"/>
Nord	<input type="checkbox"/>	Sud-Ouest	<input type="checkbox"/>
Adamaoua	<input type="checkbox"/>	Extrême-Nord	<input type="checkbox"/>
Ouest	<input type="checkbox"/>	Littoral	<input type="checkbox"/>

In welcher Region von Kamerun haben Sie zum ersten Mal einen Deutschkurs besucht?

Centre	<input type="checkbox"/>	Est	<input type="checkbox"/>
Sud	<input type="checkbox"/>	Nord-Ouest	<input type="checkbox"/>
Nord	<input type="checkbox"/>	Sud-Ouest	<input type="checkbox"/>
Adamaoua	<input type="checkbox"/>	Extrême-Nord	<input type="checkbox"/>
Ouest	<input type="checkbox"/>	Littoral	<input type="checkbox"/>

Unter Bewertungsfragen wird eine subjektive, ästhetische oder affektive Beurteilung von Bewertungsobjekten verstanden, die Personen oder Sachverhalte sein können. Dabei können Bewertungsobjekte positiv oder negativ von Befragten evaluiert werden. Bewertungsfragen in der vorliegenden Arbeit zielen darauf ab, es den Forschungspartner*innen zu ermöglichen, das Radioprojekt aus der sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Perspektive zu evaluieren.

Eine Bewertungsfrage aus dem Fragebogen für die vorliegende Untersuchung sieht folgendermaßen aus:

Das Radioprojekt hat meine Berufswahl stark beeinflusst.

Ich stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>
Ich stimme nicht zu	<input type="checkbox"/>
Ich stimme teilweise zu	<input type="checkbox"/>
Ich stimme zu	<input type="checkbox"/>
Ich stimme vollkommen zu	<input type="checkbox"/>

⁶⁰ Der Fragebogen wurde auf Französisch und Deutsch erstellt. Aber nur die französische Fassung wurde elektronisch verteilt.

Erwähnenswert ist, dass der inhaltliche Aspekt wegen seiner oben erwähnten Beliebigkeit nur eine relative Bedeutung bei der Fragebogenkonstruktion hat (vgl. Porst 2014: 53). Der formale Aspekt hingegen ist von großem Belang und umfasst drei Fragentypen: geschlossene Fragen, halboffene Fragen und offene Fragen. Alle drei Fragentypen finden Anwendung in der vorliegenden Arbeit, wobei die überwiegende Mehrheit auf geschlossene Fragen entfällt. Denn geschlossene Fragen stellen den Fragentyp par excellence in einem Fragebogen bzw. in einer standardisierten Befragung dar (vgl. Riemer 2016b: 156).

Bei geschlossenen Fragen stehen dem Untersuchungsteilnehmenden beschränkte und exakt bestimmte Antwortoptionen zur Verfügung. Hierbei lassen sich zwei Unterkategorien von geschlossenen Fragen unterscheiden: Fragen mit einer *Einfachnennung* und Fragen mit *Mehrfachnennungen*. Bei Fragen mit einer Einfachnennung ist nur eine Antwortoption möglich. D. h., der Befragte muss nur eine Antwort aus den vorgeschlagenen oder festgelegten Antwortoptionen auswählen. Bei Fragen mit Mehrfachnennungen sind mehrere Antwortoptionen möglich (vgl. Ports 2014: 53-54).

Ein Beispiel einer geschlossenen Frage mit einer Einfachnennung aus dem Fragebogen für die vorliegende Untersuchung sieht folgendermaßen aus:

Das Radioprojekt hat mir geholfen, mit Menschen anderer Kultur erfolgreich zu kommunizieren.

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| Ich stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> |
| Ich stimme nicht zu | <input type="checkbox"/> |
| Ich stimme teilweise zu | <input type="checkbox"/> |
| Ich stimme zu | <input type="checkbox"/> |
| Ich stimme vollkommen zu | <input type="checkbox"/> |

Ein Beispiel einer geschlossenen Frage mit einer Mehrfachnennung aus dem Fragebogen für die vorliegende Untersuchung sieht folgendermaßen aus:

In welcher Region von Kamerun haben Sie am Radioprojekt teilgenommen? (Mehrfachnennungen sind möglich)

- | | |
|--------|--------------------------|
| Centre | <input type="checkbox"/> |
| Est | <input type="checkbox"/> |

Zwar haben geschlossene Fragen den Vorteil, dass sie mit einer weniger aufwendigen Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten verbunden sind, aber ihr Nachteil besteht „darin, dass sich Befragungspersonen gelegentlich nicht in den vorgegebenen Antwortkategorien wiederfinden“ (Porst 2014: 55), sich deshalb für beliebige Antwortoptionen entscheiden oder einige Fragen nicht beantworten (item nonresponse) und sogar den Fragebogen abbrechen können (vgl. Riemer 2016b: 156); was zu Lasten der Datenqualität geht.

Halboffene Fragen bieten sich an, wenn sich die Befragungsperson nicht für eine der vorgeschlagenen Antwortoptionen in einer geschlossenen Frage entscheiden kann oder will. Mit anderen Worten: Halboffene Fragen kommen zum Einsatz, „wenn das tatsächliche Universum möglicher Antworten auf eine Frage zwar gut abgeschätzt (geschlossene Frage), aber nicht definitiv bestimmt werden kann (offene)“ (Porst 2014: 59). In diesem Fall kann der geschlossenen Frage die Option „*Sonstiges, bitte nennen*“ angehängt werden.

Ein Beispiel einer halboffenen Frage mit einer Mehrfachnennung aus dem Fragebogen für die vorliegende Untersuchung sieht folgendermaßen aus:

In welchem Land wohnen Sie jetzt?

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Kamerun | <input type="checkbox"/> |
| Deutschland | <input type="checkbox"/> |
| Kenya | <input type="checkbox"/> |
| Türkei | <input type="checkbox"/> |
| Sonstiges (bitte angeben) | |

Offene Fragen werden auch W-Fragen genannt und erlauben es den Befragungspersonen, auf die Fragen mit eigenen Worten zu antworten, was dazu beiträgt, dass man mit tiefgründigen und vielseitigen Antworten rechnen kann (vgl. Riemer 2016b: 156; vgl. Daase et al 2014: 104). Offene Fragen sind jedoch mit dem Nachteil verbunden, dass sie von der Verbalisierungsfähigkeit und Bereitschaft der Untersuchungsteilnehmenden zu adäquatem Antworten abhängig sind (vgl. Porst 2014: 57; Riemer 2016b: 156). Da der Fragebogen der vorliegenden Studie aus geschlossenen und halboffenen Fragen bestand, gibt es kein Beispiel für offene Fragen.

Was die Arten von Skalen anbelangt, lassen sich in der Fremdsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik in Anlehnung an Settineri (2016b) vier Skalenniveaus unterscheiden: die Nominalskala, die Ordinalskala, die Intervallskala und die Verhältnisskala. Im Folgenden

wird kurz auf die Nominalskala und die Ordinalskala eingegangen, welche in der vorliegenden Untersuchung Anwendung finden.

Variablen in einer Nominalskala lassen sich Kategorien zuordnen und folgen daher keiner Rangfolge. Das heißt, mathematische Berechnungen werden nicht angewandt. Die Variablen „Geschlecht“, „die Zugehörigkeit zu einer Universität“, „die Sprachen, die man spricht“ oder „der Aufenthaltsstatus“ bilden Beispiele für eine Nominalskala. So kann beispielsweise die Variable „Geschlecht“ aus den Ausprägungen „weiblich“, „männlich“ oder „divers“ bestehen.

Ein Beispiel einer Nominalskala aus dem Fragebogen für die vorliegende Arbeit sieht folgendermaßen aus:

Geschlecht

weiblich

männlich

divers

Mit dem Ordinalskalenniveau hingegen kommt eine Rangordnung zum Vorschein. Hierbei

ist es nun nicht nur möglich, etwas über die Gleich- oder Verschiedenheit von Merkmalsausprägungen zu sagen, sondern die unterschiedlichen Ausprägungen darüber hinaus auch in eine Rangfolge zu bringen (Settinieri 2016b: 325).

Rankings oder Schulnoten sind Beispiele für ordinalskalierte Variablen.

Gerade und ungerade Rating-Skalen stellen weitere Skalentypen dar, welche in einem Fragebogen zum Einsatz kommen können. Auffällig ist, dass beide Skalentypen Vor- und Nachteile aufweisen. Die ungerade Anzahl der skalierten Antwortkategorien ist mit Unschärfen verbunden. Wie Riemer (2016b: 159) betont, kann die Mittelposition einer Skala von Befragungspersonen unterschiedlich interpretiert werden. Die Tatsache, dass sie die Mittelposition ankreuzen, kann u. a. dreierlei bedeuten: Entweder sie haben keine Meinung dazu oder sie finden die Frage nicht interessant. Das Ankreuzen der Mittelposition kann eventuell auch bedeutet, dass der Befragte wirklich neutral ist (ebd.: 159). Bei einer geraden Rating-Skala hingegen muss der Untersuchungsteilnehmende eine Antwortmöglichkeit ankreuzen, obwohl er vielleicht unentschieden ist (ebd.: 159). Dies stellt eben den Nachteil gerader Skalen, wie Porst (2014) berechtigterweise ins Feld führt:

Bringt man dagegen eine gerade Skala zum Einsatz, zwingt man die Befragungspersonen also zu einer Entscheidung, nimmt man ihnen die Chance, sich bewusst und gezielt in die mittlere Position einzuordnen, obwohl sie sich

dort inhaltlich tatsächlich zugehörig fühlen. Diese Freiheitseinengung kann dann entweder zu item-nonresponse führen (eher bei schriftlichen Befragungen) oder dazu, dass die Befragungsperson halt „irgendeine Antwort“ gibt (eher bei persönlich-mündlichen oder telefonischen Befragungen), damit keine unangenehme Befragungssituation entsteht oder das Interview auch einfach nur weitergeht (Porst 2014: 84).

Für die vorliegende Studie wurden ungerade Skalen ausgewählt, weil der Forschende davon ausgegangen ist, dass die Wahrscheinlichkeit, dass die Forschungspartner*innen beliebig die Mittelposition ankreuzen bzw. die Mittelkategorie als „Fluchtkategorie“ (ebd.: 84) interpretieren, gering war. Denn alle Forschungspartner*innen hatten sich mit dem Radioprojekt vertraut gemacht, für welches sie sich freiwillig und tatkräftig jahrelang eingesetzt haben. Man kann demzufolge damit rechnen, dass sehr wenige semantische und pragmatische Missverständnisse im Fragebogen auftauchen. Dies gilt umso mehr, da der Fragebogen auf Französisch, der Lingua Franca der Forschungspartner*innen, erstellt wurde.

Ein Beispiel einer ungeraden Skala aus dem Fragebogen für die vorliegende Untersuchung sieht folgendermaßen aus:

Das Radioprojekt hat mir geholfen, eine Sendung moderieren zu können.

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| Ich stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> |
| Ich stimme nicht zu | <input type="checkbox"/> |
| Ich stimme teilweise zu | <input type="checkbox"/> |
| Ich stimme zu | <input type="checkbox"/> |
| Ich stimme vollkommen zu | <input type="checkbox"/> |

Nach der Pilotierung⁶¹ des Fragebogens wurde die Online-Befragung vom 28. August bis zum 31. Oktober 2021 über die Online-Software *Soscisurvey*⁶² freigeschaltet. Da alle 15 Forschungspartner*innen nicht über eine funktionstüchtige E-Mail-Adresse verfügten, wurde ein WhatsApp-Forum⁶³ vom Forschenden erstellt, um den Fragebogen auszuteilen. Der Vorteil von WhatsApp besteht realiter darin, dass sich das Sozialnetzwerk großer Beliebtheit in Kamerun

⁶¹ Die Pilotierung verweist auf den Pretest und dient der formalen und inhaltlichen Überprüfung und Nachjustierung des Fragebogens vor der Austeilung. Es geht um das Einsammeln von Rückmeldungen hinsichtlich u. a. der Frageformulierung, der Länge, der Administration sowie des Layouts des Fragebogens (vgl. Riemer 2016b: 168).

⁶² *Soscisurvey* ist die zulässige Online-Software der Universität Augsburg.

⁶³ Die Erstellung eines WhatsApp-Forums wurde dadurch erleichtert, dass der Forschende den Kontakt mit Projektteilnehmenden seit der Inangriffnahme des Radioprojekts 2006 beibehalten hatte. Die Beibehaltung des Kontaktes war möglich über verschiedenste Kommunikationskanäle wie Handy und soziale Netzwerke.

im Allgemeinen und im DaF-Lernen übers Radio im Speziellen erfreut⁶⁴. Die Tatsache, dass die Befragung auf einen sehr positiven Rücklauf stieß, ist ein greifbarer Beweis dafür. Denn alle Forschungspartner*innen haben sich begeistert an der Befragung beteiligt und fast alle haben den Fragebogen vollständig ausgefüllt.

Zusammenfassend ist der Online-Fragebogen mit zwei Vorteilen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung verbunden. Zum einen werden Selbstauskünfte von DaF- und Germanistikabsolvierenden zum Kompetenzgewinn mithilfe einiger Zahldaten erfasst. Dabei werden die qualitativ erhobenen Daten durch die Zahldaten ergänzt. Zum anderen wird der Online-Fragebogen spezifisch für die Beantwortung der ersten Unterforschungsfrage zur Anwendung gebracht, und zwar „*Welche sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Kompetenzen entwickeln DaF-Lernende durch intensive Radioarbeit?*“. Was den Nachteil des Fragebogens betrifft, liegt er in der geringen Anzahl von Forschungspartner*innen. Die Gruppendiskussion wurde auch als Erhebungsmethode in der vorliegenden Arbeit verwendet.

6.4.2.2 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion bezeichnet eine Sonderform der qualitativen mündlichen Befragung (vgl. Riemer 2016b: 166), in der eine Gruppe zwischen sechs und zwölf Personen selbständig mithilfe einer neutralen Moderationsperson zwischen einer und zwei Stunden über ein bestimmtes Thema diskutieren. Die Gruppenerhebungsmethode wurde von Kurt Lewin in den 1930er Jahren in den USA eingeführt, mit dem Ziel, die Analyse von Gruppenprozessen zu erforschen. Der US-amerikanische Soziopsychologe interessierte sich nämlich für die Dynamik von Kleingruppen in seinen durchgeführten Forschungsexperimenten, um die besonders einflussreichen Variablen der Gruppendynamiken zu erschließen (vgl. Misoch 2019: 151). Dabei ging seine Analyse von zwei Postulaten aus, und zwar:

dass eine Gruppe mehr als die Summe ihrer Mitglieder darstellt und dass das Verhalten von Individuen nur im Kontext ihres natürlichen Lebensraums sinnhaft zu erfassen ist, weswegen Meinungen immer im Kontext ihres sozialen Lebensraums (der Gruppe) erhoben werden sollten (ebd.: 151).

Daraus folgt, dass der Mensch als soziales Wesen sein authentisches Verhalten bzw. seine wahre Meinung nur in der Gruppe zum Ausdruck bringen kann. Denn Meinungen entstehen nicht isoliert in den Individuen, „sondern nur in Wechselbeziehung zur sozialen Umwelt“ (ebd.:

⁶⁴ Einer der Vorteile besteht darin, dass längere Audiodateien bzw. Radiobeiträge leichter unter DaF-Lernenden verteilt werden können. Die DaF-Lernenden können dann die digitalen Lerninhalte herunterladen und sie später auch offline orts- und zeitungebunden verwenden.

151). D. h., in Gruppengesprächen bzw. in Interaktionssituationen, woraus die „öffentliche Meinung“ entsteht. Das Erkenntnisinteresse der Gruppendiskussion liegt darin, dass die Befragten selbstgesteuert zu Wort kommen (vgl. Bohnsack 2019: 380), um „eine Art ‚öffentliche Meinung‘ im Kleinen“ (Scholl 2018: 121) bzw. ein Produkt kollektiver Einstellungen bzw. eine Gruppenmeinung entstehen zu lassen und zu rekonstruieren. Das Forschungsinteresse gilt hierbei nicht der Erfassung von Einzelmeinungen wie in einer Fokusgruppe. Denn die „öffentliche Meinung“ lässt sich nicht in einer Gruppendiskussion als die Summe aller Einzelaussagen verstehen, weil Meinungen im Regelfall latente oder implizite Strukturen darstellen, welche „erst in sozialen Situationen, d. h., in der Auseinandersetzung mit anderen Akteuren“ (ebd.: 151), manifester, expliziter oder konkreter werden können und somit als Meinung betrachtet werden. Es ist evident, die Gruppendiskussion ermöglicht den Zugang zu latenten und impliziten Wissensbeständen (vgl. Daase et al 2014: 116), ja man kann mit Bohnsack (2019: 370) sagen, dass „tiefer liegende“ Meinungen dadurch aktualisiert, expliziert und somit erfasst werden können. Für Pollock (1955: 34-35) gestattet es die Gruppendiskussion, „die unter der *Oberflächenmeinung* liegenden“ Aufschlüsse zu gewinnen. Um es zu schaffen, muss eine Gruppendiskussion so moderiert werden, dass sich die Interaktion einem „normalen Gespräch“ (Misoch 2019: 155) nähert. Dies ist eben die Besonderheit und die Erfolgsvoraussetzung der Gruppendiskussion. Denn „der Erfolg einer Gruppendiskussion hängt entscheidend davon ab, inwiefern es gelingt, den Gruppeninteraktionsprozess der Diskussion erfolgreich zu evozieren“ (a.a.O.: 154). Dabei ist die Gruppendynamik von herausgehobener Bedeutung (vgl. Flick 2007: 250).

Es gilt jedoch, darauf zu achten, dass die Gruppendiskussion bis dato mit markanter definitiver Unschärfe in der Literatur behaftet ist, sodass alle Gruppenerhebungsmethoden, nämlich die Fokusgruppe, das Gruppeninterview sowie die Gruppendiskussion, synonym verwendet werden (vgl. Misoch 2019: 139-140). Es kann daher nicht überraschen, dass bei Scholl (2009: 120-126; 2018: 120-126) und Vogl (2014) die Gruppendiskussion mit der Fokusgruppe gleichgesetzt wird und gewisse Merkmale der beiden Methoden zur Verwechslung geführt werden. Somit lassen sich, trotz der Aussagekräftigkeit der Ausführungen beider Autor*innen, gewisse wissenschaftliche Unstimmigkeiten erkennen. Als konkretes Beispiel dafür beträgt die Gruppengröße einer Gruppendiskussion und einer Fokusgruppe verwechselbar⁶⁵ oder zweideutig zwischen sechs und zehn Versuchspersonen bei Scholl (2009: 123; 2018: 123), während die Stichprobengröße einer Gruppendiskussion in den Untersuchungen von Riemer (2016b) und

⁶⁵ Bei Scholl (2009: 120; 2018: 120) heißt es im Kapiteltitle: „4.3 Die Gruppendiskussion (Focus Groups)“. Die Gruppendiskussion wird hier als Synonym für Focus Groups verwendet.

Misoch (2015; 2019) eindeutig oder trennscharf zwischen sechs und zwölf Gruppenmitgliedern variiert. Die Gruppengröße von sechs bis zehn Personen entspricht realiter vielmehr einer Fokusgruppe. Ferner wird die Rolle der Moderationsperson einer Gruppendiskussion bei Scholl unklar formuliert. Für ihn kann diese Rolle „zwischen sehr zurückhaltend und ständig intervenierend variieren“ (Scholl 2009: 123; 2018: 123), während es einfach um eine sehr zurückhaltende und sehr selten intervenierende Rolle geht (vgl. Bohnsack 2019:380; Misoch 2019: 155). Eine intervenierende Rolle der Moderationsperson trifft eher auf eine Fokusgruppe zu. Auch in der Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenerwerbsforschung werden die drei eigenständigen Methoden als synonym angesehen, wie Riemer (2016b: 156) hervorhebt. Im Nachfolgenden wird zuerst der Versuch unternommen, die Gruppendiskussion möglichst trennscharf von der Fokusgruppe und dem Gruppeninterview abzugrenzen, bevor dem konkreten Verfahren mit der Methode der Gruppendiskussion im Rahmen der vorliegenden Studie nachgegangen wird.

Diese markante Verwechslung zwischen den drei eigenständigen Methoden (Gruppendiskussion, Fokusgruppe und Gruppeninterview) lässt sich u. a. darauf zurückführen, dass die drei Begriffe im englischsprachigen Raum synonym verwendet werden, sodass „focus group“ mit „group interview“, „focus group interview“ und „focus group discussion“ gleichgesetzt ist (vgl. Barbour 2007: 2, 2018: 2).⁶⁶ Im deutschsprachigen Raum hingegen lassen sich die Begriffe klar unterscheiden (vgl. Misoch 2015, 2019; Steinhardt 2018).

Ein Vergleich zwischen der Gruppendiskussion und der Fokusgruppe lässt sich im Anschluss an (Riemer 2016b; Misoch 2015; Misoch 2019; Steinhardt 2018) an der nachstehenden Tabelle ablesen:

⁶⁶ Die folgende Aussage von Flick (2007: 259) kann eine weitere Begründung für diese Verwechslung darstellen: „Während der Begriff ‚Gruppendiskussion‘ seit längerem, insbesondere im deutschsprachigen Raum verwendet wird, hat die Methode in letzter Zeit eine Renaissance als ‚Focus-Group‘ im englischen Sprachraum erfahren.“

**Tabelle 13: Vergleich zwischen der Gruppendiskussion und der Fokusgruppe
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Riemer 2016b; Misoch 2015;
Misoch 2019; Steinhardt 2018)**

	Rolle des Moderator*in	Adressat*in	Gruppengröße	Gruppenart	Diskussionsanregung	Diskussionsverlauf	Verteilung der Redebeiträge	Grad der Strukturierung	Forschungsinteresse
Gruppendiskussion	Nicht-direktiv und sehr zurückhaltend	Die gesamte Gruppe als Adressatin	6-12 Personen für eine einstündige bis zweistündige Diskussion	Realgruppe, künstliche Gruppe, Milieugruppe, homogene Gruppe oder heterogene Gruppe	Einstiegsfrage der Moderationsperson als Diskussionsimpuls	Selbstläufige Diskussion	Relativ gleiche Verteilung wegen des selbst strukturierten Interaktionsprozesses	Möglichst wenig strukturiert	Möglichst detaillierte, ausführliche und tiefer liegende Beschreibungen oder Darstellungen von Teilnehmenden zu erfassen.
Fokusgruppe	Direktiv und nimmt eine aktive Rolle ein	Die einzelnen Personen als Adressat*innen	6-10 Personen für eine einstündige bis zweistündige Diskussion	Realgruppe, künstliche Gruppe, Milieugruppe, homogene Gruppe oder heterogene Gruppe	Ein konkreter Stimulus, z. B. ein Bild, ein Film oder ein Zeitungsartikel	Eine von der Moderationsperson abhängige Diskussion	Ungleiche Verteilung wegen des von der Moderationsperson strukturierten Gesprächs	Stark strukturiert	Möglichst unterschiedliche Schilderungen von Teilnehmenden zu erfassen

Was das Gruppeninterview anbelangt, wird es mit einer Gruppengröße von höchstens zehn Teilnehmenden (vgl. Misoch 2015: 164, 2019: 164) durchgeführt. Die Methode des Gruppeninterviews⁶⁷ kennzeichnet sich in Anlehnung an Misoch (2015: 160, 2019: 160) durch folgende Merkmale:

1. Forschender interviewt eine Gruppe von mehreren Personen am selben Ort und zur selben Zeit zu einer bestimmten Themenstellung;
2. Interviewende leiten die Gruppeninterviews;
3. kontrollierter Kommunikationsprozess der Interviewten;
4. Erhebung anhand offener und/oder teilstandardisierter Fragen;
5. Leitfaden mit konkreten Themen oder Fragen zur Steuerung des Prozesses;
6. Erkenntnisinteresse liegt in den Inhalten des Kommunizierten;
7. Erkenntnisinteresse liegt nicht in der Analyse kollektiver Orientierungen oder in gruppendynamischen Aspekten;
8. Auswertung erfolgt zumeist inhaltsanalytisch anhand der Themenstränge.

Im DaF/DaZ eignet sich die Gruppendiskussion u. a. für Fragestellungen, die sich mit Lernmethoden oder Lernkontexten auseinandersetzen (vgl. Daase et al. 2014: 117). Sie erweist sich deswegen als eine adäquate Erhebungsmethode für die vorliegende Arbeit, welche darauf abzielt, herauszuarbeiten, wie der sozioprofessionelle Ansatz das DaF-Lernen übers Radio im kamerunischen Kontext optimieren kann. Ziel der Gruppendiskussion für die vorliegende Untersuchung ist es, den DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden die Möglichkeit anzubieten, das dreijährige Radioprojekt mit ausführlichen und tiefer liegenden Darstellungen nicht nur aus der sprachlichen, sondern auch und insbesondere aus der interkulturellen und beruflichen Perspektive zu bewerten. Weitergehend geht es darum, das DaF-Lernen übers Radio als soziale Dynamik in afrikanischem Kontext im Allgemeinen und im kamerunischen Kontext im Besonderen zu untersuchen.

Die dreiundachtzigminütige Gruppendiskussion im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde am 10. Oktober 2021 in den Räumlichkeiten des Radiosenders SOLEIL FM in der Stadt Jaunde

⁶⁷ Anzumerken ist, dass es wirklich um ein Interview geht und nicht um eine Diskussion, wie Patton beton: „Das fokussierte Gruppeninterview ist tatsächlich ein *Interview*. Es ist keine Diskussion. Es ist keine Sitzung zur Lösung eines Problems. Es ist keine Gruppe, um eine Entscheidung zu treffen. Es ist ein *Interview*“ (Patton 2002: 385-386; zit. nach Flick 2007: 250)

durchgeführt. Die Räumlichkeiten des Radiosenders wurden ausgewählt, weil eine Gruppendiskussion mit einer Realgruppe in einem Ort stattfinden sollte, mit dem die Mitglieder vertraut sind, „damit keine Laborsituation entsteht“ (Scholl 2018: 123). Acht Forschungspartner*innen haben daran teilgenommen, darunter sechs DaF-Lernende und zwei Germanistikstudierende. Was das Teilnehmergelecht betrifft, waren sechs weibliche und zwei männliche Forschungspartner*innen an der Diskussion beteiligt und ihr Alter variierte zwischen sechzehn und dreiundzwanzig Jahren. Um gut hörbare Daten erheben zu können, saßen die Teilnehmenden um einen Tisch herum. In der Tischmitte stand ein hochwertiges Tonbandgerät. Zwar wurde, wie schon angedeutet, auf Französisch diskutiert, um den Gesprächsfluss zu erleichtern, aber das Fremdsprachenniveau schwankte am Diskussionstag zwischen A2 und B1 bei den DaF-Lernenden und zwischen C1 und C2 bei den Germanistikstudierenden.

Am Anfang der Gruppendiskussion wurde die folgende Einstiegsfrage als Diskussionsimpuls vom Forschenden gestellt: „*Welche sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Kompetenzen haben Sie aus dem Radioprojekt erworben?*“ Nachdem die Frage vom Forschenden gestellt worden war, nahm er als Moderator eine sehr zurückhaltende Rolle ein, um den sich entwickelnden Interaktionsprozess nicht zu beeinflussen oder zu stören (vgl. Riemer 2016b: 166; Misoch 2019: 155). Die Einstiegsfrage sowie die darauffolgenden Nachfragen richteten sich an die gesamte Gruppe und nicht an Einzelpersonen. D. h., die Gruppendynamik wurde „so ausgenutzt, dass sich die Teilnehmer wechselseitig anregen und auf diese Weise ihre Meinung detaillierter äußern als beim Einzelinterview“ (Scholl 2018: 121; 2009: 121). Dadurch ist ein relativ gleicher Redeanteil ermöglicht worden.

Es wurde zunächst über die erworbenen sprachlichen Kompetenzen diskutiert. Dann wurde das Projekt in Bezug auf die erworbenen interkulturellen Kompetenzen reflektiert. Die Diskussion wurde mit der Reflexion der erworbenen beruflichen Kompetenzen abgeschlossen. Insgesamt wurden 60 Redebeiträge von Forschungspartner*innen aufgenommen, wobei 28 Redebeiträge auf den ersten Teil der Gruppendiskussion entfielen, gefolgt vom dritten Teil mit 17 Redebeiträgen und schließlich vom zweiten Teil mit 15 Redebeiträgen. Somit stellte das Unterthema „*Erworbene sprachliche Kompetenzen*“ den Diskussionsteil mit der größten Anzahl an Redebeiträgen dar. Vergleicht man jedoch die Dauer der drei Diskussionsteile, so steht das Unterthema „*Erworbene interkulturelle Kompetenzen*“ mit 28 Minuten an der Spitze, gefolgt von den Unterthemen „*Erworbene sprachliche Kompetenzen*“ und „*Erworbene berufliche Kompetenzen*“ mit jeweils 26 Minuten. Aus diesem Vergleich geht hervor, dass sich das Unterthema

„Erworbene interkulturelle Kompetenzen“ zwar als der Diskussionsteil mit den wenigsten Redebeiträgen, aber mit den längsten Redebeiträgen erwies.

Sollte sich die Notwendigkeit für den Forschenden im Laufe des Gesprächs ergeben, Nachfragen zu stellen, dann musste immanenten Nachfragen höchste Priorität gegeben werden. Erst danach durfte er auf exmanente Nachfragen zurückgreifen. Denn immanente Nachfragen haben Vorrang gegenüber exmanenten Nachfragen (vgl. Bohnsack 2019: 382). Unter immanenten Nachfragen lassen sich alle Nachfragen subsumieren, die sich in einer Gruppendiskussion auf das schon Gesagte beziehen. In einer Gruppendiskussion tauchen immanente Nachfragen erst dann auf, wenn vom Forschenden festgestellt wird, dass der Gesprächsfluss ins Stocken gerät (vgl. Daase 2014: 118). D. h., wenn das Thema erschöpft ist und die Teilnehmenden keine aussagekräftigen und inhaltlich sinnvollen Beiträge mehr einbringen (vgl. Misoch 2019: 154). Nach Beantwortung immanenter Nachfragen darf der Forschende exmanente Fragen stellen, also Fragen, welche neue Themen initiieren oder berühren (vgl. Steinhardt 2018, Bohnsack 2019: 382).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Gruppendiskussion einerseits zum Einsatz gebracht werden kann, um nicht nur soziale Prozesse bzw. soziale Dynamiken zu untersuchen, sondern auch durch eine selbst strukturierte Diskussionsatmosphäre sowohl elaborierte als auch spontane und implizite Meinungen zu erfassen. Andererseits erlaubt es die Methode, durch den Interaktionsprozess mehrerer Diskutanten reichhaltigere Daten zeit- und kostensparend zu erheben, als dies mit mehreren Einzelinterviews möglich wäre (vgl. Misoch 2019: 158). Es gilt jedoch, darauf zu achten, dass die Gruppendiskussion, wie jedes Gruppeninterviewverfahren, sich mit der Herausforderung des ungleichen Redeanteils der Teilnehmenden konfrontiert sieht, da nicht alle Diskutanten über die gleiche Verbalisierungsfähigkeit verfügen. Dies hat zur Folge, dass Ergebnisse durch redeaktive Personen verzerrt werden können (ebd.: 158). Für die Erhebungssituation der vorliegenden Untersuchung waren zwar gewisse Forschungspartner*innen redeaktiver als die anderen, aber alle haben sich relativ gleichermaßen an der Diskussion beteiligt, sodass damit zu rechnen ist, dass eine eventuelle Ergebnisverzerrung nur sehr gering ausfällt. Denn jeder Forschungspartner*in war dazu bereit, sich zu Wort zu melden. Experteninterviews stellen die letzte Erhebungsmethode dar, welche im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung umgesetzt wurde.

6.4.2.3 Experteninterview

Die eminente Bedeutung von Experteninterviews für die Forschungspraxis ist unumstritten. Es gibt in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen – von

der Pädagogik und Psychologie bis hin zu Politikwissenschaft und Soziologie – kaum einen Bereich, in dem nicht Experteninterviews zum Kernbestand alltäglicher Forschungsroutine gehören, sei es als eigenständige Erhebungsmethode oder im Rahmen explorativer oder ergänzender Erhebungen im Kontext unterschiedlicher (quantitativ oder qualitativ angelegter) Forschungsdesigns (Bogner et al. 2014: 1).

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass die empirische Sozialforschung dem Experteninterview eine besondere Bedeutung beimisst. Es kann daher nicht überraschen, dass das Experteninterview auf Erfolgskurs in der Sozialforschung im Allgemeinen und in der qualitativen Sozialforschung im Speziellen ist (vgl. Bogner/Menz 2005: 7; Kassner/Wassermann 2005: 95; Meuser/Nagel 2009: 465; Loosen 2016: 139; Misoch 2019: 119). Diese zunehmende Beliebtheit des Experteninterviews lässt sich u. a. dadurch erklären, dass das Erhebungsinstrument kosten- und zeitsparend „eine konkurrenzlos dichte Datengewinnung“ (vgl. Bogner/Menz 2005: 7) erlaubt, im Vergleich z. B. zur teilnehmenden Beobachtung oder Feldstudie, welche sich als kosten- und zeitaufwendiger erweisen. Zudem ermöglicht das Experteninterview einen leichten Zugang zum sozialen Feld, wenn z. B. Daten zu tabuisierten Themenfeldern erhoben werden sollen (vgl. ebd.: 7).

Ziel der Experteninterviews ist es, das Expertenwissen zu rekonstruieren (vgl. Riemer 2016b: 167). Es geht mit anderen Worten um die Rekonstruktion „von besonders exklusivem, detailliertem oder umfassendem Wissen über besondere Wissensbestände und Praktika“ (Pfadenhauer 2005: 113). In der Terminologie von Misoch (2019: 127) gesprochen, zielen Experteninterviews darauf ab, „spezialisiertes Wissen“ zu erfassen und strukturiert zu analysieren. Dabei unterscheiden Bogner et al. (2014: 17-22) drei Wissensformen: technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen. Technisches Wissen verweist nach den Autor*innen auf das Faktenwissen. Es geht sozusagen um „privilegierte Zugänge zu bestimmten Informationen, über die wir als Forscher nicht verfügen“ (a.a.O.: 17-18). Unter Prozesswissen versteht man das Erfahrungswissen, welches Expert*innen über Handlungsabläufe, Projekte, Ereignisse, Interaktionen, organisationale Konstellationen usw. sammeln. Was das Deutungswissen angeht, bezeichnet es die subjektiven Interpretationen und Sichtweisen oder Standpunkte der Expert*innen (vgl. a.a.O.: 18-19). Die drei Wissensformen wurden im Verlauf der Interviewphase in der vorliegenden Arbeit generiert, wobei auf technisches Wissen und Prozesswissen in der Erhebungssituation fokussiert wurde. Denn die vorliegende Untersuchung lässt sich einem explorativen Experteninterview zuordnen und

explorative Experteninterviews sind häufig „informativische Interviews“: Sie zielen darauf, Informationen über das Umfeld unseres

Untersuchungsbereichs zu sammeln. Uns interessiert also „technisches Wissen“ oder „Prozesswissen“, das wir als (vorläufige, erste) Fakten interpretieren (Bogner et al. 2014: 23).

Es geht demzufolge darum, eine möglichst große Bandbreite an Wissen und Informationen zu generieren. D. h., Ziel hierbei ist es nicht, einfach bestimmte Wissenslücken auszufüllen (vgl. a.a.O.: 24).

In der Fremdsprachendidaktik und der Fremdsprachenerwerbsforschung im Allgemeinen und der DaFZ-Forschung im Besonderen liegt u. a. das Erkenntnisinteresse der Experteninterviews darin, organisationsstrukturelle Themen zu untersuchen, am Beispiel der Aspekte zur Schulentwicklung (vgl. Riemer 2016b: 167). Die Methode des Experteninterviews ist gerade der vorliegenden Arbeit angepasst, denn das DaF-Lernen übers Radio stellt zweifelsfrei ein organisationsstrukturelles Thema dar. Von den Forschungspartner*innen wurde u. a. insbesondere erwartet, die Einstellungsmöglichkeiten der Absolvierenden des interkulturellen Journalismus zu eruieren. Während die Untersuchung mit dem Fragebogen vergangenheitsorientiert und mit der Gruppendiskussion gegenwartsorientiert ist, ist sie mit den Experteninterviews zukunftsorientiert.

Anzumerken ist, dass die Frage, ob das Experteninterview eine eigenständige Methode ausmacht, nach wie vor zur wissenschaftlichen Debatte steht. Dabei lassen sich zwei Positionen oder Thesen unterscheiden: die Position der Befürworter*innen eines eigenständigen methodischen Status des Experteninterviews und die der Skeptiker*innen bzw. Kritiker*innen. Zu den Anhänger*innen der methodischen Eigenständigkeit des Experteninterviews zählen Meuser und Nagel (2005, 2009), die das Experteninterview als ein Erhebungsinstrument ansehen, „das auf einen spezifischen Modus des Wissens bezogen ist – auf Expertenwissen“ (Meuser/Nagel 2009: 466). Zu den Autor*innen, die sich skeptisch mit der Möglichkeit einer methodischen Verallgemeinerung auseinandersetzen, gehören u. a. Kassner/Wassermann (2005), Bogner et al. (2014: 2-3) und Misoch (2015, 2019). Dafür werden verschiedenste Begründungen vorgebracht, von denen zwei hier aufgeführt werden.

Zum einen kennzeichnet sich definatorisch das Experteninterview durch Unklarheit, Unpräzision und Unschärfe, wie Misoch (2019) zu Recht hervorhebt:

Es handelt sich dabei um eine Methode, die relativ unpräzise eine bestimmte Interviewform bezeichnet und unter welcher in der Forschungspraxis unterschiedliche Formen semi-strukturierter Leitfadeninterviews subsumiert werden. Experteninterviews sind vom Begriff her nicht inhaltlich oder methodologisch bestimmt, sondern lediglich im Hinblick auf die Gruppe der zu interviewenden Personen (Misoch 201: 119).

Dies legt nahe, dass Experteninterviews schlicht und einfach als eine Variante der Leitfadenterviews betrachtet werden können, wie Helfferich (2014: 571) betont. Denn sie weisen weder inhaltliche noch methodologische Besonderheiten auf, welche nicht auf andere „qualitative Interviews überhaupt zuträfen“ (Kassner/Wassermann 2005: 95), zumal sie sowohl als Einzelinterviews als auch als Gruppendiskussionen durchgeführt werden können (vgl. Riemer 2016b: 167). Es ist evident, das Experteninterview hat noch nicht jene klaren Konturen angenommen, „die es zu einer kanonischen Methode innerhalb der qualitativen Sozialforschung machen würde“ (Bogner et al 2014: 3).

Zum anderen ist der Expertenbegriff problematisch, weil er flexibel ist (vgl. Helfferich 2011: 163). Denn der Expertenbegriff bzw. Expertenstatus wird in der Methodenliteratur unterschiedlich bestimmt (vgl. Kassner/Wassermann 2005: 95; Helfferich 2014: 570). Für die einen sind Expert*innen Funktionseliten, während die anderen die Auffassung vertreten, dass alle Menschen Expert*innen ihres eigenen Lebens werden können (vgl. Gläser/Laudel 2006: 9). Meuser und Nagel (2009: 467) zufolge werden Menschen, die über ein spezialisiertes Sonderwissen verfügen, als Expert*innen bezeichnet. Misoch (2019: 126) geht in die gleiche Richtung und führt ins Feld, „dass Experten durch Sonderwissen und institutionalisierte Kompetenz, d. h. ihre Berufsrolle, gekennzeichnet sind“. Aufgrund der wissenschaftlichen Kontroverse um die Bestimmung des Expertenbegriffs besteht der Kompromiss nur darin, den Terminus abhängig vom jeweiligen Handlungsfeld und der Forschungsfrage zu definieren (vgl. Helfferich 2011: 163; Meuser/Nagel 2005: 73; Bogner et al. 2014: 35). Damit ist gemeint, dass der Expertenstatus vom Forschenden verliehen wird. Meines Erachtens bleibt die methodische Eigenständigkeit des Experteninterviews problematisch, solange der Expertenbegriff nicht theoretisch fundiert wird. D. h., der Expertenstatus soll genau spezifiziert werden,

denn es liegt ein offensichtlicher Mangel an Theorie hinsichtlich der inhaltlichen Definition und Durchführung von Experteninterviews vor. Dies hat seine Ursache vermutlich darin, dass die Bezeichnung „Experteninterview“ vorerst keine Methode, sondern lediglich eine bestimmte Zielgruppe für die Datenerhebung bezeichnet (Misoch 2019: 125).

Erwähnenswert ist, dass Empfehlungen von Forschungspartner*innen für weitere geeignete Forschungspartner*innen während der Erhebungsphase der vorliegenden Arbeit dem Forschenden sehr behilflich waren. Denn dadurch konnte das ursprüngliche Sample des Forschenden erweitert werden und damit konnte „sichergestellt werden, dass nicht nur Angehörige eines Netzwerks gefragt werden“ (Bogner 2014: 35). Das ist das Beispiel in der Auslandsvertretung, wo dem Forschenden eine Vertreterin aus der Kultur als adäquate Forschungspartnerin am Ende

des Interviews nachdrücklich empfohlen wurde. Auf diese Weise konnten Gegenpositionen in der Interviewphase generiert werden.

Von August bis Oktober 2021 wurden insgesamt fünf Forschungspartner*innen leitfadengestützt interviewt, darunter drei Forschungspartner*innen deutscher Staatsangehörigkeit und zwei Forschungspartner*innen kamerunischer Staatsangehörigkeit. Da die Forschungspartner*innen entweder Zielsprachensprechende oder Germanist*innen waren, wurden die Interviews auf Deutsch durchgeführt. Die Experteninterviews fingen mit einer Eingangsfrage an und es gab die Möglichkeit, Impuls- und Nachfragen⁶⁸ im Laufe des Interviews zu stellen (vgl. Riemer 2016b: 167-168). D. h., die Interviews erfolgten nach dem Prinzip: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2014: 560). Alle Forschungspartner*innen waren offen und wirkten insgesamt als kompetente soziale Repräsentant*innen.

Folgende Themenschwerpunkte wurden im Laufe der Experteninterviews behandelt:

1. die Verknüpfung sprachlicher, interkultureller und beruflicher Kompetenzen beim DaF-Lernen übers Radio;
2. die Berufsperspektiven der Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus in Kamerun.

Dabei umfasste der Interviewleitfaden insgesamt neun Leitfragen⁶⁹, welche vorrangig von den Forschungsfragen abgeleitet wurden. Im Folgenden werden diese kurz erklärt.

- (1) Die erste Frage „*Was ist Ihre Erfahrung mit Lernen mit digitalen Medien?*“ ist eine Einstiegsfrage bzw. Einführungsfrage und diente zur Einführung ins Thema (vgl. Scholl 2018: 70). Ziel war es, die Forschungspartner*innen dazu zu bringen, spontan und ohne groß nachzudenken ihre Erfahrung mit Lernen mit digitalen Medien im Allgemeinen zu verbalisieren. Einführungsfragen stellen Schlüsselfragen dar, während die restlichen Fragetypen als Eventualfragen bezeichnet werden (vgl. ebd.: 70). Sie werden als Schlüsselfragen betrachtet, weil sie in jedem Interview auftauchen. Es geht sozusagen „um inhaltsbezogene Fragen mit Informationswert für die Analyse“ (ebd.: 70).
- (2) Mit der zweiten Frage „*Welche Kompetenzen kann das Deutschlernen übers Radio beim Lernenden entwickeln?*“ sollten die Forschungspartner*innen die Sprachfertigkeiten benennen und beschreiben, welche die DaF-Lernenden durch die Nutzung des Radios in ihrem Lernprozess erwerben können. Damit sind sprachliche Kompetenzen wie z. B. die

⁶⁸ Weiterführend zu unterschiedlichen Fragetypen eines Leitfaden- und Experteninterviews, vgl. z. B. Scholl (2009: 70-73).

⁶⁹ Die Fragen sind im Wortlaut im Anhang zu finden.

Sprechfertigkeit, die Hörfertigkeit bzw. das Hörverstehen, die Schreibfertigkeit oder die Lesefertigkeit bzw. das Leseverstehen gemeint.

- (3) Im Mittelpunkt der dritten Frage „*Wie kann das Deutschlernen übers Radio die interkulturelle Kompetenz fördern?*“ stand die Möglichkeit der Anbahnung von interkulturellen Kompetenzen durch die Nutzung des Radios im Fremdsprachenlernprozess. Es ging darum, darzustellen, wie das Deutschlernen übers Radio neben sprachlichen Kompetenzen auch die interkulturelle Kompetenz fördern kann.
- (4) Die vierte Frage „*Wie können sprachliche, interkulturelle und berufliche Kompetenzen im Radioprojekt verknüpft werden?*“ beschäftigte sich mit der Möglichkeit der Verbindung von sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Kompetenzen in einem Radioprojekt. Hintergrund für diese Frage ist, wie schon in 4.3.3 dargestellt, dass sich die Untersuchungen zum DaF-Lernen übers Radio bislang auf sprachliche und interkulturelle Kompetenzen beschränken.
- (5) Die fünfte Frage „*Das DaF-Lernen übers Radio hat die Entstehung des interkulturellen Journalismus in Kamerun ermöglicht, wie definieren Sie den interkulturellen Journalismus?*“ bezieht sich auf die Definition des interkulturellen Journalismus als DaF-spezifischen Journalismus, welcher im Rahmen der vorliegenden Studie konzipiert und entwickelt wird. Somit bekamen die Forschungspartner*innen die Gelegenheit, den neuen Begriff nach ihrem Verständnis zu bestimmen.
- (6) In der sechsten Frage „*Inwiefern kann der interkulturelle Journalismus zur Erweiterung der Berufsperspektiven von DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden beitragen?*“ sollten sich die Forschungspartner*innen mit dem Beitrag des interkulturellen Journalismus zur Erweiterung der Berufsperspektiven von DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden auseinandersetzen. Dabei geht die Frage davon aus, dass die Berufsaussichten von DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden sehr begrenzt sind und das Lehramt nach wie vor die wichtigste Berufsperspektive für die Absolvent*innen in Kamerun darstellt.
- (7) Mit der Frage „*Welche neuen Berufsperspektiven kann der interkulturelle Journalismus im DaF- und Germanistikstudium eröffnen?*“ wird von Forschungspartner*innen erwartet, aus der Binnensicht die neuen Berufsperspektiven zu nennen, die der interkulturelle Journalismus für die DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden eröffnen kann.
- (8) Die achte Frage „*Wie können Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus auf ihrem Berufsweg begleitet werden?*“ verweist auf die Begleitung der Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus auf ihrem Berufsweg. Es geht darum, für die

Forschungspartner*innen zu eruiieren, welche Unterstützung den Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus während und nach der Berufsausbildung angeboten werden kann.

- (9) Bei der letzten Frage „*Welches sind die potenziellen Arbeitgeber für die Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus?*“ sollten sich die Forschungspartner*innen Gedanken über die potenziellen Arbeitgebenden für die Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus machen. Ziel des Forschenden war es, die Einstellungen von Forschungspartner*innen gegenüber der Zukunft des interkulturellen Journalismus zu generieren.

Außer dem in der Auslandsvertretung in Jaunde durchgeführten Experteninterview wurden die anderen Interviews mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet. Diese Ausnahme war auf die coronabedingten Einschränkungsmaßnahmen zurückzuführen. Da dem Forschenden die Nutzung eines technischen Mittels nicht genehmigt wurde, wurden die Daten mit Papiernotizen erhoben. D. h., die Daten wurden protokolliert.

Das einzige Interview, bei dem sich der Forschungspartner eine kommunikative Validierung gewünscht hat, war das in Distanz durchgeführte Interview mit dem Vertreter aus dem Medienbereich. Dabei konnte der Forschende die erhobenen Daten zusammen mit dem Forschungspartner nach der Transkription erneut durchgehen, was dem Forschungspartner formale Ergänzungen und Nachjustierungen ermöglichte. Somit konnten zum Beispiel sehr schwer verständliche inhaltstragende Interviewteile richtig verschriftlicht werden.

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf Instrumente und Verfahren feststellen, dass die empirische Untersuchung mit der Befragung durch Online-Fragebogen vergangenheitsorientiert ist, während sie mit der Befragung durch Gruppendiskussion gegenwartsorientiert ist. Was die Befragung durch Experteninterviews anbetrifft, ist die Studie vorrangig zukunftsorientiert. Der Fragebogen richtete sich an 15 Forschungspartner*innen, darunter DaF- und Germanistikabsolvierende, die von 2006 bis 2017 über einen Zeitraum von mindestens einem Jahr am Radioprojekt teilgenommen haben. Alle haben sich an der Befragung beteiligt und 14 haben den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Dabei haben sie das Radioprojekt aus der sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Perspektive evaluiert. Die Forschungspartner*innen der Gruppendiskussion ihrerseits waren von 2018 bis 2021 am Radioprojekt beteiligt. Ihnen wurde die Möglichkeit angeboten, das Radioprojekt nicht nur in Bezug auf die erworbenen sprachlichen, interkulturellen und journalismusspezifischen Kompetenzen zu reflektieren, sondern auch den Einfluss des Radioprojekts auf ihren Berufseinstieg hervorzuheben. In Experteninterviews

haben die 5 Forschungspartner*innen die beruflichen Zukunftsperspektiven der DaF-Absolvierenden des interkulturellen Journalismus eruiert.

Der Online-Fragebogen, die Gruppendiskussion und die Experteninterviews stehen in der vorliegenden Untersuchung miteinander in Zusammenhang, und dies aus zwei Gründen. Zum einen stellen sie drei Befragungsmethoden dar, welche sich meist in der Fremdsprachenforschung anbieten. Zum anderen ergänzen sie sich gegenseitig und wirken zusammen. Denn während mit dem Online-Fragebogen Selbstauskünfte von DaF- und Germanistikabsolvierenden zum Kompetenzgewinn mithilfe einiger Zahlendaten erfasst werden (Kap. 7.1), werden mit der Gruppendiskussion und den Experteninterviews die tatsächlich entwickelten Kompetenzen durch Radioarbeit mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet (Kap. 7.2). Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit der Datenaufbereitung.

6.5 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung ist eine Forschungsphase, welche auf die Art und Weise, wie die generierten Daten zur Auswertung bereitgestellt werden, verweist. Im Folgenden wird zunächst auf den Transkriptionsprozess der mündlichen Daten (Gruppendiskussion und Experteninterviews) eingegangen. Danach wird der Aufbereitungsprozess der elektronisch generierten Daten des Online-Fragebogens beschrieben.

Unter Transkription, auch Verschriftung genannt, versteht man die Umwandlung von Gesprächen von einem Audio- oder Videoformat in einen geschriebenen Text (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014: 147). Die Transkription erfolgt zwischen der Datengewinnung und der Datenauswertung und stellt einen ausschlaggebenden Schritt für die Datenanalyse dar. Denn die Auswertungsmöglichkeiten sind auf die Transkriptionsform, den Detailliertheitsgrad sowie den Glaubwürdigkeitsgrad angewiesen (vgl. a.a.O.: 148). Der Transkriptionsprozess zielt darauf ab,

die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache zu überwinden, Mündlichkeit mit all den für sie typischen Phänomenen schriftlich festzuhalten und somit für Analysen zugänglich zu machen (a.a.O.: 147).

Zu den oben erwähnten Phänomenen der Mündlichkeit zählen u. a. die Abfolge der Gesprächsbeiträge, die (unbereinigte) Notation der gesprochenen Sprache (Satzabbrüche, Versprecher, Wiederholungen usw.), die zeitlichen Merkmale der Kommunikation (Pausen, Sprechtempo), die prosodischen und stimmlichen Merkmale (Intonation, Aussprache usw.) sowie die nichtsprachlichen Phänomene (ebd.: 147).

Zwei Transkriptionsformen lassen sich im Grunde genommen in Anlehnung an Mempel und Mehlhorn (2014: 149) unterscheiden: Die einfache Transkription und die detaillierte Transkription. Erwähnenswert ist, dass die Form der Transkription im Hinblick auf den Forschungsbe- reich und das Forschungsinteresse ausgewählt wird. Für die vorliegende Untersuchung wurden einfache Transkripte sowohl für die Experteninterviews als auch für die Gruppendiskussion zur Anwendung gebracht, denn das Forschungsinteresse der Auswertung liegt in der Information und dem Inhalt der erhobenen mündlichen Daten (vgl. Scholl 2018: 71; Mempel/Mehlhorn 2014: 149). Dabei konnten umgangssprachliche Ausdrücke geglättet werden. Dazu wurden mündlich erhobene Daten selektiv transkribiert. Das heißt, Teile des Gesprächs oder Aussagen ohne engen Bezug zum Thema wurden ausgelassen (vgl. Scholl 2009: 71-72; 2018: 71). Anzu- merken ist, dass die Gespräche mithilfe von *Word* als Transkriptionstool verschriftet worden waren, bevor sie händisch ausgewertet wurden. Nur das Experteninterview mit einer Auslands- vertreterin (siehe Abb. 2) wurde nicht transkribiert, weil es ohne technisches Mittel zur Auf- nahme durchgeführt wurde. Deshalb war es das einzige Interview, welches auf der Basis der Notizen bzw. des Protokolls ausgewertet wurde.

Detaillierte Transkripte bieten sich an, wenn sowohl der semantische Inhalt der Aussagen als auch „verbale Handlungen, phonetische und paraverbale Phänomene oder auch die Verschrif- tung von Nonverbaalem“ (Mempel/Mehlhorn 2014: 149) im Vordergrund des Auswertungspro- zesses stehen. In diesem Fall erweist sich der Rückgriff auf komplizierte Transkriptionssysteme als notwendig. Dabei können die aktuell folgenden geläufigen Transkriptionskonventionen in der deutschsprachigen Fremd- und Zweitsprachenforschung zum Einsatz kommen (vgl. ebd.: 149): CAT (Conversational Analysis Transcription), CHAT (Codes for Human Analysis for Transcripts), GAT 2 (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2) oder HIAT (Halbinter- pretative Arbeitstranskription).

Die Datenanonymisierung wurde ebenfalls wegen der Einhaltung ethischer Standards im Tran- skriptionsprozess berücksichtigt. Denn

qualitative Daten erhalten in der Regel sehr sensible Informationen, die leicht einen Rückschluss auf konkrete Personen erlauben. Daraus ergibt sich zwin- gend die Notwendigkeit einer Anonymisierung (Kuckartz 2018: 171).

Für die vorliegende Arbeit wurden die Daten nach dem Transkribieren anonymisiert, weil sehr viele Informationen in den Daten anonymisiert werden mussten. Auf diese Weise konnte die Überforderung des Transkribierenden bzw. des Forschenden während des Transkriptionspro- zesses vermieden werden (vgl. ebd.: 171). Somit wurden Namen durch Decknamen ersetzt,

wobei dafür gesorgt werden musste, dass wesentliche Merkmale der Personen, wie z. B. das Geschlecht oder der kulturelle Kontext, bewahrt werden (ebd.: 171). Bei der Umbenennung konnte beispielsweise Sabine zu Régine oder Erik zu Jürgen werden. Erwähnenswert ist, dass jeder Sprechbeitrag als eigener Absatz verschriftlicht wurde. Dabei wurden Sprecher*innenwechsel „durch eine Leerzeile zwischen den Sprecher*innen deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen“ (Kuckartz/Rädiker 2020: 2). Was den Interviewenden anbelangt, wurde er durch „I:“ eingeleitet.

Betreffend die Aufbereitung der elektronisch generierten Daten des Online-Fragebogens wurde zuerst der Datensatz heruntergeladen. Dann wurde eine Datenmatrix erstellt, mit deren Hilfe alle Variablen für jede Untersuchungseinheit zusammengestellt wurden (vgl. Flick 2009: 155). Die Datenmatrix bezeichnet mit anderen Worten einen Kodeplan, in dem alle Antwortmöglichkeiten für jeden Fall so zusammengestellt wurden, dass die Antwortmöglichkeiten bestimmten Zahlenwerten zugeordnet wurden. Nach dem Aufbereitungsprozess wurde auf die Datenauswertung eingegangen.

6.6 Datenanalyse

Dieses Kapitel ist der Erläuterung des ausgewählten Datenanalyseverfahrens gewidmet. Dabei gelangen die qualitative Inhaltsanalyse im Allgemeinen und der induktiv-deduktiv orientierte Ansatz im Speziellen zum Einsatz. Dieses methodisch-methodologische Vorgehen lässt sich damit begründen, dass die Untersuchung qualitativ angelegt ist. Die qualitative Inhaltsanalyse erweist sich realiter in der Fremdsprachenforschung als ein ergiebiges Verfahren, wenn es darum geht, Kommunikationsinhalte wie zum Beispiel Texte, Videosequenzen, bildliches oder musikalisches Material zu untersuchen und auszuwerten (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 256-257). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Analyse des Online-Fragebogens, welche mit Zahlen verbunden ist, zur Informationsergänzung der qualitativen Inhaltsanalyse aus dem Interviewmaterial (Experteninterviews und Gruppendiskussion) dient. Der Grund dafür ist, dass die Stichprobe des Online-Fragebogens sehr begrenzt ist. Vor diesem Hintergrund kann nicht die Rede von einem Mixed-Methods-Design sein (Siehe dazu Kapitel 6.2.1). Ziel ist es, zusätzliche wichtige Informationen mithilfe der Zahlen zu generieren. Denn Zahlen und qualitative Daten schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern bedingen sich gegenseitig. Mayring (2000: 471) vertritt die gleiche Auffassung und konstatiert diesbezüglich: „Dabei will sich die qualitative Inhaltsanalyse *quantitativen Analyseschritten* nicht verschließen, sondern versucht sie in den Analyseablauf begründet einzubeziehen.“

6.6.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring: Begriffserläuterung

Wie bereits angesprochen, ist die vorliegende Untersuchung qualitativ angelegt und eignet sich daher zu der qualitativen Inhaltsanalyse. Von dem deutschen Psychologen Philipp Mayring (1983) erschien Anfang der 1980er Jahre das erste Lehrbuch mit systematischer und methodischer Fundierung der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Falk 2019: 106). Anzumerken ist, dass bis dato keine wissenschaftliche Einigkeit darüber herrscht, was genauer unter dem Begriff „qualitative Inhaltsanalyse“ subsumiert wird und was eigentlich die qualitative Inhaltsanalyse ausmacht. Dies liegt laut Schreier (2014) daran, dass sich die verschiedenen Definitionsvarianten und -merkmale am Arbeitsgebiet der jeweiligen Autor*innen orientieren. Davon ausgehend gelangt sie zum Schluss, dass es keine qualitative Inhaltsanalyse gebe (vgl. a.a.O.). Für Schreier (2014) soll der Begriff im Hinblick auf seine aktuelle Forschungspraxis definiert werden. „Vor diesem Hintergrund wird qualitative Inhaltsanalyse [...] als ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen verstanden“ (a.a.O.), wobei die Kategorienbildung das Hauptmerkmal der Definition darstellt. Dieser Definitionsansatz erweist sich meines Erachtens als aussagekräftiger und realistischer, und dies aus gutem Grund. Denn dieser Definitionsversuch ist wissenschaftlich allgemeinbezogen und lässt sich damit auf die spezifischen Forschungsgebiete abstimmen, so auch auf Fremdsprachenforschung. Somit erweist sich die qualitative Inhaltsanalyse als ein „transdisziplinäres Verfahren“ (Beier 2013: 201), welches sich durch seine Anpassungsfähigkeit auszeichnet. Zu Recht konstatiert Aguado (2013) diesbezüglich:

Am Einsatz der QIA in der empirischen Fremdsprachenforschung ist besonders auffällig, dass es kaum eine Arbeit gibt, die das ursprünglich vorgeschlagene methodische Vorgehen unverändert übernimmt. Stattdessen werden in nahezu jeder Studie spezifische Anpassungen vorgenommen (Aguado 2013: 130).

Anhand dieser Beschreibung wird deutlich, dass die qualitative inhaltsanalytische Herangehensweise an ein bestimmtes System und an eine bestimmte Struktur angebunden ist, sodass sie von Forschenden unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen erlernt und umgesetzt werden kann (vgl. a.a.O.: 129). D. h., die Anwendung eines Kategoriensystems orientiert sich an den gleichen Regeln und Standards, unabhängig vom Themengebiet und unabhängig davon, ob es sich um eine A-priori-Kategorienbildung (deduktive Kategorienbildung) oder um eine induktive Kategorienbildung handelt (vgl. Kuckartz 2018: 64).

Dabei weist die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Schreier (2014) folgende sechs Merkmale auf:

Kategorienorientierung
Interpretatives Vorgehen
Einbeziehung latenter Bedeutungen
Entwicklung eines Teils der Kategorien am Material
Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen
Orientierung an Reliabilität und Validität gleichermaßen

Abbildung 1: Merkmale qualitativer Inhaltsanalyse (Quelle: Schreier 2014)

Die Kategorienorientierung verweist darauf, dass das Kategoriensystem den Kernbestandteil oder das „Herzstück“ der qualitativen Inhaltsanalyse bildet (vgl. Schreier 2014). Das Wort „Kategorie“ wird in der vorliegenden Arbeit als Synonym für „Code“ verwendet (vgl. Kuckartz 2018: 36) und bedeutet hierbei „Begriff“ oder „Abstraktion“ (a.a.O.: 31). Unter interpretativem Vorgehen wird verstanden, dass das Kategoriensystem auf eine interpretative Art und Weise erstellt und angewandt wird, wobei auch latente Textbedeutungen Berücksichtigung finden (vgl. Schreier 2014). Laut Schreier ist die Kategorienbildung ein systematisches und regelgeleitetes Verfahren, welches nicht nur den Gütekriterien der Validität und der Reliabilität genügen muss, sondern auch verlangt, „dass zumindest einige Kategorien *induktiv* am Material entwickelt werden“ (Schreier 2014). Mit dem Validitätskriterium soll sichergestellt werden, dass relevante Textbedeutungen beim Aufbau des Kategoriensystems ermittelt werden. Was das Reliabilitätskriterium anbelangt, nimmt es das Streben nach einem intersubjektiven Konsens bei der Textcodierung in den Blick (vgl. a.a.O.). In der vorliegenden Arbeit wurde das Reliabilitätskriterium durch die Intercoder-Reliabilität aus Zeitmangel nicht erfüllt. Stattdessen wurden die Daten und die Datenanalyse im Forschungskolloquium des Lehrstuhls für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik der Universität Augsburg diskutiert. Auf diese Weise konnte der Forschende auf dem Weg zur Fertigstellung der Arbeit Feedback aus der Forschungsgruppe bzw. der wissenschaftlichen Fachcommunity im Fach DaF/DaZ bekommen und dieses dann auch in die Arbeit einbauen.

Anzumerken ist, dass die qualitative Inhaltsanalyse seit den 1990er Jahren in der deutschsprachigen empirischen Fremdsprachenforschung fest verankert ist. Dieser Trend lässt sich in Anlehnung an Aguado (2013) durch zahlreiche Faktoren erklären, von denen zwei hier angeführt werden. Zum einen wird die Binnensicht der Teilnehmenden am Lehr- und Lernprozess immer

mehr in den Vordergrund der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie der Fremdsprachendidaktik gerückt (vgl. ebd.: 119). Um solche Prozesse und deren Faktoren wie Einstellungen, Erfahrungen, Emotion oder Motivation zielführend zu untersuchen, erweist sich die qualitative Inhaltsanalyse als das adäquateste Forschungsverfahren. Dabei wurden drei Befragungsmethoden (Fragebogen, Gruppendiskussion und Experteninterviews) „zur Erhebung solcher subjektiven Daten“ (ebd.: 119) in der vorliegenden Arbeit zu Hilfe genommen.

Zum anderen eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse zu wenig erschlossenen oder unerschlossenen Beobachtungsfeldern, wie Aguado (2013) unterstreicht:

Das besondere Potential der QIA für die empirische Fremdsprachenforschung liegt zunächst einmal darin, dass mit ihrer Hilfe komplexe Fragestellungen bearbeitet werden können. Das Lehren und Lernen von fremden Sprachen ist solch ein komplexer Prozess, der eines differenzierten und reflektierten methodischen Instrumentariums bedarf – insbesondere, wenn ein noch unerforschtes Themengebiet bearbeitet wird oder wenn vertiefte Einsichten in Deutungsprozesse individuell oder sozial geprägter Wirklichkeitskonstruktion gewonnen werden sollen. Zur Verarbeitung und Interpretation solcher Daten werden systematische, komplexitätsbewältigende und intersubjektiv überprüfbare Auswertungsverfahren benötigt (Aguado 2013: 129).

Das ist eben der Fall mit der vorliegenden Studie, deren Berufsbiografie im DaF-Lernen übers Radio und interkulturellen Journalismus als unerforschte Forschungsgebiete angesehen werden. Dazu geht es um komplexe Fragestellungen, die nicht nur unterschiedliche Protagonist*innen mit einbeziehen, sondern die auch vergangenheits-, gegenwarts- und zukunftsorientiert untersucht werden sollen. Das darauffolgende Kapitel setzt sich mit der deduktiv-induktiven Kategorienbildung auseinander. Denn es geht um die Form der Inhaltsanalyse, welche im Rahmen der vorliegenden Studie ausgewählt wurde.

6.6.1.1 Deduktiv-induktive Kategorienbildung

Grundsätzlich unterscheidet man zwei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: die deduktive und die induktive Analyse (vgl. Kuckartz 2018; Mayring 2015: 85-90; Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 258-259). Bei dem deduktiven Ansatz geht es um eine A-priori-Kategorienbildung bzw. deduktive Kategorienbildung (Kuckartz 2018: 64). Damit ist gemeint, dass die Kategorien unabhängig vom empirischen Datenmaterial entwickelt werden. Bei der induktiven Kategorienbildung hingegen werden Kategorien direkt am erhobenen Datenmaterial gebildet.

Erwähnenswert ist, dass die Entscheidung für einen bestimmten Ansatz der Kategorienbildung maßgeblich von der Forschungsfrage, dem Forschungsinteresse, dem Forschungsziel und vor allem vom Vorwissen, welches der Forschende über den Forschungsgegenstandsbereich

besitzt, abhängt (vgl. Kuckartz 2018: 63). Als exemplarisch hierfür kann die folgende Aussage Burwitz-Melzers und Steiningers (2016) im Kontext der Fremdsprachenforschung betrachtet werden:

Ob eine theoriegeleitete, also deduktive qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt wird, hängt in hohem Maße davon ab, wie gut das Forschungsgebiet bereits erschlossen ist. Ist der Gegenstandsbereich bereits gut vorstrukturiert, kann dies bei der Formulierung von Hypothesen helfen. Stehen Hypothesen fest, können Forschungsfragen und eine Vorabbildung von Kategorien noch vor der ersten Lektüre der Daten erfolgen, weil bereits feste theoretische Bezugspunkte vorliegen (Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 260).

Ausgehend von der obigen Betrachtung zur Art und Weise der Kategorienbildung ist festzustellen, dass eine deduktiv-induktive Kategorienbildung auf die vorliegende Untersuchung zutrifft, und dies aus gutem Grund. Zum einen unterstreicht Kuckartz (2018: 95), dass eine Mischform beider Verfahren bei vielen Forschungsprojekten, welche anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt werden, zur Anwendung kommt. Dabei kann die Arbeit von Simon Falk (2019) als Beispiel dieser Mischform in der Fremdsprachenforschung genannt werden. Zum anderen sind die Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung so formuliert, dass die einen deduktiv und die anderen induktiv beantwortet werden können. Zu den Forschungsfragen, die induktiv beantwortet werden können, zählen die drei letzten Fragestellungen, und zwar:

- ***Wie entwickeln DaF-Lernende sprachliche, interkulturelle und berufliche Kompetenzen durch intensive Radioarbeit?***
- ***Welche Auswirkung hat das Deutschlernen mit dem Radio auf den Berufseinstieg und den Berufsverbleib von DaF-Lernenden?***
- ***Wie begleiten potenzielle Arbeitgebende die DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus auf ihrem Karriereweg?***

Im Mittelpunkt der obigen Forschungsfragen stehen die Berufsbiografie in *RadioDaF*-Projekten und der interkulturelle Journalismus. Es geht um zwei Forschungsgebiete, welche im Kontext des DaF-Lernens übers Radio bis dato unerforscht sind. Deshalb wurde die induktive Kategorienbildung nach Mayring (2015) für diese beiden Beobachtungsfelder zur Anwendung gebracht.

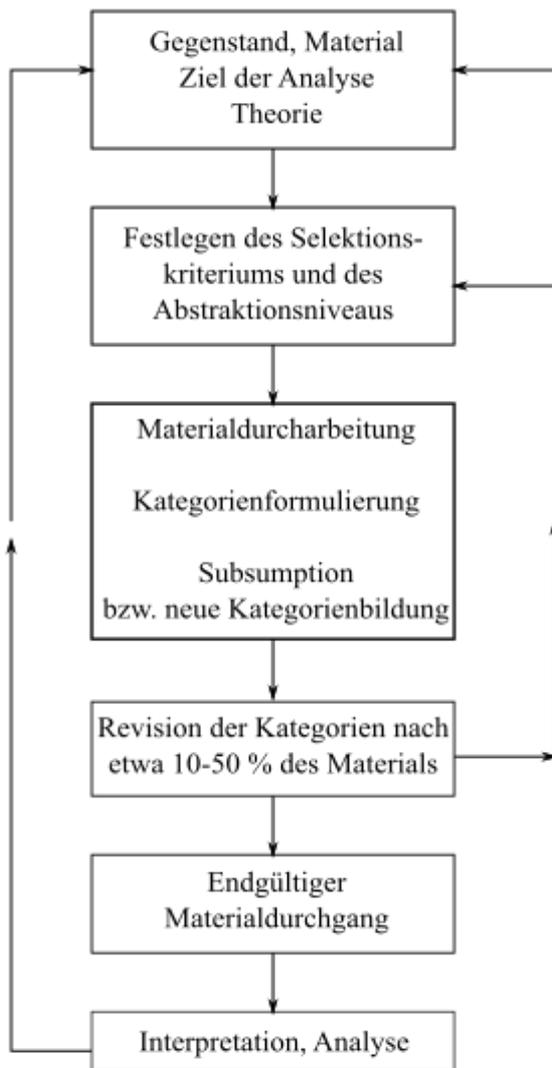


Abbildung 2: Phasenmodell induktiver Inhaltsanalyse nach Mayring (2015: 86)

Der induktive Ansatz nach Mayring (2015: 86) besteht aus sechs Schritten und sein Prozessmodell wird schematisch wie folgt zusammengefasst:

Im ersten Schritt wird das Ziel der Analyse mithilfe einer theoriegeleiteten Fragestellung festgelegt.

Im zweiten Schritt wird zunächst das Selektionskriterium der als Kategorien geltenden Textpassagen festgelegt. „Dadurch wird Unwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes ausgeschlossen“ (Mayring 2015: 87). D. h., alle Textstellen, welche das Selektionskriterium nicht erfüllen, werden weggelassen. Danach soll das Abstraktionsniveau der zu

entwickelten Kategorien festgesetzt werden. Es geht hierbei darum, klar zu bestimmen, bis zu welchem Grad die Kategorien als abstrakt oder konkret betrachtet werden können.

Im dritten Schritt wird der Text zeilenweise durchgegangen und Kategorien werden tatsächlich gebildet. Dabei stehen der kodierenden Person zwei Entscheidungsmöglichkeiten offen: Entweder die Textpassage einer schon formulierten Kategorie zuordnen (Subsumption) oder eine neue Kategorie entwickeln (vgl. ebd.: 87).

Im vierten Schritt erfolgt die Revision des Kategoriensystems nachdem 10 bis 50 % des Materials kodiert wurde. Bei der Revision wird überprüft, ob die bisher gebildeten Kategorien dem Analyseziel, dem festgelegten Selektionskriterium und dem Abstraktionsniveau entsprechen. Erweisen sich Veränderungen als notwendig, dann muss die Materialauswertung wiederholt werden. Ist das nicht der Fall, dann wird der Analyseprozess mit der Entwicklung von neuen Kategorien fortgeführt (vgl. ebd.: 87). Somit wird das Kategoriensystem „vor dem endgültigen Materialdurchgang fixiert und nicht mehr verändert“ (Kuckartz 2018: 78).

Es soll jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit darauf hingewiesen werden, dass die Revision des Kategoriensystems nach dem Durchgang des Gesamtmaterials vorgenommen wurde, weil eine relativ kleine Menge an Material vorlag. Die Menge an Material wurde u. a. dadurch reduziert, dass vorrangig inhaltsrelevante Informationen oder Aussagen bei der Interviewtranskription berücksichtigt wurden. Hinzu kommt, dass eines der fünf Experteninterviews wegen pandemiebedingter Einschränkungen nicht aufgezeichnet, sondern nur protokolliert wurde.

Im fünften Schritt wird das Datenmaterial endgültig durchgegangen.

Im sechsten Schritt werden die Kategorien statistisch bzw. quantitativ analysiert und das ganze Kategoriensystem wird im Hinblick auf die Fragestellung interpretiert (vgl. Mayring 2015: 87; Kuckartz 2018: 78).

Im Vergleich zur deduktiven Kategorienbildung erweist sich die induktive Kategorienbildung als authentischer, weil die Kategorien aus dem Material heraus entwickelt werden. Aus diesem Grund betrachtet Mayring (2015: 85) das induktive Vorgehen als sehr ergiebig und macht deutlich:

Es strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen des Forschenden, eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials (Mayring 2015: 86).

Es gilt jedoch, darauf zu achten, dass die induktive Kategorienbildung nach Mayring trotz ihres enormen Potenzials auch Grenzen aufweist. Hierbei wird sich besonders auf die von Kuckartz

(2018) formulierten Kritiken bezogen. Einer der Kritikpunkte, der innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse im Zusammenhang mit der induktiven Kategorienbildung nach Mayring geäußert wird, betrifft die Forderung nach theoriegeleiteter Bestimmung der Kategorien. Hier stellt sich die Frage, worin sich eine als theoriegeleitet geltende Kategorienbildung von einer deduktiven Kategorienbildung unterscheidet. Anders ausgedrückt: Wäre nicht in diesem Fall eine A-priori-Kategorienbildung der bessere Ansatz (a.a.O.: 78)?

Kuckartz (2018: 95) und Falk (2019: 107) weisen allerdings darauf hin, dass es die Rede von deduktiv-induktiver Kategorienbildung und nicht von induktiv-deduktiver Kategorienbildung ist, weil die deduktiven bzw. theoriegeleiteten Kategorien häufig an erster Stelle kommen. Letztere werden dann durch induktive Kategorien ergänzt. Das ist eben der Fall bei der vorliegenden Arbeit, in der die erste Forschungsfrage mit deduktiven Kategorien beantwortet wurde, und zwar:

Welche sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Kompetenzen entwickeln DaF-Lernende durch intensive Radioarbeit?

Eine A-priori-Kategorienbildung trifft auf diese Forschungsfrage zu, weil „sprachliche Kompetenzen“, „interkulturelle Kompetenzen“ und „berufliche Kompetenzen“ von vornherein die drei theoriegeleiteten Kategorien der Fragestellung darstellen. Des Weiteren wurden besonders Untersuchungen zur Entwicklung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen im Kontext des DaF-Lernens übers Radio bereits viel erforscht (vgl. Schlemminger 1986; Bartolomé und Zschachlitz 1998; Jaspersen 2000; Schmidt 2009; Peuschel 2006, 2007, 2009a, 2009b, 2012, 2016). Dabei wurden die Kategorien „sprachliche Kompetenzen“ und „interkulturelle Kompetenzen“ jeweils auf der Basis zweier Lerntheorien gebildet, und zwar des kommunikativen Ansatzes mit Schumann (2017: 166) und des interkulturellen Ansatzes mit Broszinsky-Schwabe (2017: 237). Was die beruflichen Kompetenzen anbelangt, bleiben sie zwar bislang im Kontext des DaF-Lernens übers Radio unerschlossen, aber das Themenfeld stellt ein Forschungsinteresse im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht dar. Hierfür kann u. a. Bezug auf Vogt/Funk (2021), Zapf/Vogt (2021) und Costa/Katelhön (2013) genommen werden.⁷⁰

Burwitz-Melzer/Steininger (2016: 260-261) fassen den deduktiven Ansatz mit untenstehenden Schrittfolgen zusammen:

⁷⁰ Weiterführend zum berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht vgl. z. B. Settlemeyer/Widera (2020).

1. Fragestellung formulieren und Material festlegen;
2. Hypothesen formulieren;
3. Kategorien theoriegeleitet strukturieren;
4. Regeln für die Zuordnung/die Codierung formulieren;
5. Material schrittweise durchgehen;
6. Phänomene entlang der Kategorien überprüfen;
7. zwischendurch überprüfen, ob die Kategorien trennscharf und ausreichend sind;
8. ist dies der Fall, das Material vollständig codieren.
9. Ist dies nicht der Fall, neue induktive Kategorien formulieren;
10. Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich Fragestellung und theoretischer Erkenntnis.

Abbildung 3: Phasenmodell deduktiver Inhaltsanalyse nach Burwitz-Melzer/Steininger (2016: 260-261)

Im Hinblick auf den siebten Schritt des obigen Prozessmodells erwiesen sich die drei deduktiven Kategorien, welche mit der ersten Forschungsfrage verbunden sind, als trennscharf und ausreichend. Es geht nämlich um sprachliche Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen und berufliche Kompetenzen. Im Folgenden wird dem Vorgehen im Kodierungsprozess nachgegangen.

6.6.1.2 Vorgehen im Kodierungsprozess

Bevor auf den Kodierungsprozess eingegangen wird, sollen zunächst die Analyseeinheiten des ausgewerteten Materials kurz beschrieben werden. Dabei umfasst das Material zwei Auswertungseinheiten (die Gruppendiskussion und die Experteninterviews) und sechs Kontexteinheiten (eine Gruppendiskussion und fünf Experteninterviews). Eine Auswertungseinheit verweist Mayring (2015: 88) zufolge auf das ganze Material, wie z. B. das ganze Material der Gruppendiskussion oder der Experteninterviews, während sich eine Kontexteinheit bspw. auf „das ganze Interview einer Person plus zusätzliche Protokollnotizen des Interviews“ (ebd.: 88) bezieht.

Da die Datenmenge gering war, wurde das Material teilweise händisch und teilweise mit *Word* ausgewertet. Dabei wurden zuerst die Zeilen jeder Kontexteinheit für eine klare und systematische Festlegung der Kodiereinheiten nummeriert. Unter Kodiereinheit versteht man eine

kodierte Textstelle. D. h. „klare bedeutungstragende Elemente im Text“ (ebd. 88). Dann wurde ein Ordner mit allen Kontexteinheiten angelegt, wobei jede Kontexteinheit als Worddatei viermal für die vier Forschungsfragen angelegt wurde. Auf diese Weise konnte der Kodierungsvorgang systematisiert werden. Bei der ersten Forschungsfrage, welche mit drei deduktiven Kategorien verbunden ist, wurden auf der Basis des Kodierleitfadens (siehe Anhang) sprachliche Kompetenzen mit der Farbe Grün, interkulturelle Kompetenzen mit der Farbe Rot und berufliche mit der Farbe Gelb kodiert. Nach der Kodierung des ganzen Materials wurden alle Codes zusammengetragen, um deduktive und induktive Kategorien zu bilden und damit das Kategoriensystem (siehe Anhang) zu entwickeln.

Deduktive Kategorien wurden mithilfe theoriegeleiteter Aspekte und anderer Elemente der Experteninterviews und der Gruppendiskussion gebildet. Dabei wurde, wie schon angedeutet, ein Codebuch bzw. Kodierleitfaden erstellt, dessen Rolle darin besteht, die Definition der Kategorien, die Ankerbeispiele und die Kodierregeln klarzustellen. Somit konnte der Kodierungsprozess in aller Transparenz zustande kommen. Die restlichen Forschungsfragen wurden mit induktiven Kategorien bearbeitet, wobei relevante Beispielzitate im Codebuch (siehe Anhang) generalisiert und paraphrasiert wurden, um Ober- und Unterkategorien zu entwickeln und einzuordnen.

6.7 Forschungsdesign: Schlussfolgerung und Limitationen

Im Kapitel 6 wurde ein Überblick über Methode, Instrumente und Verfahren gegeben. Die drei Begriffe werden nicht in der Forschungsmethodologie im Allgemeinen und im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als völlig entgegengesetzte Begriffe verstanden. Es geht ganz im Gegenteil um drei Begriffe, die sich flexibel oder breit verstehen lassen und somit ineinandergreifen (vgl. Klippel 2016: 119). Dies trifft in vieler Hinsicht zu. Zum einen gelangen Methoden, Instrumente und Verfahren sowohl bei der Datengewinnung als auch bei der Datenaufbereitung und der Datenauswertung zur Anwendung. Zum anderen können unterschiedliche Instrumente oder Werkzeuge in einer Methode bzw. einem Verfahren verwendet werden (vgl. ebd.: 119). Das ist eben der Fall in vorliegender Untersuchung, in welcher sich die Befragungsmethode jeweils folgender Instrumente bedient: eines Fragebogens, einer Gruppendiskussion und der Experteninterviews.

Es gilt jedoch, darauf zu achten, dass die Methode nicht nur auf die drei oben erwähnten Erhebungsmethoden, sondern auch auf das Forschungsdesign bzw. das Forschungsparadigma bzw. den Forschungsansatz verweist. Dabei erweist sich die qualitative Fremdsprachenforschung als

geeignete Forschungsausrichtung, weil sie am besten auf die Forschungsfrage, das Forschungsinteresse und die Forschungsmethode abgestimmt ist. Denn

die Passung von Forschungsfrage und Forschungsmethode spielt in jeder Forschungsarbeit eine zentrale Rolle. Nicht jedes Verfahren eignet sich zur Bearbeitung jeder Forschungsfrage; vielmehr muss auf der Basis des treibenden Forschungsinteresses überlegt werden, wie man am besten zu Ergebnissen gelangt. Die eingesetzten Forschungsmethoden und ihre Instrumente sind zudem nicht wertneutral, sondern tragen eine bestimmte Perspektive, ein bestimmtes Menschenbild in sich (a.a.O.: 120).

Die drei ausgewählten Befragungsmethoden erweisen sich daher als geeignet für die vorliegende Studie, zumal sie sich meist in der Fremdsprachenforschung anbieten (vgl. Daase et al. 2014: 103). Was das Verfahren betrifft, kann es zwar auch als Methode bezeichnet werden (vgl. Klippel 2016: 119), aber der Begriff bezieht sich vor allem in dieser Studie auf die allgemeine empirische Vorgehensweise von der Auswahl des Forschungsparadigmas über den Datenerhebungs- und Datenaufbereitungs- bis hin zum Datenauswertungsprozess.

Die vorliegende Untersuchung weist jedoch gewisse Einschränkungen auf. Angesichts der starken Involvierung des Forschenden in alle Untersuchungsschritte wäre es wünschenswert gewesen, weitere Kodierer*innen zum Kodierungsprozess hinzuziehen, um dem Gütekriterium der Intercoder-Reliabilität gerecht zu werden. Aber stattdessen wurden die Daten und die Datenanalyse im Forschungskolloquium des Lehrstuhls für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik der Universität Augsburg diskutiert. Dies erwies sich als notwendig, damit der Forschende auf dem Weg zur Fertigstellung der Arbeit Feedback aus der Forschungsgruppe und damit aus der wissenschaftlichen Fachcommunity im Fach DaF/DaZ bekommen und dieses dann auch in die Arbeit einarbeiten konnte.

Mit einer Gruppendiskussion und fünf Experteninterviews scheint die Datenmenge gering, zumal ein Interview bei der Datenerhebung nur protokolliert⁷¹ wurde und die generierten Daten selektiv transkribiert wurden. Es bleibt daher die Frage offen, ob die Forschungsergebnisse mit einer größeren Datenmenge anders ausfallen würden. Wegen der geringen Datenmenge wurde beschlossen, sowohl qualitative Daten als auch Zahlendaten aus dem Fragebogen händisch zu

⁷¹ Wie schon in 6.4.2.3 angedeutet, wurde das in der Auslandsvertretung in Jaunde durchgeführte Experteninterview nicht mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet. Der Grund dafür war die Einhaltung der coronabedingten Einschränkungsmaßnahmen. Deshalb wurden die Daten mit Papiernotizen erhoben. D. h., die Daten wurden einfach protokolliert.

bewerten. Auch wenn die Untersuchung qualitativ und explorativ angelegt ist und nicht um quantitativ gewonnene Verallgemeinerungen geht, ist festzustellen, dass die Anzahl an Forschungspartner*innen beim Online-Fragebogen gering ist. Dies hat zur Folge, dass der Erkenntniswert und die Aussagekraft der Untersuchung erheblich eingeschränkt wird.

Bei der Gruppendiskussion sind zwar alle Teilnehmenden zu Wort gekommen, aber es fiel dem Forschenden schwer, eine gleiche Verteilung der Redebeiträge zu ermöglichen, weil nicht alle Diskutant*innen über die gleiche Verbalisierungsfähigkeit verfügten. Es bleibt daher die Frage offen, ob die Forschungsergebnisse dadurch verzerrt werden könnten. Das darauffolgende Kapitel befasst sich mit der Ergebnisdarstellung.

Auch wenn die Untersuchung qualitativ und explorativ angelegt ist und nicht um quantitativ gewonnene Verallgemeinerungen geht, ist festzustellen, dass die Anzahl an Forschungspartner*innen beim Online-Fragebogen gering ist. Dies hat zur Folge, dass der Erkenntniswert und die Aussagekraft der Untersuchung erheblich eingeschränkt wird.

Darüber hinaus könnte die Vertrautheit des Forschenden mit den Forschungspartner*innen des Online-Fragebogens und der Gruppendiskussion bewirken, dass Antworten mit sozialer Erwünschtheit gegeben werden.

7 Ergebnisse der Untersuchung: Selbsteinschätzungen zum Kompetenzgewinn und Beitrag des sozioprofessionellen Ansatzes zum DaF-Lernen übers Radio in Kamerun

Dieses Kapitel wird in zwei Hauptteile untergliedert: die Selbsteinschätzungen zum Kompetenzgewinn und die entwickelten Kompetenzen durch Radioarbeit. Die Selbsteinschätzungen zum Kompetenzgewinn beziehen sich auf erhobene Daten aus dem Fragebogen. Wie schon in 6.2.1 angedeutet, helfen die generierten Zahlen nur dabei, vertiefende Einblicke in die qualitativen Daten zu geben, weil die vorliegende Untersuchung qualitativ angelegt ist. Es gilt daher, mithilfe einiger Zahlen zur Einschätzung der von DaF-Lernenden erworbenen Kompetenzen den sozioprofessionellen Mehrwert des DaF-Lernens übers Radio in Kamerun besser zu verstehen. Was die entwickelten Kompetenzen durch Radioarbeit anbetrifft, stellen sie rein qualitativ inhaltsanalytische Ergebnisse dar, welche den Beitrag des sozioprofessionellen Ansatzes zum DaF-Lernen übers Radio in Kamerun hervorheben.

7.1 Selbstauskünfte zum Kompetenzgewinn

7.1.1 Sprachliche Kompetenzen

Sprachliche Kompetenzen verweisen auf sprachbezogene Fähigkeiten, welche die befragten Absolvierenden aus dem Radioprojekt erworben haben. Zu nennen sind hier: die Sprechfertigkeit, die Schreibfertigkeit, die Hörfertigkeit bzw. das Hörverstehen sowie das Leseverstehen.

Mittels **Frage 14** „*Das Radioprojekt hat zur Verbesserung meiner Sprechfertigkeit beigetragen*“ wurde danach gefragt, ob das Radioprojekt zur Verbesserung der Sprechfertigkeit von befragten Absolvierenden beigetragen hat. Die Antworten befinden sich im folgenden Bild:

Tabelle 14: Verbesserung der Sprechfertigkeit der befragten Absolvierenden

Beitrag des Radioprojekts zur Verbesserung der Sprechfertigkeit	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	1
Ich stimme nicht zu	1
Ich stimme teilweise zu	1
Ich stimme zu	3
Ich stimme vollkommen zu	8
Gesamt	n=14

Aus der Tabelle ist ablesbar, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Absolvierenden im Allgemeinen zustimmt, dass das Radioprojekt zur Verbesserung ihrer Sprechfertigkeit

beigetragen hat, wobei 8 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen. 12 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen sozusagen im Allgemeinen zu. Nur 2 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen im Allgemeinen nicht zu.

Mittels **Frage 15** „*Das Radioprojekt hat zur Verbesserung meines Hörverstehens beigetragen*“ wurde erfasst, ob das Radioprojekt zur Verbesserung des Hörverstehens von befragten Absolvierenden beigetragen hat. Die folgende Tabelle fasst die Antworten zusammen:

Tabelle 15: Verbesserung des Hörverstehens der befragten Absolvierenden

Beitrag des Radioprojekts zur Verbesserung des Hörverstehens	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	1
Ich stimme nicht zu	1
Ich stimme teilweise zu	0
Ich stimme zu	5
Ich stimme vollkommen zu	7
Gesamt	n=14

Aus der Tabelle ergibt sich, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Absolvierenden im Allgemeinen zustimmt, dass das Radioprojekt zur Verbesserung ihres Hörverstehens beigetragen hat, wobei 7 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen. 12 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen sozusagen im Allgemeinen zu. Nur 2 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen im Allgemeinen nicht zu. Anzumerken ist, dass sich nur 1 von 14 DaF-Absolvierenden für die Antwortmöglichkeit „Ich stimme gar nicht zu“ entschieden hat.

Mit **Frage 16** „*Das Radioprojekt hat zur Verbesserung meiner Schreibfertigkeit beigetragen*“ wurde ermittelt, ob das Radioprojekt zur Verbesserung der Schreibfertigkeit von befragten Absolvierenden beigetragen hat. Die Antworten sind dem folgenden Bild zu entnehmen:

Tabelle 16: Verbesserung der Schreibfertigkeit der befragten Absolvierenden

Beitrag des Radioprojekts zur Verbesserung der Schreibfertigkeit	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	0
Ich stimme nicht zu	2
Ich stimme teilweise zu	1
Ich stimme zu	3
Ich stimme vollkommen zu	8
Gesamt	n=14

Die Tabelle zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Absolvierenden im

Allgemeinen zustimmt, dass das Radioprojekt zur Verbesserung ihrer Schreibfertigkeit beigetragen hat, wobei 8 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen. 12 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen sozusagen im Allgemeinen zu. Nur 2 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen nicht zu und keiner der DaF-Absolvierenden hat sich für die Antwortoption „Ich stimme gar nicht zu“ entschieden.

Mittels **Frage 17** „*Das Radioprojekt hat zur Verbesserung meines Leseverstehens beigetragen*“ wurde erhoben, ob das Radioprojekt zur Verbesserung des Leseverstehens von befragten Absolvierenden beigetragen hat. Hier ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 17: Verbesserung des Leseverstehens der befragten Absolvierenden

Beitrag des Radioprojekts zur Verbesserung des Leseverstehens	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	0
Ich stimme nicht zu	1
Ich stimme teilweise zu	3
Ich stimme zu	3
Ich stimme vollkommen zu	7
Gesamt	n=14

Aus der Tabelle lässt sich ablesen, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Absolvierenden im Allgemeinen zustimmt, dass das Radioprojekt zur Verbesserung ihres Leseverstehens beigetragen hat, wobei 7 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen. 13 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen sozusagen im Allgemeinen zu. Nur 1 von 14 DaF-Absolvierenden stimmt nicht zu. Erwähnenswert ist, dass keiner der DaF-Absolvierenden sich für die Antwortoption „Ich stimme gar nicht zu“ entschieden hat.

Mit **Frage 18** „*Das Radioprojekt hat zur Verbesserung meiner Übersetzungsfertigkeit beigetragen*“ wurde danach gefragt, ob das Radioprojekt zur Verbesserung der Übersetzungsfähigkeit von befragten Absolvierenden beigetragen hat. Die Antworten zeigen folgendes Bild:

Tabelle 18: Verbesserung der Übersetzungsfähigkeit der befragten Absolvierenden

Beitrag des Radioprojekts zur Verbesserung der Übersetzungsfähigkeit	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	0
Ich stimme nicht zu	2
Ich stimme teilweise zu	2
Ich stimme zu	6
Ich stimme vollkommen zu	4
Gesamt	n=14

Die Tabelle zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Absolvierenden im Allgemeinen zustimmt, dass das Radioprojekt zur Verbesserung ihrer Übersetzungsfähigkeit beigetragen hat, wobei 4 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen und 6 von 14 DaF-Absolvierenden zustimmen. 12 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen sozusagen im Allgemeinen zu. Nur 2 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen nicht zu. Erwähnenswert ist, dass keiner der 14 DaF-Absolvierenden sich für die Antwortmöglichkeit „Ich stimme gar nicht zu“ entschieden hat.

7.1.2 Interkulturelle Kompetenzen

Ziel dieses Teils des Fragebogens war es, interkulturelle Kompetenzen, welche die befragten Absolvierenden aus dem Radioprojekt erworben haben, zu erfassen. Unter den Begriff der „Interkulturelle Kompetenz“ lässt sich die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturkreisen adäquat zu kommunizieren bzw. zu interagieren, subsumieren. Dabei wurde das Augenmerk im Rahmen der Befragung u. a. auf die Wahrnehmung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie auf den Umgang mit fremden Menschen, Institutionen und Gesellschaften gelegt.

Mittels **Frage 19** „*Das Radioprojekt hat mir geholfen, kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen*“ wurde erfasst, ob das Radioprojekt den befragten Absolvierenden dabei geholfen hat, kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen. Die Antworten sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 19: Kulturelle Wahrnehmung der befragten Absolvierenden

Beitrag des Radioprojekts zur kulturellen Wahrnehmung	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	0
Ich stimme nicht zu	0
Ich stimme teilweise zu	0
Ich stimme zu	10
Ich stimme vollkommen zu	4
Gesamt	n=14

Aus den Antworten ist ersichtlich, dass alle 14 befragten Absolvierenden zustimmen, dass das Radioprojekt ihnen dabei geholfen hat, kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen, wobei 4 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen.

Mit **Frage 20** „*Das Radioprojekt hat mir geholfen, mit Menschen anderer Kultur erfolgreich zu kommunizieren*“ wurde ermittelt, ob das Radioprojekt den befragten Absolvierenden dabei

gehoffen hat, mit Menschen anderer Kulturen erfolgreich zu kommunizieren. Eine Zusammenfassung der Antworten befindet sich im folgenden Bild:

Tabelle 20: Interkulturelle Kompetenz der befragten Absolvierenden

Beitrag des Radioprojekts zum Ausbau interkultureller Kompetenz	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	0
Ich stimme nicht zu	1
Ich stimme teilweise zu	0
Ich stimme zu	6
Ich stimme vollkommen zu	7
Gesamt	n=14

Aus den Antworten geht hervor, dass 13 von 14 befragten Absolvierenden zustimmen, dass das Radioprojekt ihnen dabei geholfen hat, mit Menschen anderer Kulturen erfolgreich zu kommunizieren, wobei 7 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen. Nur 1 von 14 DaF-Absolvierenden stimmt nicht zu.

Mittels **Frage 21** „*Das Radioprojekt hat mir den deutschsprachigen Raum nähergebracht*“ wurde erhoben, ob das Radioprojekt den befragten Absolvierenden den deutschsprachigen Raum nähergebracht hat. Die folgende Tabelle bildet die Antworten ab:

Tabelle 21: Kulturelle Annäherung der befragten Absolvierenden

Beitrag des Radioprojekts zur kulturellen Annäherung	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	0
Ich stimme nicht zu	0
Ich stimme teilweise zu	0
Ich stimme zu	5
Ich stimme vollkommen zu	9
Gesamt	n=14

Aus den Antworten lässt sich ersehen, dass alle 14 befragten Absolvierenden zustimmen, dass das Radioprojekt zu ihrer kulturellen Annäherung mit dem amtlich deutschsprachigen Raum beigetragen hat, wobei 9 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen.

Mit **Frage 22** „*Das Projekt hat mir erlaubt, mich im deutschsprachigen Raum aufzuhalten*“ wurde erhoben, ob das Radioprojekt den befragten Absolvierenden die Möglichkeit angeboten hat, sich im deutschsprachigen aufzuhalten. Die untenstehende Tabelle ist ein Abbild der Antworten:

Tabelle 22: Aufenthalt der befragten Absolvierenden im deutschsprachigen Raum

Aufenthalt im deutschsprachigen Raum durch das Radioprojekt	Anzahl
Ja, mehrmals	0
Ja, einmal	6
Nein	8
Gesamt	n=14

Aus den Antworten lässt sich errechnen, dass 6 von 14 befragten Absolvierenden behaupten, dass das Radioprojekt ihnen erlaubt hat, sich einmal im amtlich deutschsprachigen Raum aufzuhalten. Keiner der 14 DaF-Absolvierenden hat sich durch das Radioprojekt mehrmals im deutschen Sprachraum aufgehalten und 8 von 14 DaF-Absolvierenden haben keinen Aufenthalt dort verbracht.

In **Frage 23** „*Das Projekt hat mir erlaubt, in Kontakt mit Menschen und Institutionen des deutschsprachigen Raums zu treten*“ wurde danach gefragt, ob das Radioprojekt die befragten Absolvierenden in Kontakt zu Menschen und Institutionen des amtlich deutschsprachigen Raums gebracht hat. Die Antworten sind aus der folgenden Tabelle ablesbar:

Tabelle 23: Kontakt zu Menschen und Institutionen des deutschsprachigen Raums

Kontakt zu Menschen und Institutionen des deutschsprachigen Raums	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	0
Ich stimme nicht zu	0
Ich stimme teilweise zu	1
Ich stimme zu	6
Ich stimme vollkommen zu	7
Gesamt	n=14

Daraus ist abzulesen, dass alle 14 befragten Absolvierenden zustimmen, dass das Radioprojekt sie in Kontakt zu Menschen und Institutionen des amtlich deutschsprachigen Raums gebracht hat, wobei 7 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen.

7.1.3 Berufliche Kompetenzen

Die berufliche Kompetenz bezeichnet im Kontext des DaF-Lernens übers Radio nicht nur die Fähigkeit zu journalistischer Radioarbeit wie zum Beispiel zur Interviewdurchführung, zur Moderation einer Sendung oder zur Erstellung eines Radiobeitrags, sondern auch einen kompetenten Umgang mit der Technik und dem Radiogeschäft. Dabei wurden im Rahmen der Befragung professionelle Kompetenzen ermittelt, welche von DaF-Absolvierenden aus dem Radioprojekt

erworben wurden. Zu nennen sind hier: die Moderation einer Sendung, die Durchführung eines Interviews, das Verfassen eines Radiotextes, die journalistische Recherche.

Mittels **Frage 24** „*Das Radioprojekt hat meine Berufswahl stark beeinflusst*“ wurde erfasst, ob das Radioprojekt die Berufswahl der befragten Absolvierenden stark beeinflusst hat. Die Antworten ergeben sich aus der folgenden Tabelle:

Tabelle 24: Auswirkung des Radioprojekts auf die Berufswahl der befragten Absolvierenden

Starke Auswirkung des Radioprojekts auf die Berufswahl	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	1
Ich stimme nicht zu	0
Ich stimme teilweise zu	2
Ich stimme zu	3
Ich stimme vollkommen zu	8
Gesamt	n=14

Aus den Antworten wird deutlich, dass 13 von 14 befragten Absolvierenden zustimmen, dass das Radioprojekt ihre Berufswahl stark beeinflusst hat, wobei 8 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen. 1 von 14 DaF-Absolvierenden stimmt gar nicht zu.

In **Frage 25** „*Das Radioprojekt hat mir geholfen, eine Sendung moderieren zu können*“ wurde ermittelt, ob das Radioprojekt den befragten Absolvierenden dabei geholfen hat, eine Sendung moderieren zu können. Die Antworten zeigen folgendes Bild:

Tabelle 25: Fähigkeit der befragten Absolvierenden zur Moderation einer Radiosendung

Fähigkeit zur Moderation einer Radiosendung	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	0
Ich stimme nicht zu	1
Ich stimme teilweise zu	1
Ich stimme zu	4
Ich stimme vollkommen zu	8
Gesamt	n=14

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass 13 von 14 befragten Absolvierenden zustimmen, dass das Radioprojekt ihnen dabei geholfen hat, eine Sendung moderieren zu können, wobei 8 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen. 1 von 14 DaF-Absolvierenden stimmt nicht

zu.

Mittels **Frage 26** „*Das Radioprojekt hat mir geholfen, einen Radiotext schreiben zu können*“ wurde erfasst, ob das Radioprojekt den befragten Absolvierenden dabei geholfen hat, einen Radiotext schreiben zu können. Die Antworten sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 26: Fähigkeit der befragten Absolvierenden zum Verfassen eines Radiotextes

Fähigkeit zum Verfassen eines Radiotextes	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	0
Ich stimme nicht zu	0
Ich stimme teilweise zu	2
Ich stimme zu	3
Ich stimme vollkommen zu	9
Gesamt	n=14

Aus den Antworten ergibt sich, dass alle 14 befragten Absolvierenden zustimmen, dass das Radioprojekt ihnen dabei geholfen hat, einen Radiotext verfassen zu können, wobei 9 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen.

Die **Frage 27** „*Das Radioprojekt hat mir geholfen, ein Interview durchführen zu können*“ zielte darauf ab, zu erheben, ob das Radioprojekt den befragten Absolvierenden dabei geholfen hat, ein Interview durchführen zu können. Die Antworten sind in der folgenden Tabelle abgebildet:

Tabelle 27: Fähigkeit der befragten Absolvierenden zur Interviewdurchführung

Fähigkeit zur Interviewdurchführung	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	0
Ich stimme nicht zu	0
Ich stimme teilweise zu	3
Ich stimme zu	2
Ich stimme vollkommen zu	9
Gesamt	n=14

Den Antworten ist zu entnehmen, dass alle 14 befragten Absolvierenden zustimmen, dass das Radioprojekt ihnen dabei geholfen hat, ein Interview durchführen zu können, wobei 9 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen.

Die **Frage 28** „*Das Radioprojekt hat mir geholfen, Informationen einholen zu können*“ hatte zum Ziel, zu erfassen, ob das Radioprojekt den befragten Absolvierenden dabei geholfen hat, Informationen einholen zu können. Die Antworten sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 28: Fähigkeit der befragten Absolvierenden zur Informationseinholung

Fähigkeit zur Informationseinholung	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	0
Ich stimme nicht zu	1
Ich stimme teilweise zu	2
Ich stimme zu	5
Ich stimme vollkommen zu	6
Gesamt	n=14

Daraus ist abzulesen, dass 13 von 14 befragten Absolvierenden zustimmen, dass das Radioprojekt ihnen dabei geholfen hat, Informationen sammeln zu können, wobei 6 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen. Nur 1 von 14 DaF-Absolvierenden stimmt nicht zu.

Mittels **Frage 29** „*Das Radioprojekt begleitet mich bis heute auf meinem sozioprofessionellen Weg*“ wurde ermittelt, ob das Radioprojekt die befragten Absolvierenden auf ihrem sozioprofessionellen Weg bis zum Zeitpunkt der Befragung begleitet hat. Die Antworten sind aus der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 29: Weitere Begleitung der befragten Absolvierenden auf ihrem sozioprofessionellen Weg

Weitere sozioprofessionelle Begleitung durchs Radioprojekt	Anzahl
Ich stimme gar nicht zu	1
Ich stimme nicht zu	1
Ich stimme teilweise zu	2
Ich stimme zu	4
Ich stimme vollkommen zu	6
Gesamt	n=14

Aus den Antworten ist ersichtlich, dass 12 von 14 befragten Absolvierenden zustimmen, dass das Radioprojekt sie auf ihrem sozioprofessionellen Weg bis zum Zeitpunkt der Befragung begleitet hat, wobei 6 von 14 DaF-Absolvierenden vollkommen zustimmen. Nur 2 der 14 DaF-Absolvierenden stimmen nicht zu, wobei ein DaF-Absolvierender gar nicht zustimmt.

In **Frage 30** „*Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Beruf?*“ wurde danach gefragt, wie zufrieden die befragten Absolvierenden mit ihrem Beruf sind. Hier ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 30: Zufriedenheit der Absolvierenden mit ihrem Beruf

Zufriedenheit der Absolvierenden mit ihrem Beruf	Anzahl
Sehr unzufrieden	0
Unzufrieden	0
Ich weiß nicht	1
Zufrieden	5
Sehr zufrieden	8
Gesamt	n=14

Die Antworten bringen zutage, dass 13 von 14 befragten Absolvierenden mit ihrem Beruf zufrieden sind, wobei 8 von 14 DaF-Absolvierenden damit sehr zufrieden sind. Nur 1 von 14 DaF-Absolvierenden weiß nicht, ob sie mit ihrem Beruf zufrieden ist.

Mit **Frage 31** „*Zu welchem Beruf würden Sie wechseln?*“ wurde ermittelt, zu welchem Beruf die befragten Absolvierenden wechseln würden. Die Antworten sind in folgendem Bild zusammengefasst:

Tabelle 31: Berufswechsel der befragten Absolvierenden

Berufswechsel der befragten Absolvierenden	Anzahl
Journalist*in	7
DaF-Lehrer*in	2
Übersetzer*in/Dolmetscher*in	3
Ich weiß nicht	1
Ich will gar nicht	1
Sonstiges	0
Gesamt	n=14

Aus den Antworten geht hervor, dass 7 von 14 befragten Absolvierenden zum Journalist*in und 3 DaF-Absolvierende zum Übersetzer*in/Dolmetscher*in wechseln würden, während nur 2 DaF-Absolvierende zum DaF-Lehrer*in wechseln würden. 1 von 14 DaF-Absolvierenden weiß nicht, zu welchem Beruf er wechseln würde, während 1 von 14 DaF-Absolvierenden gar nicht zum anderen Beruf wechseln würde.

Zusammenfassend belegen die Ergebnisse der Befragung durch Online-Fragebogen, dass das DaF-Lernen übers Radio zur Anbahnung sprachlicher, interkultureller und beruflicher Kompetenzen von DaF-Lernenden beigetragen hat. Im nachfolgenden Kapitel wird den rein qualitativ inhaltsanalytischen Ergebnissen nachgegangen, wobei entwickelte Kompetenzen durch

Radioarbeit dargestellt werden.

7.2 Entwickelte Kompetenzen durch Radioarbeit

Ziel dieses Abschnitts ist es, die mittels der qualitativen Inhaltsanalyse festgelegten Kategorien vorzustellen und zu interpretieren, um die Forschungsfragen zu beantworten. Dabei werden vier Aspekte, die sich auf die vier Subforschungsfragen beziehen, in den Blick genommen, darunter:

- die von DaF-Lernenden entwickelten sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Kompetenzen durch intensive Radioarbeit;
- der Prozess zur Kompetenzentwicklung bei DaF-Lernenden durch intensive Radioarbeit;
- die Auswirkung des DaF-Lernens übers Radio auf den Berufseinstieg und Berufsverbleib von DaF-Lernenden;
- die Begleitung von DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus auf ihrem Karriereweg.

In der vorliegenden Untersuchung werden qualitativ analysierte Daten durch Zahlen der Befragung durch Online-Fragebogen ergänzt. Dabei machen die Analyse qualitativer Daten und die Selbstauskünfte zum Kompetenzgewinn deutlich, dass DaF-Lernende sprachliche, interkulturelle und berufliche Kompetenzen durch intensive Radioarbeit entwickeln. Im Folgenden wird auf die drei Kompetenzkategorien eingegangen.

7.2.1 Sprachliche Kompetenzen

Insgesamt werden acht sprachliche Kompetenzen von Diskussionsteilnehmenden und Expert*innen genannt: die Sprechfertigkeit, die Hörfertigkeit, die Schreibfertigkeit, die Lesefertigkeit, die Lernerautonomie, die Übersetzungskompetenz, die grammatikalische Kompetenz und die lexikalische Kompetenz.

Viele Äußerungen von Diskussionsteilnehmenden zeugen davon, dass das DaF-Lernen übers Radio zu ihrer Sprechfertigkeit beigetragen hat, wie Mirabelle betont: „avec ce projet, j’ai appris à m’exprimer“ (Mirabelle: Gruppendisk.: Z. 240-241). Damit meint Mirabelle, dass die Projektteilnehmenden das Radioprojekt als gewinnbringend wahrgenommen haben. Denn die Sprechfertigkeit wird bislang im DaF-Unterricht in Kamerun vernachlässigt, weil das Schreiben, das Lesen und das Übersetzen im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens und der Prüfung stehen. Der DaF-Experte Roger, der als Vertreter aus der kamerunischen Hochschule interviewt

wurde, ist daher der Meinung, dass das DaF-Lernen übers Radio einen entscheidenden Beitrag zur Förderung der Mündlichkeit leisten kann:

Dort können wir wirklich ja diese Sprechkompetenzen einsetzen, besonders für unsere Studierenden, die vielmehr mit Schreibkompetenzen und Hörkompetenzen zu tun haben. Jetzt können wir mit der Radioeinsatzung diese Sprechkompetenzen verbessern (Roger: Interview 5: Z. 27-30).

Wenn Roger von der Hörkompetenz in der obigen Erläuterung spricht, meint er nicht damit, dass die Hörfertigkeit systematisch wie die Schreibfertigkeit im kamerunischen DaF-Unterricht geschult wird. Damit meint er, dass die DaF-Lernenden meistens der Lehrkraft zuhören und nur sehr selten zu Wort kommen. Dass die DaF-Lernenden ihre Sprechkompetenz übers Radio deutlich ausbauen, bestätigen die Selbsteinschätzungen der DaF-Absolvierenden, die mit Fragebogen befragt wurden. Denn 12 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen zu, dass das Radioprojekt zur Verbesserung ihrer Sprechfertigkeit beigetragen hat.

Was die Fertigkeit „*Hörverstehen*“ anbetrifft, wurde sie von fast allen Diskussionsteilnehmenden und Expert*innen genannt. Während die Meinung von Expert*innen auf ihrem Expertenwissen basiert, geht es bei DaF-Lernenden um eine Reflexion des Radioprojekts in Bezug auf die Hörfertigkeit. Die meisten Experten gehen in ihrem jeweiligen Interview davon aus, dass das Radio es den Lernenden ermöglicht, die authentische Sprache bzw. das gesprochene Deutsch zu hören und damit die Hörkompetenz aufzubauen. In diesem Zusammenhang hält Julia in ihrem Experteninterview fest: „*Durch das Radio kann man das konkrete authentische Deutsch hören*“ (Julia: Interview 1: Z. 13-14). Hingegen reflektiert der DaF-Lernende Bertrand das Radioprojekt wie folgt: „*Sur le Hörverstehen ou le Hörtext, j’ai appris à écouter les textes*“ (Bertrand: Gruppendisk.: Z. 151-152). Es ist evident, dass man Zugang zu den latenten und impliziten Wissensständen von Diskussionsteilnehmenden hat. Mit anderen Worten: Die Diskussionsteilnehmenden geben „tiefer liegende“ Aufschlüsse, um wie Bohnsack (2019: 370) zu sprechen. Die DaF-Studentin Mirabelle geht in die gleiche Richtung, wenn sie behauptet: „*Sur le Hören également, j’ai pu améliorer ma capacité auditive*“ (Mirabelle: Gruppendisk.: Z. 228-229). Hiermit erweist sich das DaF-Lernen übers Radio als ein wirksamer und effizienter didaktischer Ansatz zur Förderung der Hörfertigkeit in Afrika im Allgemeinen und in Kamerun im Speziellen, einem Land, in dem das Hörverstehen bisher ein Stiefkind des DaF-Unterrichts bleibt. Dies ist umso aussagekräftiger, da diese Erkenntnisse nicht im Widerspruch zu den Ergebnissen der Befragung durch Online-Fragebogen stehen. Denn 12 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen zu, dass das Radioprojekt zur Verbesserung ihrer Hörfertigkeit beigetragen hat.

In Bezug auf die Schreibfertigkeit wird sie von 7 von 8 Diskussionsteilnehmenden und von einem Expert*in als Sprachkompetenz erwähnt. Diese Erkenntnis bestätigt ohne Zweifel die oben erwähnte Dominanz des Schreibens im DaF-Unterricht in Kamerun bzw. Afrika. Die DaF-Lernenden erkennen in Wirklichkeit, dass ihre Schreibkompetenz nicht nur im Rahmen des Radioprojekts, sondern auch in ihrem klassischen Deutschunterricht erheblich verbessert wurde. Die DaF-Lernerin Josiane bringt das auf den Punkt:

L'apprentissage de la langue allemande ici m'a beaucoup aidée sur le
Schreiben, surtout même à l'école. A l'école pour écrire. Les rédactions
écrites là, c'était très facile pour moi (Josiane: Gruppendisk.: Z. 57-59).

Die obigen Erkenntnisse in Bezug auf die Schreibfertigkeit werden durch Selbstausskünfte der DaF-Absolvierenden, die mit Fragebogen befragt wurden, bekräftigt. Denn 12 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen zu, dass sie ihre Schreibkompetenz durch intensive Radioarbeit erhöht haben.

Die Lesefertigkeit stellt eine weitere sprachliche Kompetenz dar, welche DaF-Lernende durch das Radioprojekt entwickelt haben, wie die DaF-Lernerin Régine klar darauf hindeutet: „On lit couramment“ (Régine: Gruppendisk.: Z. 80-81). Auffällig ist, dass die Lesefertigkeit nur von Diskutant*innen als Sprachkompetenz benannt wurde. Dies lässt sich durch zwei Faktoren erklären. Zum einen, wie schon oben angedeutet, kommt dieser Kompetenz ein besonderer Wert sowohl im Unterrichtsgeschehen als auch in den Prüfungen im kamerunischen DaF-Kontext zu. Zum anderen erfüllt das Lesen eine bedeutende Rolle im Radioprojekt. Dass DaF-Lernende ihre Lesekompetenz durch eine intensive Radioarbeit ausbauen, lässt sich durch Selbsteinschätzungen von DaF-Absolvierenden bei der Befragung durch Online-Fragebogen bestätigen. Denn 13 von 14 DaF-Absolvierenden stimmen zu, dass das Radioprojekt zur Verbesserung ihrer Lesefertigkeit beigetragen hat.

Zu den sprachlichen Kompetenzen gehört ebenfalls die Lernerautonomie, welche sowohl von Expert*innen als auch von Diskussionsteilnehmenden erwähnt wurde. Darunter verstehen die interviewten Expert*innen, am Beispiel von Markus, die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen: „Wichtig ist für mich, zu jeder Zeit selbstbestimmt und selbstgesteuert zu lernen“ (Markus: Interview 2: Z. 8-9).

Die Diskussionsteilnehmenden verbinden zwar auch die Lernerautonomie mit der Fähigkeit zum selbstbestimmten Lernen, aber sie legen einen besonderen Akzent auf die Recherchekompetenz. D. h., die Fähigkeit zur autonomen Erwerbung neuer Sprachkenntnisse durch selbstentwickelte Recherchetechniken. Die DaF-Lernerin Marlyse führt hierzu aus:

On vous donne un texte, on vous demande de traduire le texte. Ce n'est pas l'enseignant qui va venir traduire ça avec vous. Vous-mêmes à la maison, vous faites vos recherches (Marlyse: Gruppendisk.: Z. 34-36).

Auch der DaF-Lerner Bertrand konnte seine Lernerautonomie durch die Recherchekompetenz aufbauen: „Et aussi, le projet m'a poussé à faire beaucoup de recherche“ (Bertrand: Gruppendisk: Z. 153). Da die Recherchekompetenz aus der Perspektive von Diskussionsteilnehmenden zur Entwicklung der Lernerautonomie beiträgt bzw. führt, wurde sie unter die Kategorie „*Lernerautonomie*“ subsumiert, anstatt eine eigenständige Kategorie auszumachen.

In Bezug auf die Übersetzungskompetenz wurde sie nur von Diskussionsteilnehmenden zum Ausdruck gebracht. Dafür gibt es zwei Gründe. Auf der einen Seite, wie schon oben angedeutet, nimmt die Übersetzung eine wichtige Stelle im DaF-Unterricht in Kamerun ein. Auf der anderen Seite hat das Radioprojekt den Diskussionsteilnehmenden dazu verholfen, ihre Übersetzungskompetenz in ihrem herkömmlichen Deutschunterricht am Gymnasium oder an der Universität zu erweitern. Hierzu gibt die DaF-Lernerin Rosalie folgende Erläuterung:

Il y a aussi au niveau des traductions. Certains mots qu'on donnait dans les épreuves, chez moi c'était familier (Rosalie: Gruppendisk.: Z. 93-94).

Vergleicht man diese Erkenntnis mit Selbsteinschätzungen der DaF-Absolvierenden, die mit Fragebogen befragt wurden, so wird deutlich, dass 12 von 14 DaF-Absolvierenden zustimmen, dass sie ihre Übersetzungsfähigkeit durch intensive Radioarbeit verbessert haben.

Was die grammatikalische Kompetenz anbelangt, wird sie sowohl von Diskussionsteilnehmenden als auch von Expert*innen genannt, aber aus zwei unterschiedlichen ergänzenden Perspektiven. Während die DaF-Lernenden aus der Perspektive eines Projektteilnehmenden bzw. eines Gestaltenden bzw. eines Präsentierenden der Radiosendungen sprechen, drücken sich die Expert*innen aus der Hörerperspektive aus. Es macht daher Sinn, wenn die DaF-Lernerin Rosalie ihre grammatikalischen Kompetenzen folgendermaßen einschätzt:

Mais quand je suis entrée dans le projet, j'ai appris à écrire une phrase correctement, à savoir, dans une phrase là où on met le verbe, le sujet, comment est-ce que ça se place. S'il y a telle déclinaison à faire, selon le genre, le nom; maintenant, je peux le faire dans une phrase (Rosalie: Gruppendisk.: Z. 104-107).

Der Experte Markus hingegen sieht die grammatikalische Kompetenz in der Fähigkeit des Radiohörenden, Grammatikstrukturen zu identifizieren:

Für die etwas fortgeschrittenen Lerner besteht zudem die Möglichkeit, grammatikalische Strukturen erkennen zu können (Markus: Interview 2: Z. 42-43).

Nach alledem ist festzustellen, dass sowohl die Teilnehmenden am Radioprojekt als auch die Hörenden ihre grammatischen Kompetenzen übers Radio entwickeln können.

Die lexikalische Kompetenz bzw. die Wortschatzkompetenz ist die letzte erwähnte Sprachfertigkeit. Sie wurde von fast allen Diskussionsteilnehmenden und in einem Experteninterview genannt. Wie bei der grammatikalischen Kompetenz lassen sich hierbei ebenfalls zwei ergänzende Perspektiven unterscheiden: Eine Hörerperspektive für die Expert*innen und eine Perspektive des Projektteilnehmenden für die Diskussionsteilnehmenden. Die folgende Aussage des DaF-Studierenden Parfait ist ein konkreter Beweis dafür:

La répétition qu'on a eu à faire ensemble ici m'a beaucoup permis vraiment d'améliorer non seulement mon vocabulaire (Parfait: Gruppendisk.: Z. 197-198).

Die Hörerperspektive ihrerseits lässt sich durch die folgende Einschätzung von Markus in seinem Experteninterview erfassen:

Wenn Personen häufig Radio hören, können Sie Wörter erlernen, Zusammenhänge erkennen und Sprachmuster herleiten. Das heißt, ich kann auf diese Art und Weise auch meinen Wortschatz erweitern (Markus: Interview 2: Z. 38-40).

Um jedwedem Missverständnis vorzubeugen, soll darauf hingewiesen werden, dass sich die lexikalische Kompetenz in der vorliegenden Arbeit nicht auf die Lexik begrenzt, sondern auch den grammatischen Aspekt bzw. die grammatikalische Kompetenz mit einbezieht, weil Grammatik und Wortschatz untrennbar sind (vgl. Targońska 2011: 122). Mit anderen Worten: Die lexikalische Kompetenz reicht hierbei „von einem grundlegenden Repertoire von Wörtern und Wendungen bis hin zu einem sehr breiten lexikalischen Repertoire, das idiomatische und umgangssprachliche Wendungen umfasst“ (GER 2020: 154).

In diesem Zusammenhang macht die folgende Schilderung des DaF-Studenten Parfait bei der Gruppendiskussion Sinn:

Ça nous a également appris certaines expressions. On les appelle expressions idiomatiques. Exemple comment dire «L'amour passe par l'estomac» (Parfait: Gruppendisk.: Z. 201-203).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine intensive Radioarbeit den Ausbau aller sprachlichen Kompetenzen ermöglicht. Hierzu zählen nicht nur die vier wichtigsten Sprachfertigkeiten (die Hörkompetenz, die Sprechkompetenz, das Leseverstehen und Schreibkompetenz), sondern auch weitere Sprachkompetenzen wie die Übersetzungsfertigkeit,

grammatikalische Kompetenz, die lexikalische Kompetenz und die Lernerautonomie. Im folgenden Kapitel wird den interkulturellen Kompetenzen nachgegangen.

7.2.2 Interkulturelle Kompetenzen

Vier interkulturelle Kompetenzen insgesamt wurden von Diskussionsteilnehmenden und Expert*innen benannt, darunter: das fachliche und landeskundlich-kulturelle Wissen, das Fremdverstehen, der Perspektivenwechsel und die Selbstfindung.

Das fachliche und landeskundlich-kulturelle Wissen, welches im Allgemeinen auf die landeskundlichen Kenntnisse über die Zielsprachengesellschaft verweist, erweist sich als die wichtigste interkulturelle Kompetenz. Denn sie wurde von allen acht Diskussionsteilnehmenden und von drei von fünf Expert*innen zum Ausdruck gebracht. Für die Expertin Julia vermittelt das Radio authentische landeskundlich-kulturelle Informationen des Ziellandes bzw. der Zielsprachlichen Gesellschaft:

Über Radiotexte kann man über das Land erfahren. In der Konversation hört man, wie man sich in Deutschland verhält. Man kann über das Alltagsleben in Deutschland wissen, wenn man zum Beispiel über München spricht (Julia: Interview 1: Z. 19-22).

Dazu können auch die Radiohörenden fachliches Wissen über das Zielland erwerben, wie Olivia bei der Gruppendiskussion festhält: „J’ai appris beaucoup de choses concernant les pays germanophones, les seize Länder de l’Allemagne“ (Olivia: Gruppendisk.: Z. 342-343).

Es ergab sich jedoch aus der Gruppendiskussion, dass das fachliche und landeskundlich-kulturelle Wissen über die Zielsprachengesellschaft hinausgreift und fachliche Kooperationsinformationen zwischen dem Ursprungsland (Kamerun) und den amtlich deutschsprachigen Ländern miteinschließt. Hierzu führt Rosalie aus:

On est allé voir l’attaché culturel. Nous lui avons posé différentes questions sur l’Allemagne et sur le Cameroun. Donc les partenariats qu’on pouvait avoir (Rosalie: Gruppendisk.: Z. 401-403).

Somit hat das Radioprojekt es den DaF-Lernenden ermöglicht, nicht nur deutsche Kooperationseinrichtungen wie die Deutsche Botschaft Jaunde kennenzulernen und zu besuchen, sondern auch sich über die deutsch-kamerunische Zusammenarbeit zu informieren. Dass auch fachliches Kooperationswissen zwischen der Ursprungsgesellschaft und der Zielsprachengesellschaft zum Ausbau der interkulturellen Kompetenzen von DaF-Lernenden beigetragen hat, bestätigt Régine mit ihrer Erfahrung am Goethe-Institut Kamerun in Jaunde:

A l'Institut Goethe là-bas, on nous a appris beaucoup de choses, puisque l'Institut Goethe c'est comme, on peut dire un pont entre les pays germaniques et le Cameroun (Régine: Gruppendisk: Z. 446-448)

Es ist evident, dass das fachliche und landeskundlich-kulturelle Wissen den DaF-Lernenden die Zielsprachengesellschaft näherbringt, wie sich den Zahldaten der Befragung durch den Online-Fragebogen entnehmen lässt. Denn 14 von 14 befragten Absolvierenden stimmen zu, dass das Radioprojekt zu ihrer kulturellen Annäherung mit dem amtlich deutschsprachigen Raum beigetragen hat. Das fachliche und landeskundlich-kulturelle Wissen über die Zielsprachengesellschaft ist umso wichtiger im kamerunischen DaF-Kontext, da DaF-Lehrer*innen und damit DaF-Lerner*innen über mangelhafte landeskundliche Kenntnisse verfügen (vgl. Diyani Bingan 2010: 161).

Als weitere interkulturelle Kompetenz wurde das Fremdverstehen nur von Diskussionsteilnehmenden erwähnt. Mit dem Fremdverstehen bringen die DaF-Lernenden ihre Bereitschaft für das Verständnis der Menschen mit anderen kulturellen Referenzrahmen zum Ausdruck. Dabei betrachten sie den kulturellen Unterschied als etwas Selbstverständliches, ja man kann sagen als Bereicherung und Ergänzung, um es mit Animi (2013: 6) zu sagen. Deshalb zeigen sie sich bereit für die Interaktion, das friedliche Zusammenleben und die Zusammenarbeit mit fremden Menschen. Mirabelle drückt ihr Fremdverstehen gegenüber den Deutschen in Bezug auf den Wert „*Fleiß*“ wie folgt aus:

Le plus important chez les Allemands, il veut des gens, c'est des bosseurs, c'est des gens qui travaillent beaucoup. C'est des gens dynamiques. Donc si tu veux travailler avec ces derniers, il va falloir que tu sois dynamique, que tu sois travailleur (Mirabelle: Gruppendisk.: Z. 523-526).

Man kann vorausschicken, dass Mirabelle ihr Verhältnis zwischen der eigenen und der fremden Kultur hervorhebt (vgl. Animi 2013: 5). Es geht mit anderen Worten um ihre Wahrnehmung des Fremden, wie auch Selbstauskünfte der Befragten es belegen. Denn 14 von 14 Absolvierenden stimmen zu, dass das Radioprojekt ihnen dabei geholfen hat, kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen.

Was den Perspektivenwechsel betrifft, wurde sie von Diskussionsteilnehmenden und Expert*innen angesprochen. Es geht hierbei um die Fähigkeit, die Wahrnehmung über andere Kulturen bzw. die Menschen anderer kultureller Herkunft zu wechseln. D. h., „man hat eine neue Perspektive. Man erfährt mehr von der Welt. Die Welt wird größer“ (Kristina: Interview 3: Z. 228-229). Josiane geht in die gleiche Richtung und reflektiert in der Gruppendiskussion,

wie das Radioprojekt ihr dabei geholfen hat, ihre Vorurteile gegenüber den Deutschen abzubauen:

On prend l'Allemand comme des gens qui sont très très racistes même, alors qu'ils sont très dynamiques, ils sont très ouverts en fait. Ils sont très sympas (Josiane: Gruppendisk.: Z. 428-430).

Als letzte interkulturelle Kompetenz wurde die Selbstfindung nur von Diskussionsteilnehmenden erwähnt. Durch den Kontakt zu Menschen anderer Kultur kann man sich selbst entdecken, sich selbst verstehen und seine eigene Kultur besser verstehen, um darüber mit anderen zu sprechen. Diese Erfahrung hat Mirabelle in ihren verschiedensten interkulturellen Austausch mit deutschen Jugendlichen gemacht:

Je dois avouer que, étant dans ce projet, il a fallu que je rentre encore puiser dans ma culture et comprendre certaines choses pour pouvoir en parler à mon partenaire que j'avais devant moi (Mirabelle: Gruppendisk.: Z. 533-535).

Im afrikanischen DaF-Kontext im Allgemeinen erweist sich die Selbstfindung als eine sehr wichtige interkulturelle Kompetenz, weil der Kolonialismus, der Neokolonialismus und der Imperialismus dazu führen, dass die afrikanische Kultur durch die westliche Kultur verdrängt wird. In diesem Zusammenhang fällt es den Lernenden schwer, eine Selbstfindung wie die DaF-Studentin Mirabelle vollzuziehen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass das fachliche und landeskundlich-kulturelle Wissen über den amtlich deutschsprachigen Raum als die wichtigste interkulturelle Kompetenz der Untersuchung betrachtet wird. Denn sie ist nicht nur die interkulturelle Kompetenz mit größter Anzahl der codierten Textstellen, sondern wird auch von allen Diskussionsteilnehmenden und von drei der fünf Expert*innen benannt. Der Zusammenhang zwischen den vier erwähnten interkulturellen Kompetenzen in der postkolonialen Ära in Afrika besteht darin, dass das fachliche und landeskundlich-kulturelle Wissen, das Fremdverstehen und der Perspektivenwechsel Schlüsselkompetenzen für die Interaktion mit dem Fremden darstellen, während die Selbstfindung das Eigenverstehen ermöglicht und damit die Verwurzelung in der eigenen Kultur verstärkt. Das nachfolgende Kapitel ist den beruflichen Kompetenzen gewidmet.

7.2.3 Berufliche Kompetenzen

Sechs wichtige berufliche Kompetenzen insgesamt wurden von Diskussionsteilnehmenden und Expert*innen angesprochen: die Erstellung eines Radiobeitrags, die Fähigkeit zur Radiomoderation, die technische Kompetenz, das Fachwissen über journalistische Ethik, die Sozialkompetenz und die Managementkompetenz.

Der DaF-Lerner Bertrand hat sich mit der Erstellung eines Radiobeitrags vertraut gemacht und erläutert die zu berücksichtigenden Aspekte folgendermaßen:

J'ai appris comment rédiger un article, la structure d'un article, comment l'article était composé, les questions auxquelles répondait l'article (Bertrand: Gruppendisk.: Z. 689-690).

Dahingehend weist Kristina aus der Expertenperspektive darauf hin, dass die journalistische Recherchekompetenz ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Erstellung eines Radiobeitrags darstellt. Sie macht daher deutlich: „Aber sicher auch Recherche. Recherchekompetenzen, um bestimmte Dinge eben dementsprechend rüberzubringen“ (Kristina: Interview 3: Z. 154-155).

Viele DaF-Lernende haben die Interviewkompetenz als konkretes Beispiel einer beruflichen Kompetenz bei der Erstellung eines Radiobeitrags erwähnt. Deshalb wurde die Interviewkompetenz als Subkategorie hierbei gebildet. Rosalie hat nämlich Interviews durchgeführt und reflektiert ihre Erfahrung damit:

J'ai aussi appris comment poser des questions lors d'un interview, parce qu'on ne pose pas les questions au hasard (Rosalie: Gruppendisk.: Z. 739-740).

Diese qualitativ gewonnenen Erkenntnisse werden durch Zahldaten der Befragung durch Online-Fragebogen bestätigt. Denn 14 von 14 befragten Absolvierenden stimmen zu, dass das Radioprojekt ihnen dabei geholfen hat, nicht nur einen Radiotext verfassen, sondern auch ein Interview durchführen zu können. Was die Informationseinholung anbetrifft, welche einen wichtigen Bestandteil der Erstellung eines Radiobeitrags bildet, stimmen 13 von 14 befragten Absolvierenden zu, dass das Radioprojekt ihnen dabei geholfen hat, Informationen sammeln zu können.

Das Radioprojekt hat ebenfalls die Fähigkeit zur Radiomoderation von DaF-Lernenden ausgebaut, wie Parfait betont:

Mais pour finir, je vous assure que je pouvais déjà modérer un débat sans presque pas jeter un coup d'œil sur la feuille (Parfait: Gruppendisk.: Z. 196-197).

Auch Selbsteinschätzungen der DaF-Absolvierenden zeigen, dass 13 von 14 Absolvierenden zustimmen, dass das Radioprojekt ihnen dabei geholfen hat, eine Sendung moderieren zu können.

Die technische Kompetenz ist eine weitere berufliche Kompetenz, welche von Diskussionsteilnehmenden und Expert*innen angesprochen wurde. Zur technischen Kompetenz gehört

„natürlich auch das Sprechen vor einem imaginären Publikum“, wie Kristina (Interview 3: Z. 162) festhält. Diese Fähigkeit zum Sprechen am Mikrofon hat Mirabelle als Projektteilnehmerin entwickeln können. Die DaF-Studentin macht klar deutlich:

Mais avec ce projet, j'ai appris que quand tu es derrière le micro, alors tu n'as qu'à t'imaginer que tu as un public devant toi (Mirabelle: Gruppendisk.: Z. 245-246).

Dass DaF-Lernende durch intensive Radioarbeit das Fachwissen über die journalistische Ethik erwerben, beweist die folgende Erläuterung von Régine über den Umgang mit Informationsquellen im Journalismus:

Nous savons très bien dans le monde du journalisme, il faut, comment dire, vérifier, on ne doit pas propager une information sans vérifier, s'elle est vraie ou pas (Régine: Gruppendisk.: Z. 544-545).

Was die Sozialkompetenz anbelangt, wurde sie sowohl von Projektteilnehmenden als auch von Expert*innen benannt. Sie verweist aus der Perspektive von Diskussionsteilnehmenden vor allem auf die Teamfähigkeit, wie Parfait betont:

Ce projet sur le plan professionnel, bien sûr, m'a permis de m'intégrer dans la société. Comment vivre en famille, comment vivre dans un monde de travail par exemple (Parfait: Gruppendisk.: Z. 576-578).

Die Sozialkompetenz, auch sozial-kommunikative Kompetenz genannt, macht realiter eine Schlüsselkompetenz des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts im DaF-Kontext aus. Es ist daher nicht erstaunlich, dass sie die berufliche Kompetenz mit der größten Anzahl codierter Textstellen ist. Costa (2013) definiert die Sozialkompetenz wie folgt:

Das aktive Zuhörenkönnen, die Fähigkeit, andere Meinungen zu respektieren und akzeptieren; die Fähigkeit zu argumentieren und/oder eigene Vorschläge präsentieren zu können (Costa 2013: 11).

Dabei spielt in Anlehnung an Diskussionsteilnehmende die *journalistische lexikalische Kompetenz* eine hervorragende Rolle im Radioprojekt. Im Klartext geht es um einen erfolgreichen Umgang mit dem Journalistenjargon im Berufskontext. Die folgende Aussage des DaF-Studenten Parfait ist ein konkretes Beispiel dafür:

Je ne savais pas que ce mot, ce vocabulaire «Voxpop» existait quelque part. Alors sur le plan professionnel, j'ai vraiment appris (Parfait: Gruppendisk.: Z. 582-583).

Als letzte berufliche Kompetenz wurde die Managementkompetenz nur von Expert*innen zum Ausdruck gebracht. Darunter versteht Kristina die Fähigkeit zum Umgang mit dem

Radiogeschäft. Hierzu führt sie aus: „*Man lernt auf der einen Seite konkret das Radiogeschäft*“ (Kristina: Interview 3: Z. 161).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass DaF-Lernende nicht nur sprachliche und interkulturelle Kompetenzen, sondern auch berufliche Kompetenzen durch intensive Radioarbeit entwickeln. Dabei erweisen sich die Hörfertigkeit, die Schreibfertigkeit, die lexikalische Kompetenz und die Sprechfertigkeit als die wichtigsten Sprachkompetenzen, während das fachliche und landeskundlich-kulturelle Wissen über deutschsprachigen Raum, das Fremdverstehen und der Perspektivenwechsel als wichtigste interkulturelle Kompetenzen von Diskussionsteilnehmenden und Expert*innen erwähnt werden. Was die beruflichen Kompetenzen angeht, wurden die Sozialkompetenz und die Erstellung eines Radiobeitrags als wichtigste Fertigkeiten benannt. Beim DaF-Lernen übers Radio ist nicht nur die Anbahnung der Kompetenzen von großer Bedeutung, sondern auch die Vorgehensweise des Kompetenzaufbaus. Deshalb wird im Folgenden auf den Prozess der Kompetenzentwicklung eingegangen.

7.3 Prozess zur Kompetenzentwicklung durch Radioarbeit

Die Äußerungen zur Kompetenzentwicklung wurden nur von Expert*innen angesprochen. Dies liegt u. a. darin begründet, dass Fragen zur Methodik nicht zu den Themenschwerpunkten der Gruppendiskussion gehörten. Hierbei geht es darum, zu eruieren, wie DaF-Lernende sprachliche, interkulturelle und berufliche Kompetenzen durch intensive Radioarbeit entwickeln können. Anders ausgedrückt: Es geht darum, herauszufinden, wie die drei Kompetenzen in einem Radioprojekt adäquat verknüpft werden können. Dabei schlagen die Expert*innen eine sinnvolle Strukturierung der Kompetenzen vor, wie Markus im Interview erklärt:

Das Wichtigste für mich ist zunächst die Planungsphase, wie können diese Kompetenzen sinnvoll und strukturiert verbunden werden und ineinandergreifen (Markus: Interv. 2: Z. 130-131).

Unter einer sinnvollen Strukturierung der Kompetenzen verstehen die Expert*innen eine Strukturierung, welche folgende Aspekte in Erwägung zieht: ein fachübergreifendes Radioprogramm, einen interkulturellen Ansatz und die Berücksichtigung der Zielgruppeninteressen.

Ein fachübergreifendes Radioprogramm ist zum einen ein vielfältiges Radioprogramm, welches über die Entwicklung von sprachlichen bzw. interkulturellen Kompetenzen im Fach DaF hinausgeht, um weitere Kompetenzen wie zum Beispiel technische und berufliche Kompetenzen mit einzubeziehen. Roger formuliert mit einer einschränkenden Stimme seine Vorstellung über ein fachübergreifendes Radioprogramm folgendermaßen:

Ich glaube, wir müssen uns nicht nur auf das DaF beschränken. Wir sprechen nicht nur über das DaF. Sonst wäre es nicht so viel nützlich. Wir müssen ein bisschen unsere Horizonte verbreiten, indem man nicht nur zum Beispiel die deutsche Sprache kennt. Man kann auch die deutsche Technik erlernen, man kann auch zum Beispiel die deutsche Medizin erlernen, um beruflich kompetent zu sein (Roger: Interv. 5: Z. 61-65).

Damit meint der DaF-Experte, dass sprachliche und interkulturelle Kompetenzen durch berufliche Kompetenzen ergänzt bzw. verstärkt werden sollen, um die Erwerbsperspektiven von DaF-Lernenden zu erschließen und damit die Arbeitslosigkeit in Kamerun zu verringern.

Zum anderen verstehen die Expert*innen unter einem fachübergreifenden Radioprogramm ein Radioprogramm, dessen Berichterstattung sich nicht auf das Zielland begrenzt. Im Fach DaF geht es sozusagen um ein Radioprogramm, welches über Deutschland und darüber hinaus berichtet. Mit einer einschränkenden Stimme erwähnt Julia diesbezüglich Folgendes im Interview:

Es ist daher wichtig, wenn der interkulturelle Journalismus sich für andere Länder interessiert. Deutschland ist zwar der Schwerpunkt, aber der interkulturelle Journalismus soll über andere Länder informieren (Julia: Interv. 1: Z. 67-69).

Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Meinungen von Expert*innen über die Möglichkeit der Entwicklung beruflicher Kompetenzen übers Radio auseinandergehen. Während die einen wie Roger kein unüberwindbares Hindernis darin sehen, nehmen die anderen eher eine kritische Position dazu ein. Die Expert*innen mit kritischer Ansicht gehen nämlich von der Schwierigkeit der Vermittlung und Umsetzung beruflicher Fertigkeiten nur übers Hören aus. Eine davon ist Julia. Sie weist auf den schwierigen Umgang mit beruflichen Kompetenzen im Interview hin:

Ich sehe wenig Chancen für berufliche Kompetenzen, denn das kann nur theoretisch möglich sein und nicht praktisch. Man kann nur hören, wie man zum Beispiel einen Kuchen bäckt, aber es ist sehr schwierig, das Gehörte umzusetzen (Julia: Interv. 1: Z. 27-29).

Der zweite zu berücksichtigende Aspekt einer sinnvollen Strukturierung der Kompetenzen beim DaF-Lernen übers Radio ist der interkulturelle Ansatz. Den Expert*innen zufolge legt ein interkultureller Ansatz besonderen Wert u. a. auf einen interkulturellen Austausch, konkrete bzw. persönliche interkulturelle Erzählungen und die Mehrsprachigkeit. Übers Radio sind interkulturelle Erfahrungsaustausche zwischen z. B. kamerunischen DaF-Lernenden und Jugendlichen anderer Länder möglich. Diesbezüglich erläutert Kristina im Interview:

Interkultureller Austausch wäre natürlich auch andersrum ganz besonders schön, dass eben auch Schüler von hier, wenn es die Möglichkeit gibt, oder die das Radio machen eben auch ihre Erfahrung wiederum zu den anderen Radiosendern transportieren (Kristina: Interv. 3: Z. 127-130).

Kristina spielt hierbei auf den Programmaustausch zwischen dem kamerunischen interkulturellen Radiosender *Deutschfreund 2* und seinen deutschen Partnersendern in Leipzig und Augsburg an. Die Kulturexpertin schildert Folgendes:

Und dann eben, wenn immer die jungen Studenten hier vom Jaunde-Radio eben mit den Studenten in Leipzig oder mit den Schülern in Augsburg da auch in Verbindung sind (Kristina: Interv. 3: Z. 172-173).

Damit der interkulturelle Ansatz authentischer wird, braucht es persönliche interkulturelle Erzählungen, damit die DaF-Lernenden sich ein konkretes Bild vom betroffenen Thema machen können. Auf diese Weise können sie ihr fachliches und landeskundlich-kulturelles Wissen über die Zielsprachengesellschaft besser erweitern. Hierzu äußert sich Kristina folgendermaßen:

Ich denke, da spielt immer ganz viel eine Rolle konkrete Beispiele. Also jemand, der ganz genau erzählt, was er wann und wo und wie gemacht hat. Also dieses Persönliche glaube ich, spielt da eine ganz entscheidende Rolle (Kristina: Interv. 3: Z. 122-124).

Ein interkultureller Ansatz soll ebenfalls mehrsprachig ausgerichtet werden, wie Roger im Interview betont:

In diesem Sinn muss man unbedingt polyglott sein, indem man zuerst seine Muttersprache kennt, die deutsche Sprache kennt und auch die Amtssprache. So kann es viel einfacher sein, um diese Interkulturalität zu vermitteln. Wenn man nur eine Sprache kennt, dann können wir nicht über die Interkulturalität sprechen (Roger: Interv. 5: Mehrsprachigkeit: Z. 51-54).

Somit spricht Roger aus der afrikanischen Perspektive und plädiert für die Mehrsprachigkeit bzw. die Plurikulturalität im Allgemeinen und für die Förderung afrikanischer Sprachen im Besonderen, damit die lokale Kultur nicht verlorengeht.

Der letzte zu berücksichtigende Aspekt einer sinnvollen Strukturierung der Kompetenzen beim DaF-Lernen übers Radio ist die Berücksichtigung der Zielgruppeninteressen. Damit meinen die Expert*innen, dass das Radioprogramm so gestaltet werden soll, dass es dem tatsächlichen Lernbedarf, dem Sprachniveau und den Berufsinteressen der Zielgruppe gerecht wird. Pascal fokussiert auf die Berufsziele und führt hierzu aus: „Da muss man auch die beruflichen Ziele der Zielgruppe auch mitberücksichtigen“ (Pascal: Interv. 4: Z. 38-39).

Zum Schluss soll eine sinnvolle Strukturierung der Kompetenzen im Radioprojekt drei Aspekte abdecken: ein fachübergreifendes Radioprogramm, den interkulturellen Ansatz und die Berücksichtigung der Zielgruppeninteressen. Im darauffolgenden Kapitel wird der Auswirkung des DaF-Lernens übers Radio auf den Berufseinstieg und den Berufsverbleib von DaF-Lernenden nachgegangen.

7.4 Auswirkung des DaF-Lernens übers Radio auf den Berufseinstieg und Berufsverbleib

Dieses Kapitel setzt sich mit dem Einfluss des DaF-Lernens übers Radio auf die Berufsbiografie von DaF-Lernenden auseinander. Dabei werden der Berufseinstieg und der Berufsverbleib in den Blick genommen. Denn es geht um zwei entscheidende Phasen der Berufsbiografie von Jugendlichen im Allgemeinen und von DaF-Lernenden im Speziellen. Während sich der Berufseinstieg auf den Karrierestart bezieht, verweist der Berufsverbleib auf das spätere tatsächliche Erwerbsleben.

7.4.1 Auswirkung des DaF-Lernens übers Radio auf den Berufseinstieg

Die Auswirkung auf den Berufseinstieg wurde nur von Diskussionsteilnehmenden erwähnt. Dies lässt sich vor allem dadurch erklären, dass sie sich alle in der Berufseinstiegsphase zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden. Dabei haben sie den Karrierebeginn, das Wecken des Interesses am Journalismus und das Wecken des Interesses am DaF-Lehrerberuf thematisiert.

DaF-Lernende erkennen, dass sich das Deutschlernen übers Radio auf ihren Karrierebeginn ausgewirkt hat, indem sie das Radioprojekt als ein berufliches Sprungbrett ansehen, wie Josiane betont:

Pour moi sur l'aspect socioprofessionnel, le projet-ci m'a beaucoup boostée, puisque la première fois que je viens à la radio, c'était pour faire juste un débat (Josiane: Gruppendisk.: Z. 641-642).

Bei anderen Diskussionsteilnehmenden hat das DaF-Lernen übers Radio ihren Karrierebeginn so stark beeinflusst, dass sie mit Berufsmöglichkeiten im DaF- und Germanistikstudium vertraut werden konnten. Régine gehört zu dieser Gruppe und schildert Folgendes:

Avec l'Allemand, à part enseigner comme tout le monde pense, tu peux peut-être choisir journalisme interculturel après la Licence, être interprète (Régine: Gruppendisk.: Z. 793-794).

Somit stellt das DaF-Lernen übers Radio eine Berufshoffnung zu Karrierebeginn für DaF-Lernende dar. Denn sie können dadurch, abgesehen vom DaF-Lehrerberuf, später eine Ausbildung im interkulturellen Journalismus absolvieren.

Die weitere Auswirkung des Deutschlernens übers Radio auf den Berufseinstieg findet ihren Niederschlag im Wecken des Interesses am Journalismus, wie Bertrand in der Diskussion deutlich klar macht:

Mais voilà le journalisme passe déjà dans mes.... Comme peut-être par exemple l'année prochaine là, je vais faire l'ESSTIC. Quelque chose que je n'imaginai même ... Ça ne passait même pas, ça ne passait même pas. Donc ça m'a captivé, ça m'a volé l'esprit (Bertrand: Gruppendisk.: Z. 706-709).

Nach Angaben der Diskussionsteilnehmenden kommt das Wecken des Interesses am Journalismus durch drei Faktoren zum Ausdruck: die Entscheidung für das DaF-Studium und Journalismus, das Wecken eines positiven Berufsbilds für Journalismus und den Wechsel von früheren Berufsplänen zum Journalismus.

Die Entscheidung für das DaF-Studium und Journalismus ist darauf zurückzuführen, dass das DaF-Lernen übers Radio die Entstehung des interkulturellen Journalismus in der Germanistikabteilung der Universität Jaunde I in Kamerun ermöglicht hat. Wie Olivia erklärt, erlaubt dies den DaF-Lernenden, DaF und Journalismus gleichzeitig zu studieren und somit auf eine Verbesserung ihrer Berufsaussichten zu hoffen: „J'ai décidé de jumeler les deux, de faire Allemand et de faire le journalisme“ (Olivia: Gruppendisk.: Z. 556-557).

Einen weiteren Faktor für das Wecken des Interesses am Journalismus stellt das Wecken eines positiven Berufsbilds für Journalismus im Laufe des Radioprojekts dar. Hierzu gibt Parfait folgende Erläuterung: „Donc le journalisme aussi permet l'insertion socioprofessionnelle“ (Parfait: Gruppendisk.: Z. 594-595).

Das Wecken des Interesses am Journalismus lässt sich ebenfalls durch den Wechsel von früheren Berufsplänen zum Journalismus erklären. Diese Erfahrung reflektiert Parfait folgendermaßen:

Avant ce projet, je n'avais jamais rêvé même être un journaliste. Mon rêve était plutôt d'être autre que journaliste, pourquoi pas un gendarme (Parfait: Gruppendisk.: Z. 591-592).

Diese Erkenntnis bestätigt die Selbsteinschätzungen der Befragung durch den Online-Fragebogen. Denn 7 von 14 befragten Absolvierenden würden ihre früheren Berufspläne zum Journalismus wechseln.

Die Auswirkung des Deutschlernens übers Radio auf den Berufseinstieg kommt schließlich zum Ausdruck durch das Wecken des Interesses am DaF-Lehrerberuf, wie Olivia betont:

J'ai aussi pensé à l'enseignement, qui sait. Je peux faire peut-être un concours, comme j'ai pensé à faire l'ENS l'année prochaine en langue allemande (Olivia: Gruppendisk.: Z. 565-566).

Demnach reicht die Auswirkung des DaF-Lernens übers Radio auf den Berufseinstieg vom Karrierebeginn über das Wecken des Interesses am Journalismus bis hin zum Wecken des Interesses am DaF-Lehrerberuf. Diese qualitativen Daten werden durch Zahldaten der Befragung durch den Online-Fragebogen bekräftigt. Denn 13 von 14 befragten Absolvierenden stimmen zu, dass das Radioprojekt ihre Berufswahl stark beeinflusst hat. Im Folgenden wird die Auswirkung des Deutschlernens übers Radio auf den Berufsverbleib dargestellt.

7.4.2 Auswirkung des DaF-Lernens übers Radio auf den Berufsverbleib

Die Auswirkung auf den Berufsverbleib wurde nur von Expert*innen thematisiert. Wie schon oben angedeutet, liegt das daran, dass sich die Diskussionsteilnehmenden in der Berufseinstiegsphase befanden und sich daher wenig vom Berufsverbleib betroffen fühlten. Den Expert*innen zufolge manifestiert sich die Auswirkung des DaF-Lernens übers Radio auf den Berufsverbleib zum einen durch eine Eröffnung breiter Berufshorizonte. Roger ist dieser Auffassung und hält im Interview fest:

Es muss nicht unbedingt sein, dass nach dem Studium die Studierenden nur in Kamerun oder in Deutschland arbeiten werden. Für mich, glaube ich, sind die Horizonte breit. Sie können sich weltweit bewerben (Roger: Interv. 5: Z. 144-146).

Zum anderen kommt die Auswirkung des Deutschlernens übers Radio auf den Berufsverbleib durch eine Erweiterung von Berufschancen, wie Markus diesbezüglich erklärt:

Wenn Germanistikstudierende diese zusätzlichen Kompetenzen erwerben, erweitern sie ihr Kompetenzportfolio, welches ebenso zu employability beitragen kann (Markus: Interv. 2: Z. 101-103)

Julia ist jedoch entgegengesetzter Meinung. Sie geht davon aus, dass die Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus keinen Arbeitsmarkt in Kamerun haben und damit sehr wenige Berufschancen haben. Hierzu führt sie aus:

Ich sehe keinen Bedarf in den deutschen Organisationen in Kamerun. Wir brauchen keine Kommunikationsberater in der GIZ, im Goethe-Institut, in der FES oder in der Deutschen Botschaft (Julia: Interv. 1: Z. 64-67).

Zum Schluss gehen die Expertenmeinungen über die Auswirkung des DaF-Lernens durchs Radio auf den Berufsverbleib auseinander. Während die einen der Ansicht sind, dass das DaF-Lernen übers Radio bzw. der interkulturelle Journalismus die Berufsperspektiven von DaF-

Absolvent*innen vergrößern kann, haben die anderen eine kritische und sogar pessimistische Einschätzung. Das nachfolgende Kapitel setzt sich mit Begleitungsmöglichkeiten von DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus auseinander.

7.5 Begleitung von DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus auf dem Karriereweg

Hier geht es darum, zu eruieren, wie die DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus von potenziellen Arbeitgebenden auf ihrem Karriereweg begleitet werden können. Dabei liegt das Hauptaugenmerk einerseits auf der Ausbildungsbegleitung und andererseits auf potenziellen Arbeitgebenden und potenziellen beruflichen Tätigkeiten.

7.5.1 Ausbildungsbegleitung

Expert*innen und Diskussionsteilnehmende gehen davon aus, dass die Ausbildungsbegleitung die allerwichtigste Unterstützungsform darstellt, die potenzielle Arbeitgebende den DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus auf ihrem Karriereweg anbieten können. Dabei umfasst die Ausbildungsbegleitung folgende Aspekte: die Berufsausbildung, den Aufbau eines Studiengangs, ein selbstgebildetes Netzwerk, Stipendien und Praktika.

Für die Expert*innen spielt die Berufsausbildung eine hervorragende Rolle im ganzen Ausbildungsprozess. Denn „der erste Schritt ist zunächst eine professionelle Ausbildung“, wie Markus (Interv. 2: Z. 140) ins Feld führt. Dabei sollen zwei wichtige Aspekte berücksichtigt werden: die Berufsausbildungsinhalte bzw. das Curriculum und die Ausbildenden bzw. Dozent*innen. In Bezug auf das Curriculum schlagen die Expert*innen geeignete Inhalte für eine solide Ausbildung vor. Darunter versteht Roger eine beschäftigungsfördernde Ausbildung.

Es wäre besser, wenn zum Beispiel die Studierenden es klar von vornherein wissen, dass nach einem Studium, dass sie zum Beispiel zu einem Beruf einsteigen können (Roger: Interv. 5: Z. 103-105).

Es geht eigentlich um eine einschränkende Stimme seitens von Roger. Denn er sieht zwar im interkulturellen Journalismus eine weitere Berufsausbildungsmöglichkeit für die DaF- und Germanistikstudierenden, plädiert aber für eine Ausbildung, die die Employability wirklich gewährleistet.

Was die Ausbilder*innen angeht, sollen sie sehr gut ausgebildete Dozent*innen mit bewährtem Fachwissen und interkulturellem Hintergrund sein. Kristina beschreibt im Interview das Berufsprofil von potenziellen Dozent*innen für den interkulturellen Journalismus:

Wer sind die entsprechenden Dozenten für diese Bereiche, wieweit sind Sie selbst eben auch Fachleute, Experten und bringen hoffentlich selbst auch schon einen interkulturellen Background mit (Kristina: Interv. 3: Z. 309-311).

Einen weiteren Aspekt der Ausbildungsbegleitung stellt der Aufbau eines Studiengangs dar.

Die Expertin Julia ist dieser Ansicht und lässt Folgendes durchblicken:

Für diese Zusatzqualifikation braucht man einen gut strukturierten Studiengang mit Inhalten an der Universität (Julia: Interv. 1: Z. 56-57)

Die Expert*innen und Diskussionsteilnehmenden schlagen ebenfalls vor, dass die DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus selbst ein berufliches Netzwerk während ihres Ausbildungsprozesses bilden sollen. Auf diese Weise können sie Berufserfahrungen mit anderen Medienschaffenden und Journalist*innen weltweit austauschen. Ihre Vorstellung über ein selbstgebildetes Netzwerk formuliert Olivia wie folgt: „Les gens avec qui j’ai déjà eu à causer à travers la radio et les médias“ (Olivia: Gruppendisk.: Z. 560-561).

Die Expert*innen und Diskussionsteilnehmenden haben auch die Stipendien als wichtige Begleitungsform im Ausbildungsprozess von DaF-Absolvierenden des interkulturellen Journalismus erwähnt. Dabei halten sie Stipendien mit der Möglichkeit eines Auslandsaufenthalts für bereichernd, damit die Studierenden ihre beruflichen Erfahrungshorizonte erweitern können. Diesbezüglich erklärt Roger im Interview:

Aber wenn es möglich wäre, können zum Beispiel diese Studierenden auch durch Stipendien begleitet werden. Wenn sie zum Beispiel Stipendien bekommen, die ihnen verhelfen können, nicht nur das Berufsfeld „Kamerun“ zu wissen, sondern eine Idee über, was auch praktisch in Deutschland passiert. Diese beiden Erfahrungen kombiniert, können sie vielleicht ihren Weg später finden (Roger: Interv. 5: Z. 130-134).

Den letzten Aspekt der Ausbildungsbegleitung machen Praktika aus. Dadurch können die Studierenden die theoretische Ausbildung in die Praxis umsetzen, wie Pascal betont:

Vielleicht durch Praktika. Also, dass sie Praktika machen, damit sie das Gelernte praktizieren können (Pascal: Interv. 4: Z. 119-120).

In einem Wort: Die DaF-Absolvierenden des interkulturellen Journalismus können von potenziellen Arbeitgebenden in ihrem Ausbildungsprozess durch die Berufsausbildung, den Aufbau eines Studiengangs, ein selbstgebildetes Netzwerk, Stipendien und Praktika begleitet werden, wobei die Berufsausbildung von grundlegender Bedeutung ist. Im Folgenden wird auf potenzielle Arbeitgeber und potenzielle berufliche Tätigkeiten von DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus eingegangen.

7.5.2 Potenzielle Arbeitgebende und potenzielle berufliche Tätigkeiten

Die Expert*innen haben in ihrem jeweiligen Interview drei potenzielle Arbeitgebende für die DaF-Absolvierenden des interkulturellen Journalismus benannt: die Medienunternehmen, die Nichtregierungsorganisationen (NGO) und die internationalen Organisationen.

Zu den Medienunternehmen zählen u. a. Rundfunkanstalten, Zeitungsunternehmen, Online-Nachrichtenmedien, Nachrichtenagenturen und weitere Medienorganisationen. Ein konkretes Beispiel dafür ist der folgenden Erläuterung Pascals zu entnehmen:

Ich werde auch da schon Rundfunkstationen oder Nachrichtensender nennen. Sie können im Fernsehen arbeiten (Pascal: Interv. 4: Z. 125-126).

Dies betrachtet Julia jedoch kritisch und betont, dass die DW den einzigen Arbeitgebenden darstellt, der als Medienunternehmen den DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus Arbeitsplätze anbieten kann. Dabei geht sie davon aus, dass die DW bislang das wichtigste deutsche Unternehmen ist, welches Kooperationsbeziehungen mit Kamerun unterhält. Hierzu äußert sie sich folgendermaßen: „Außer der DW in Deutschland sehe ich keine weiteren potenziellen Arbeitgeber“ (Julia: Interv. 1: Z. 63).

Den weiteren potenziellen Arbeitgebenden der DaF-Absolvierenden des interkulturellen Journalismus machen die Nichtregierungsorganisationen aus, wie Markus (Interv. 2: Z. 172) betont. Schließlich wurden internationale Organisation als letzter potenzieller Arbeitgebender erwähnt. Kristina schildert Folgendes:

Dann gibt es sicher andere vielleicht auch internationale Organisationen, die vielleicht auch jemanden brauchen könnten, der die Sprache kann (Kristina: Interv. 3: Z. 272-273).

Was die potenziellen beruflichen Tätigkeiten anbelangt, werden Journalist*in, DaF-Lehrer*in, NGO-Communication Officer, Diplomat*in, Austausch-Manager*in und Geschäftsleute erwähnt, wobei die berufliche Tätigkeit „*Journalist*in*“ mit der größten Anzahl codierter Textstellen für diese Oberkategorie versehen ist. Dies liegt daran, dass die berufliche Tätigkeit „*Journalist*in*“ und der interkulturelle Journalismus eng miteinander zusammenhängen.

Dass DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus als Journalist*in tätig sein können, erklärt Roger folgendermaßen: „Ich sehe schon, dass diese Studierenden nicht nur „Journalisten“ als Beruf werden können“ (Roger: Interv. 5: Z. 116-117). Dabei weisen die Expert*innen darauf hin, dass verschiedenste journalistische Formen den DaF-Studierenden zur Wahl stehen. Diese Formen reichen vom klassischen Journalismus (vgl. Markus: Interv. 2: Z. 120-

121) über Wissenschaftsjournalismus (vgl. Kristina: Interv. 3: Z. 282-283) bis hin zum Reisejournalismus (vgl. Kristina: Interv. 3: Z. 283).

Folgende weitere potenzielle berufliche Tätigkeiten der DaF-Absolvierenden des interkulturellen Journalismus wurden von Expert*innen zum Ausdruck gebracht: DaF-Lehrer*in (vgl. Kristina: Interv. 3: Z. 268-269), NGO-Communication-Officer (vgl. Markus: Interv. 2: Z. 121-122), Diplomat*in (vgl. Roger: Interv. 5: Z. 119-120), Austausch-Manager*in (vgl. Roger: Interv. 5: Z. 117-118) und Geschäftsleute (vgl. Roger: Interv. 5: Z. 118-119).

Aus dem Vorangehenden folgt, dass Medienunternehmen, Nichtregierungsorganisationen und internationale Organisationen die potenziellen Arbeitgebenden der DaF-Absolvierenden des interkulturellen Journalismus darstellen. Was die potenziellen beruflichen Tätigkeiten betrifft, kann ihnen der interkulturelle Journalismus ein breitgefächertes Spektrum an Berufstätigkeiten anbieten, darunter Journalist*in, DaF-Lehrer*in, NGO-Communication-Officer, Diplomat*in, um nur einige zu nennen. Im nachfolgenden Kapitel werden Schlussfolgerungen zu den Untersuchungsergebnissen gezogen.

7.6 Ergebnisse der Untersuchung: Schlussfolgerungen

Ziel der Arbeit ist es, darzustellen, wie der sozioprofessionelle Ansatz das DaF-Lernen übers Radio optimieren kann. Unter dem sozioprofessionellen Ansatz versteht man einen Lernansatz, der die Verknüpfung sprachlicher, interkultureller und beruflicher Kompetenzen durch intensive Radioarbeit ermöglicht. Zur Erreichung dieses Ziels wurde das Hauptaugenmerk der Ergebnisdarstellung auf vier Aspekte gelegt, welche zur Beantwortung der Unterforschungsfragen beigetragen haben. Es geht nämlich um: die durch intensive Radioarbeit entwickelten Kompetenzen, den Prozess zur Kompetenzentwicklung, die Auswirkung der Radioarbeit auf den Berufseinstieg und den Berufsverbleib sowie die beruflichen Begleitungsformen der DaF-Absolvierenden des interkulturellen Journalismus. Dabei ließen sich die vier Subforschungsfragen vornehmlich mithilfe qualitativ analysierter Daten beantworten, wobei Zahlendaten zur Ergänzung herangezogen wurden.

In Bezug auf die entwickelten Kompetenzen durch intensive Radioarbeit lassen sich drei Kompetenztypen unterscheiden: Sprachkompetenzen, interkulturelle Kompetenzen und Berufskompetenzen. Was die Sprachkompetenzen betrifft, wurde dem Hörverstehen, der Schreibfertigkeit, der lexikalischen Kompetenz und der Sprechfertigkeit ein besonderer Wert von Diskussionsteilnehmenden und Expert*innen beigemessen. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass das Hörverstehen und die Sprechfertigkeit bislang in den Hintergrund des DaF-

Unterrichts in Kamerun gerückt werden. In diesem Zusammenhang erweist sich das DaF-Lernen übers Radio als wirksamer methodisch-didaktischer Ansatz zur Förderung der beiden ersten sprachlichen Hauptfertigkeiten in Afrika im Allgemeinen und in Kamerun im Besonderen. Dies stellt eben den sprachlichen Mehrwert des Deutschlernens mit dem Radio im kamerunischen bzw. afrikanischen Kontext dar. In Bezug auf die interkulturellen Kompetenzen werden das fachliche und landeskundlich-kulturelle Wissen über die Zielsprachengesellschaft, das Fremdverstehen und der Perspektivenwechsel als die wichtigsten Kompetenzen benannt. Hierbei wird der interkulturelle Mehrwert dadurch erzielt, dass der interkulturelle Ansatz übers Radio erfolgreicher als über das Regionallehrwerk *Ihr und Wir plus* gefördert werden kann. Denn authentische bzw. exklusive interkulturelle Austausche sind zwischen den DaF-Lernenden und den Zielsprachensprechenden möglich, sodass die Lernenden den Eindruck bekommen, mit real existierenden Gesellschaften und Menschen zu kommunizieren. Dazu ermöglicht das DaF-Lernen übers Radio den Übergang von klassischer interkultureller Kommunikation, welche über das Buch und physische bzw. persönliche Kontakte erfolgt, zur mediatisierten interkulturellen Kommunikation. Darauf wird näher in 8.2 eingegangen. Hinsichtlich der Berufskompetenzen wurden die Erstellung eines Radiobeitrags, die Sozialkompetenz, die technische Kompetenz und das Fachwissen über journalistische Ethik als wichtigste Fertigkeiten erwähnt. Der Mehrwert hierbei liegt darin, dass das DaF-Lernen übers Radio nicht nur zum Aufbau sprachlicher und interkultureller Kompetenzen, wie die bisherigen empirischen Studien zum DaF-Lernen mit dem Radio nachweisen, sondern auch zur Anbahnung beruflicher Kompetenzen beiträgt. Ein weiterer beruflicher Mehrwert im kamerunischen bzw. afrikanischen DaF-Kontext besteht darin, dass die Entwicklung journalistischer Berufskompetenzen die Berufsaussichten von DaF- und Germanistikabsolvierenden vergrößert und damit einen entscheidenden Beitrag zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und Armut leisten kann. Denn das Lehramt stellt nach wie vor die primäre Berufsperspektive von DaF- und Germanistikabsolvierenden in Afrika im Allgemeinen und in Kamerun im Besonderen dar. Es ist evident, dass DaF-Lernen übers Radio hat die Entstehung des interkulturellen Journalismus als neuer Erwerbsperspektive für DaF-Lernende ermöglicht.

Was den Prozess zur Kompetenzentwicklung anbelangt, wurde eine sinnvolle Strukturierung der Kompetenzen zum Ausdruck gebracht. Darunter lassen sich ein fachübergreifendes Radioprogramm, ein interkultureller Ansatz und die Berücksichtigung der Zielgruppeninteressen subsumieren. In Bezug auf ein fachübergreifendes Radioprogramm, welches u. a. ein breitgefächertes Spektrum an Kompetenzen abdeckt, am Beispiel lernersprachlicher, technischer und

beruflicher Fertigkeiten, wurde der schwierige Umgang mit Berufskompetenzen kritisch hervorgehoben.

Die Auswirkung auf den Berufseinstieg und den Berufsverbleib steht im Zusammenhang mit dem Einfluss des DaF-Lernens übers Radio auf zwei wichtige Phasen der Berufsbiografie von DaF-Lernenden. Die Auswirkung auf den Berufseinstieg reicht vom Karrierebeginn über das Wecken des Interesses am Journalismus bis hin zum Wecken des Interesses am DaF-Lehrerberuf. Über die Auswirkung auf den Berufsverbleib gehen die Meinungen auseinander. Während die einen Expert*innen darin eine Eröffnung breiter Berufshorizonte und eine Erweiterung von Berufschancen sehen, erwähnen die anderen sehr wenige Berufschancen.

Was die Begleitung der DaF-Absolvierenden des interkulturellen Journalismus auf ihrem Karriereweg anbelangt, liegt das Hauptaugenmerk einerseits auf der Ausbildungsbegleitung und andererseits auf potenziellen Arbeitgebenden und potenziellen beruflichen Tätigkeiten. Die Ausbildungsbegleitung deckt folgende Aspekte ab: die Berufsausbildung, den Aufbau eines Studiengangs, ein selbstgebildetes Netzwerk, Stipendien und Praktika. Hinsichtlich der potenziellen Arbeitgebenden für die DaF-Absolvierenden des interkulturellen Journalismus wurden drei benannt: die Medienunternehmen, die Nicht-Regierungsorganisationen (NGO) und die internationalen Organisationen. Es wurde jedoch in Bezug auf die Medienunternehmen kritisch erwähnt, dass die DW den einzigen Arbeitgebenden darstellt, der als Medienunternehmen den DaF-Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus Arbeitsplätze anbieten kann. Was schließlich die potenziellen beruflichen Tätigkeiten betrifft, wurden Journalist*in, DaF-Lehrer*in, NGO-Communication Officer, Diplomat*in, Austausch-Manager*in und Geschäftsleute zum Ausdruck gebracht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das DaF-Lernen übers Radio einen sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Mehrwert erzielt. Nachfolgend werden die Erträge diskutiert.

8 Diskussion der Ergebnisse: sozioprofessioneller Mehrwert zum DaF-Lernen übers Radio in Kamerun

In diesem Kapitel werden die oben dargestellten Erträge bzw. Erkenntnisse erörtert. Hier werden die Ergebnisse mit dem wissenschaftlichen Diskurs in DaFZ verglichen, um sich selbst als Forschender zu positionieren und somit einen Beitrag zum fremdsprachendidaktischen und bildungspolitischen Diskurs zum DaF-Lernen übers Radio zu leisten. D. h., die gewonnenen Erkenntnisse und die erarbeiteten Erträge werden in die theoretischen Positionen bzw. in den Theoriebezug eingeordnet, um das Besondere bzw. die Reichweite der Arbeit herauszuarbeiten. Weiterhin geht es darum, Perspektiven für die sich aus den erzielten Ergebnissen ableitenden künftigen Untersuchungen zu skizzieren und das gesamte Design auf der Basis dieser Ergebnisse kritisch zu reflektieren (vgl. Legutke 2016: 387). Dabei werden relevante Aspekte des Kategoriensystems hervorgehoben, indem Auswahl Faktoren wie Codefrequenz, Gewichtung usw. berücksichtigt werden.

Der sozioprofessionelle Mehrwert bezeichnet in der vorliegenden Untersuchung den sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Zuwachs oder *Added-Value*, welcher mit dem DaF-Lernen übers Radio verbunden ist. Dabei fußt der sozioprofessionelle Mehrwert auf dem sozioprofessionellen Ansatz. Darunter wird ein Lernansatz subsumiert, der eine Verknüpfung sprachlicher, interkultureller und professioneller Fertigkeiten im DaF-Unterricht im Allgemeinen und im Kontext des DaF-Lernens übers Radio im Besonderen postuliert. Es gilt jedoch, darauf zu achten, dass der sozioprofessionelle Ansatz für ein holistisches Verständnis der Funktion des DaF-Unterrichts in Afrika steht, sodass neben sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Zielen auch weitere Aspekte mitberücksichtigt werden. Zu nennen sind hier die internationale Kooperation, der Dialog der Kulturen sowie die historisch-politische Bewusstseinsbildung für die Emanzipation, die Souveränität und die Renaissance Afrikas. Im Folgenden werden der sprachliche, der interkulturelle und der berufsbezogene Mehrwert des DaF-Lernens übers Radio in Kamerun thematisiert.

8.1 Sprachlicher Mehrwert

Die bisherigen Untersuchungen zum DaF-Lernen übers Radio bzw. über Podcasts haben sich mit der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen auseinandergesetzt (vgl. Peuschel 2014: 216; 2012; 2016; Würffel 2019; Schmidt 2009), wobei der Schwerpunkt auf die Grundfertigkeiten gelegt wird, darunter die Schreibfertigkeit, die Sprechfertigkeit, das Hörverstehen und die Lesefertigkeit. Würffel (2019) bringt das wie folgt auf den Punkt:

Der Einsatz von Podcasts bietet zudem auch die Möglichkeit, einen integrierten Kompetenzerwerb anzustreben und das Hören, die mündliche und sogar die schriftliche Sprachproduktionen gleichzeitig zu fördern (Würffel 2019: 558).

Daraus geht hervor, dass Radiosendungen und Podcasts die Förderung aller vier sprachlichen Hauptfertigkeiten ermöglicht. Die gewonnenen Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen allerdings, dass die von DaF-Lernenden entwickelten sprachlichen Kompetenzen im DaF-Lernen übers Radio weit über die Hauptfertigkeiten hinausgreifen und die Übersetzungskompetenz, die lexikalische Kompetenz, die grammatikalische Kompetenz sowie die Lernerautonomie miteinschließen. Das Verdienst der erzielten Ergebnisse hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen im Kontext des DaF-Lernens übers Radio im Allgemeinen besetzt daher darin, dass diese Ergebnisse belegen, dass das DaF-Lernen übers Radio den Ausbau darüberhinausgehender sprachlicher Kompetenzen ermöglicht. Anders ausgedrückt: Die sprachlichen Fertigkeiten im Kontext des DaF-Lernens übers Radio lassen sich nicht auf die vier sprachlichen Grundfertigkeiten reduzieren und lassen sich sozusagen in einem breiteren bzw. holistischen Sinn begreifen.

Was besonders den kamerunischen DaF-Kontext betrifft, besteht der sprachliche Mehrwert des DaF-Lernens übers Radio darin, dass die Hörfertigkeit und die Sprechfertigkeit, die bislang ein Stiefkind des Unterrichtsfaches *Deutsch* in Afrika im Allgemeinen bleiben, gefördert werden können. Denn das Schreiben steht nach wie vor im Vordergrund des Deutschunterrichts, weil der Schwerpunkt der Prüfungen bis dato auf dem Schreiben, dem Leseverstehen und dem Übersetzen liegt. Meines Erachtens sind das Hörverstehen und die Sprechfertigkeit in vieler Hinsicht von grundlegender Bedeutung. Zum einen beanspruchen das Hören und das Sprechen zwei Drittel der Kommunikation und stellen damit die beiden ersten wichtigsten Sprachfertigkeiten dar (vgl. Lütge 2010: 103; 2017: 128). Denn 45 % der Kommunikationszeit entfallen laut Solmecke (2010: 969) auf das Hören, gefolgt von Sprechen mit 30 %, Lesen mit 16 % und Schreiben mit 9 %. Zum anderen erweisen sich die Hörfertigkeit und die Sprechfertigkeit als entscheidende Sprachfertigkeiten für die Förderung der mündlichen Kompetenz und damit der kommunikativen Kompetenz gerade in einem Land wie Kamerun, wo die kommunikative Kompetenz eines der größten Probleme im DaF-Unterricht darstellt (vgl. Diyani Bingan 2010: 261).

Zusammenfassend wird der sprachliche Mehrwert des DaF-Lernens übers Radio einerseits dadurch erzielt, dass DaF-Lernende nicht nur sprachliche Grundfertigkeiten, sondern auch weitere Sprachkompetenzen wie die Übersetzungskompetenz, die lexikalische Kompetenz, die

grammatikalische Kompetenz und die Lernerautonomie entwickeln können. Andererseits wird der sprachliche Mehrwert des DaF-Lernens übers Radio im kamerunischen DaF-Kontext dadurch erbracht, dass DaF-Lernende durch eine intensive Radioarbeit ihre Hörfertigkeit und Sprechfertigkeit und damit ihre mündlichen sowie kommunikativen Kompetenzen ausbauen können. Dies ist umso wichtiger, da die Hörfertigkeit und Sprechfertigkeit zwei Schlüsselkompetenzen darstellen, welche bisher ein Schattendasein im Fremdsprachenunterricht in Afrika im Allgemeinen und in Kamerun im Speziellen führen. Im Folgenden wird auf den interkulturellen Mehrwert eingegangen.

8.2 Interkultureller Mehrwert

Der interkulturelle Mehrwert des DaF-Lernens übers Radio in Kamerun kommt zum Ausdruck durch die Möglichkeit des Ausbaus der interkulturellen Kompetenz durch authentische bzw. exklusive interkulturelle Austausche zwischen den DaF-Lernenden und den Zielsprachensprechenden (vgl. Chaudhuri/Puskás 2011: 24). Im kamerunischen DaF-Kontext wird die interkulturelle Kompetenz bislang meistens rein buchbasiert vermittelt, was zur Folge hat, dass die Lernenden keinen Eindruck bekommen, sich mit real existierenden Gesellschaften und Menschen auszutauschen. Der Kameruner DaF-Experte Diyani Bingan (2010) konstatiert diesbezüglich:

Trotz curricularer Veränderungen, die mit dem Lehrwerk *Ihr und Wir* den interkulturellen Ansatz im Deutschunterricht fördern sollten, scheitert das gesamte Konzept an mangelhaften interkulturellen und landeskundlichen Kenntnissen der Deutschlehrer (Diyani Bingan 2010: 261).

Daraus geht hervor, dass fachliches und landeskundlich-kulturelles Wissen über die Zielsprachengesellschaft mit der interkulturellen Kompetenz einhergeht, wie die vorliegende empirische Untersuchung bewiesen hat. D. h., landeskundliche Kenntnisse spielen eine hervorragende Rolle bei der Vermittlung der interkulturellen Kompetenz. Vor diesem Hintergrund erweist sich das Deutschlernen übers Radio als effizienter, wirksamer und geeigneter didaktischer Ansatz in Kamerun⁷², zumal das Radio das Leitmedium des Landes ist. Die Expertin Julia ist dieser Ansicht und lässt Folgendes im Interview durchblicken:

Über Radiotexte kann man über das Land erfahren. In der Konversation hört man, wie man sich in Deutschland verhält. Man kann über das Alltagsleben

⁷² Eine Beigabe von Radiosendungen auf separatem Datenträger kann die reklamierten sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Positivwirkungen des DaF-Lernens übers Radio im Rahmen der vorliegenden Untersuchung stützen.

in Deutschland wissen, wenn man zum Beispiel über München spricht (Julia: Interview 1: Z. 19-22).

Einen weiteren interkulturellen Mehrwert des DaF-Lernens übers Radio im kamerunischen DaF-Kontext stellt der Übergang von klassischer zur mediatisierten interkulturellen Kommunikation dar. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Interkulturalität zwischen Afrika und Europa im Speziellen einen besonderen Platz im afrikanischen DaF- und Germanistikstudium einnimmt. Dies ist unter anderem darin begründet, dass DaF und Germanistik genuin interkulturelle Wissenschaften sind, wobei die kulturelle Vielfalt, interkulturelle Austausch und interkultureller Dialog als Bereicherung, Quelle der Erkenntnis und Vorteil angesehen werden (vgl. Schiewer 2020: 9-12). Lüsebrink (2016: 131-132) betont jedoch die Annahme, dass die Fremdwahrnehmung meistens in den Massenmedien vermittelt wird. Man kann vorausschicken, dass die wesentliche interkulturelle Kommunikation zwischen Kamerun bzw. Afrika und dem deutschen Sprachraum ihren Niederschlag heute in der mediatisierten interkulturellen Kommunikation findet. Denn

Die weltumspannende Einführung des Radios seit Anfang der 1920er Jahre, dann des Fernsehens seit dem Beginn der 1950er Jahre und schließlich des Internets seit Mitte der 1990er Jahre hat zur Ausbildung einer Informations- und Mediengesellschaft geführt, in der Angehörige sehr unterschiedlicher Kulturen ungleich schneller und intensiver miteinander kommunizieren als in den von Buchdruck und Schriftlichkeit beherrschten Gesellschaften und Kulturen des 16. bis beginnenden 20. Jahrhunderts (Lüsebrink 2016: 2).

Der Mensch hat realiter einen sehr engen Bezug zu Massenmedien als Hauptwissensquelle. Dies gilt im 21. Jahrhundert mehr denn je, da wir in einer medial geprägten Gesellschaft leben. Zwar existiert eine intensive interkulturelle Kommunikation zwischen Afrika und dem deutschen bzw. germanistischen Sprachraum, aber diese interkulturelle Kommunikation bleibt bislang vornehmlich klassisch. Das heißt, eine interkulturelle Kommunikation, die hauptsächlich über das Buch und physische Kontakte bzw. „Formen der alltagsweltlichen interkulturellen Kommunikation“ (Lüsebrink 2005: 8) erfolgt. Damit die Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache im 21. Jahrhundert zu einem besseren Verständnis Afrikas in Europa beitragen können, entpuppt sich der Übergang von klassischer interkultureller Kommunikation zu mediatisierter interkultureller Kommunikation als notwendig. Dieser Übergang ist u. a. durch das DaF-Lernen übers Radio und den interkulturellen Journalismus möglich. Die Expertin Kristina macht diesbezüglich im Interview deutlich:

Interkultureller Austausch wäre natürlich auch andersrum ganz besonders schön, dass eben auch Schüler von hier, wenn es die Möglichkeit gibt, oder

die das Radio machen eben auch ihre Erfahrung wiederum zu den anderen Radiosendern transportieren (Kristina: Interview 3: Z. 127-130)

Auf diese Weise kann man ein authentisches und realistisches Bild Kameruns transportieren und damit das Medienbild des Landes in Deutschland verändern bzw. verbessern. Denn es ist in Deutschland schwierig, aktuelle Nachrichten über Kamerun zu erhalten, weil Kamerun oftmals nicht im Fokus der Weltnachrichten ist. Ein konkretes Beispiel für die Förderung der mediatisierten interkulturellen Kommunikation durch das Radio stellt das virtuelle interkulturelle Podcast- und Radioprojekt zwischen den Germanistikstudierenden der Universität Jaunde I in Kamerun und den DaFZ-Studierenden der Universität Augsburg dar. Das Projekt wird seit mehreren Semestern als Übung zu einem Vertiefungsmodul für die Anbahnung professionsspezifischer digitaler Kompetenzen in DaFZ an der Universität Augsburg umgesetzt. Das Projekt wurde im Sommersemester 2022 sowohl von Dozent*innen als auch Studierenden als gewinnbringend wahrgenommen, denn

Beide Teilnehmergruppen haben die Projektarbeit als gegenseitige interkulturelle Bereicherung erfahren, wobei die Germanistikstudierenden in Kamerun zusätzlich noch ihre mündlichen Kompetenzen genutzt und möglicherweise auch erweitert haben (Peuschel/da Silva/Onya 2023: 129).

Es muss betont werden, dass sich DaF-Studierende der Bundesuniversität von Santa Catarina in Brasilien am oben erwähnten interkulturellen Podcast- und Radioprojekt im Sommersemester 2023 beteiligt haben. Somit wurden drei Universitäten, drei Städte, drei Länder und drei Kontinente durch die mediatisierte interkulturelle Kommunikation vernetzt.

Während die interkulturelle Kommunikation die Begegnung und Verständigung zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen bezeichnet (Vgl. Broszinsky-Schwabe 2011: 20), ist mit mediatisierter interkultureller Kommunikation die Darstellung lebensweltlicher Interaktionssituationen „in unterschiedlichen Medien gemeint: vor allem Presse, Film, Fernsehen, Hörfunk, Werbung und Internet“ (Lüsebrink 2016: 49). Dies legt nahe, dass sich mediatisierte interkulturelle Kommunikation auf die Lebenswirklichkeit bezieht, aber diese Alltagswirklichkeit wird oft in Massenmedien grundlegend verändert und stilisiert (vgl. Lüsebrink 2007: 121).

In Kamerun wird die mediatisierte interkulturelle Kommunikation durch das Schüler- und Studentenradio *Deutschfreund 2* umgesetzt und gefördert. Die Medienorganisation erlaubt es, mit im Lande lebenden Zielsprachensprechenden in der Öffentlichkeit der Ursprungsgesellschaft (hier Kamerun/Afrika) auf Deutsch zu kommunizieren. Es geht tatsächlich um sehr seltene Anlässe in einem Land, in dem Deutsch ausschließlich als Fremdsprache erlernt wird. Dass die in Kamerun lebenden Zielsprachensprechenden großes Interesse daran haben, bestätigt Judith

Gosmann, die Kulturreferentin der Deutschen Botschaft Jaunde im Rahmen eines Interviews mit *Deutschfreund 2* am 3. Februar 2019:

„Ich freue mich, dass es überhaupt diese Möglichkeit gibt, weil wie Sie sagen, es ist nicht üblich. Es ist eigentlich eher das Gegenteil. Wie ich schon vorher gesagt habe, man fühlt sich immer wohl bzw. ein bisschen mehr zu Hause, wenn man die eigene Muttersprache sprechen kann. Und egal wie gut man eine andere Sprache spricht, die Muttersprache bleibt doch immer die Muttersprache. Also ich finde sehr toll, dass Leute so viel Begeisterung an der deutschen Sprache gefunden haben, dank dieser Radiosendung, die Sie jetzt haben und hoffe, dass auch in Zukunft viele andere dadurch motiviert werden, Deutsch zu lernen.“ (Deutschfreund 2 vom 03.02.2019).

Es ist ableitbar, dass die mediatisierte interkulturelle Kommunikation es der deutschen Sprache ermöglicht, ihrer Kommunikationsfunktion im DaF-Kontext gerecht zu werden.

Dazu trägt *Deutschfreund 2* zur Stärkung der Medienkooperation mit der deutschsprachigen Medienwelt bei, indem weitere Medienunternehmen außer der DW in die Medienkooperation mit Kamerun bzw. Afrika miteinbezogen werden. Dabei pflegt das Schülerradio einen Programmaustausch mit verschiedensten Partnersendern des deutschen Sprachraums, darunter *MEPHISTO 97.6* der Universität Leipzig, *MTG-SCHULRADIO* in Augsburg und *STAY FM* in Augsburg. *Deutschfreund 2* wirkt somit dabei mit, ein authentisches bzw. objektives und positives Medienbild Afrikas in Europa zu präsentieren. Die mediatisierte interkulturelle Kommunikation macht demzufolge einen entscheidenden Faktor, ja man kann sagen Katalysator für einen gegenseitigen Perspektivenwechsel aus. Dies bekräftigt die Chefredakteurin von *MEPHISTO 97.6* in einem Telefoninterview mit *Deutschfreund 2* am 25. August 2019. Peggy Fischer unterstreicht u. a., dass die Medienkooperation dem deutschen Publikum die Möglichkeit eines kulturellen Austausches in einer ganz besonderen Form eröffnet. Denn „man bekommt so einen neuen Blick aus einer anderen Kultur, vor allem mit der man zusammenarbeitet, mit den Menschen, die in dieser Kultur leben“ (Deutschfreund 2 vom 25.08.2019), wie sie betont.

Im Grunde genommen kann das DaF-Lernen übers Radio einen interkulturellen Mehrwert in Kamerun zum einen dadurch erzielen, dass es authentisches landeskundlich-kulturelles Wissen vermittelt und somit den Lernenden dabei hilft, ihre interkulturellen Kompetenzen zu entwickeln. Zum anderen ermöglicht das DaF-Lernen übers Radio den Übergang von klassischer zur mediatisierten interkulturellen Kommunikation. Der darauffolgende Teil befasst sich mit dem beruflichen Mehrwert des Deutschlernens mit dem Radio im DaF-Kontext in Kamerun.

8.3 Berufsbezogener Mehrwert

Arbeiten zu Radio- bzw. Podcastprojekten, in denen Fremdsprachenlernende im Allgemeinen und DaF/DaZ-Lernende im Besonderen unter mehr oder weniger professionellen bzw. praxisorientierten Bedingungen eigene Sendungen und Beiträge erstellen, liegen vor. Als Beispiele seien genannt: Alsop (1984), Schlemminger (1986), Bartolomé und Zschachlitz (1998), Schmidt (2009) und Peuschel (2012). Es gilt jedoch, darauf zu achten, dass diese Arbeiten primär sprachlich und interkulturell ausgerichtet sind und den sozioprofessionellen Aspekt außer Acht lassen. Es geht zwar um grundlegende und unumgängliche Ziele der Fremdsprachendidaktik, aber sie reichen nicht für das DaF-Lernen mit dem Radio im afrikanischen Kontext im Allgemeinen und im kamerunischen Kontext im Besonderen aus. Das DaF-Lernen übers Radio muss sozusagen weit über sprachliche und interkulturelle Ziele hinausgehen, um die sozioprofessionelle Dimension miteinzubeziehen.

Kennzeichnend für das DaF-Studium auf dem kamerunischen Arbeitsmarkt ist, dass die Erwerbsperspektiven von DaF-Absolvierenden sehr begrenzt sind. Seit der Entstehung des DaF-Studiums 1977 bis heute stellt der Lehrerberuf fast die einzige Berufstätigkeit dar, wie Djomo/Talla (2022) festhalten:

Viele afrikanische Germanisten haben bereits neue Wege vorgeschlagen, um Deutschlernende und Germanisten aus Schwarzafrika aus dem einzigen Bereich des Lehrerberufs zu entfernen, in dem sie sich durch das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache eingeschlossen sind [sic!]. Während ihre Vorschläge relevant bleiben, kann heute festgestellt, dass die Mehrheit der Deutschlernenden und Germanisten nicht außerhalb der Lehrertätigkeit und der Forschung eingesetzt wird (Djomo/Talla 2022: 269)

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung belegen, wird der berufliche Mehrwert des DaF-Lernens übers Radio dadurch erzielt, dass es durch den interkulturellen Journalismus die Berufsperspektiven von kamerunischen DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden erweitern kann, um der Arbeitslosigkeit von Absolvent*innen im Lande entgegenzuwirken. Der interkulturelle Journalismus als DaF-spezifischer Journalismus ermöglicht es den DaF-Absolvierenden, nicht nur als DaF-Lehrer*in, sondern auch als Journalist*in, Diplomat*in, NGO-Communication-Officer oder Geschäftsmann bzw. Geschäftsfrau tätig zu werden. Es ist evident, der interkulturelle Journalismus reiht sich in den sozioprofessionellen Ansatz ein.

Die verantwortliche Abteilungsleiterin der Germanistikabteilung der Universität Jaunde I hat sich zu dieser Fragestellung im Rahmen eines Interviews mit dem lokalen Schüler- und Studentenradio *Deutschfreund 2* am 17. März 2019 geäußert. Philomène Atyame machte u. a. deutlich,

dass das Themenfeld des Journalismus in die Curricula der von ihr verantworteten Studiengänge aufgenommen wurde, „um den Studierenden, die gern im Radio oder Fernsehen tätig werden möchten, dabei zu helfen, sich ihren Berufstraum erfüllen zu können“ (Deutschfreund 2 vom 17.03.2019). Dieser verfolgte Ansatz ist als zukunftsweisend zu beurteilen, insofern dass sowohl DaFZ als auch Auslands- bzw. Inlandsgermanistik nur in Teilsegmenten die Employability der Absolvent*innen berücksichtigen. In der Tat stellt das Lehramt nach wie vor die primäre Berufsperspektive von DaF- und Germanistikabsolvierenden in Afrika im Allgemeinen und in Kamerun im Besonderen dar. Als exemplarisch hierfür kann die folgende Aussage Kum’a Ndumbes III. (2022) betrachtet werden:

On apprend l’allemand aux étudiants camerounais pour aller enseigner l’allemand dans les lycées et collèges et former d’autres jeunes qui vont aussi aller enseigner l’allemand plus tard (Kum’a Ndumbes III 2022: 24).

Damit meint er, dass kamerunische Jugendliche Deutsch lernen, um Deutsch zu lehren und weitere DaF-Lehrende auszubilden. Es ist zu konstatieren, dass Veränderungen und Anpassungen notwendig sind, um das Fach *DaF* zeitgemäß und zukunftsfähig zu halten.

Der interkulturelle Journalismus kristallisiert sich als neue journalistische Form seit Mitte der 2000er Jahre in Lehre und Forschung sowie in Theorie und Praxis in Kamerun heraus (Onya 2020). Im Germanistikstudium bzw. im DaF-Kontext sind interkulturelle Journalist*innen massenmediale Kulturvermittler*innen zwischen dem deutschsprachigen Sprachraum im Allgemeinen und den DaF-Ländern im Besonderen. Es gilt jedoch, darauf zu achten, dass interkulturelle Journalist*innen auch außerhalb des DaF-Kontexts ihre massenmediale Vermittlungsfunktion wahrnehmen können und sollen, indem sie zur Verständigung aller Kulturräume einer globalisierten und mehrpoligen Welt beitragen. Die Expertin Julia argumentiert diesbezüglich folgendermaßen im Interview:

Es ist daher wichtig, wenn der interkulturelle Journalismus sich für andere Länder interessiert. Deutschland ist zwar der Schwerpunkt, aber der interkulturelle Journalismus soll über andere Länder informieren (Julia: Interv. 1: Z. 67-69).

Daraus folgt, dass internationale Zusammenarbeit sowie intensive Wissenschaftskooperationen für die Förderung des interkulturellen Journalismus elementare Voraussetzung sind. An dieser Stelle ist die Kooperation zwischen der Universität Jaunde I und der Deutschen Welle Akademie in Bonn erwähnenswert. Diese Wissenschaftskooperation unterstützt u. a. die theoretische und praktische Ausbildung von Studierenden in Kamerun sowie den bilateralen akademischen Austausch (vgl. Atyame 2022: 13). Als weitere Kooperationsinstitution wirkt die Universität

Augsburg, die sich für die Digitalisierung des Germanistik- und DaF-Studiums an der Universität Jaunde I einsetzt. Denn „eine angemessene mediendidaktische“ (Würffel 2010: 1240) Ausbildung der Studierenden und der angehenden DaF-Lehrenden stellt eine weitere wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des interkulturellen Journalismus dar. Dies ist umso wichtiger, da die Digitalisierung und die Mediendidaktik in Kamerun noch in den Kinderschuhen stecken. Es ist evident, dass der Medieneinsatz im DaF-Unterricht wichtiger für den Lernenden außerhalb des deutschsprachigen Raums als für den Lernenden innerhalb des deutschsprachigen Raums ist, „da ihm der lebensweltliche unmittelbare Zugang zur deutschen Sprache und zur deutschsprachigen Welt“ (Rösler 2010: 1200) fehlt. Der interkulturelle Journalismus geht somit einher mit der Mediendidaktik. Die Medienkooperation, die die kamerunische pädagogische und interkulturelle Medienorganisation *Deutschfreund 2* mit deutschen Rundfunkanstalten verbindet, trägt ebenfalls zum Aufbau und zur Entwicklung des interkulturellen Journalismus in Kamerun bei.

Zu betonen ist, dass die Plurikulturalität von grundlegender Bedeutung im interkulturellen Journalismus ist, wobei sowohl den Fremdkulturen bzw. Fremdsprachen als auch den lokalen bzw. afrikanischen Sprachen und Kulturen Rechnung getragen werden. Die Plurikulturalität geht davon aus, „dass es zunehmend Menschen gibt, die mehrere kulturelle Identitäten in sich vereinigen“ (vgl. Suckfüll 2020) und sich damit zwischen verschiedenen Kulturen bewegen. Vor diesem Hintergrund wird von interkulturellen Journalist*innen erwartet, einen plurikulturellen Raum zu fördern (vgl. GeR 2020: 135). D. h., sie sollen als kulturelle Mediator*innen u. a. in der Lage sein, zwischen Angehörigen der Eigenkultur und Angehörigen der Fremdkultur zu vermitteln und Missverständnisse zwischen ihnen vorauszuahnen (ebd.: 135). Dabei stellt die Plurikulturalität einen großen Vorteil für interkulturellen Journalismus in einem Land wie Kamerun dar. Da die jungen Kameruner*innen Germanistik in einer französisch- bzw. englischsprachigen Gesellschaft studieren, können sie sich leichter sowohl in anderen deutschsprachigen als auch französischsprachigen und englischsprachigen Räumen in der Welt professionell entfalten. Die Plurikulturalität ermöglicht sozusagen eine geopolitische Erweiterung des DaF- und Germanistikstudiums (vgl. Djomo/Talla 2022: 280), sodass sich die beiden Fächer nicht mehr auf Deutschlandstudien reduzieren lassen. Mit anderen Worten: Das DaF- und Germanistikstudium soll(te) heute weit über die Grenzen Deutschlands, des amtlich deutschsprachigen Raums und sogar der germanistischen Welt⁷³ hinausgehen, um alle Kulturräume der Welt

⁷³ Erwähnenswert ist, dass nicht nur amtlich deutschsprachige Länder (Deutschland, die Schweiz, Österreich, Liechtenstein) zur germanistischen Welt gehören, sondern auch England, die Niederlande, Schweden, Finnland, Norwegen, Dänemark, um nur einige zu nennen (vgl. Djomo/Talla 2022: 279).

einzuschließen und den Dialog der Kulturen auf der globalen Ebene zu beflügeln. Solch eine geopolitische Erweiterung geht zweifellos einher mit einer Erhöhung der Berufschancen für die DaF-Absolvierenden im Allgemeinen und die DaF-Absolvierenden des interkulturellen Journalismus im Speziellen. Denn die Medien und die Kommunikation kennen keine Sprach- und Kulturgrenzen, zumal wir in einer globalisierten Mediengesellschaft und Welt leben (vgl. McLuhan 1962: 21; Matz & Wilden 2018: 188). Nach alledem lässt sich sagen, dass die erzielten Ergebnisse eine aussagekräftige Antwort auf die Hauptfragestellung der vorliegenden Untersuchung darstellen, und zwar: ***Welchen sozioprofessionellen Mehrwert erzielt das Deutschlernen mit dem Radio im DaF-Kontext in Kamerun?*** Das ist zweifellos ein Beweis für die Angemessenheit des gesamten Forschungsdesigns sowie der eingesetzten Instrumente und Verfahren. Bislang wurde der interkulturelle Journalismus allgemein definiert. Deshalb setzt sich das nachfolgende Kapitel mit dem sozioprofessionellen Ansatz und dem interkulturellen Journalismus im kamerunischen und afrikanischen Kontext auseinander, um das Konzept theoretisch zu fundieren.

9 Sozioprofessioneller Ansatz und interkultureller Journalismus in Kamerun und Afrika

Wie schon im Ergebniskapitel (Kap. 7) angedeutet, hat der sozioprofessionelle Ansatz im Kontext des DaF-Lernens übers Radio an der Entwicklung des interkulturellen Journalismus als DaF-spezifischer journalistischer Form mitgewirkt. Der interkulturelle Journalismus (IJ) ermöglicht eine konkrete, umfassende und ständige Förderung der sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Kompetenzen und steht damit in engem Zusammenhang mit dem sozioprofessionellen Ansatz, aus welchem die drei Zielrichtungen hervorgehen. Im Folgenden wird der Begriff zunächst erläutert. Dann werden die Funktionen des IJ thematisiert.

9.1 Interkultureller Journalismus als fremdsprachendidaktisches Modell zum DaF-Lernen übers Radio in Kamerun und Afrika

Der interkulturelle Journalismus bezeichnet ein DaF-spezifisch neues journalistisches Fachgebiet, welches im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konzipiert und seit dem Studienjahr 2019/2020⁷⁴ in der Germanistikabteilung der Universität Jaunde I in Kamerun implementiert wird. Es geht um eine journalistische Form, die sich mit der Thematisierung und Problematisierung des interkulturellen Dialogs zwischen Völkern auf der globalen Ebene befasst. Der IJ stellt ein fremdsprachendidaktisches Modell zum DaF-Lernen übers Radio im afrikanischen Kontext dar, weil die Interkulturalität ein ursprünglich afrikanisches hohes Gut ist, welches bis weit in die ägyptische Antike zurückreicht und damals zur Förderung der Wissenschaft, der Freundschaft sowie des Friedens zwischen Afrika und Griechenland bzw. Europa und damit zur Herausbildung der europäischen bzw. westlichen Zivilisation beigetragen hatte (vgl. Obenga 2005: 248-250; Omotunde 2002: 79). Deshalb verliert der Interkulturalitätsbegriff bis heute nichts von seiner Bedeutung. Denn der Begriff spielt in Anlehnung an Altmayer (2021: 376) eine herausragende Rolle in vielen wissenschaftlichen Disziplinen. Zu nennen sind hier die Medien- und Kommunikationswissenschaft, die Literaturwissenschaft, die

⁷⁴ Ein der Lehrinhaltsbeschreibung der Germanistikabteilung der Universität Jaunde I entnommener Überblick über das Ausbildungscurriculum des IJ sieht folgendermaßen aus (vgl. Département de Langues, Littératures et Civilisations Germaniques de l'Université de Yaoundé I 2020: 13-14):

- ALL 534: Journalismus, Theorien der Informations- und Kommunikationswissenschaften
- ALL 544: Analytische Methoden in der Informationswissenschaft und Kommunikation
- ALL 524: Allgemeine Einführung in die Berufsoption „Sprachen, Medien und Kommunikation“.
- ALL 554: Mediatisierte interkulturelle Kommunikation, Mediendidaktik und interkultureller Journalismus

Sprachwissenschaft, die Soziologie, die Psychologie sowie die Philosophie. Es ergibt daher Sinn, wenn die Interkulturalität einen besonderen Platz auch im DaF und DaZ einnimmt (vgl. ebd.: 376).

Der interkulturelle Journalismus geht von zwei Prämissen aus. Es geht um Postulate, welche sozusagen das Grundgerüst des interkulturellen Journalismus darstellen:

Erste Prämisse: *Der Mensch hat einen engen Bezug zu Massenmedien, welche als Hauptwissensquelle eine bedeutende interkulturelle Rolle spielen können.* Denn: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir über die Massenmedien“ (Luhmann 1996: 10)“.

Zweite Prämisse: *Das Medienbild stellt sowohl einen entscheidenden Verständigungs- und Friedensfaktor als auch einen entscheidenden Kriegsfaktor unter den Völkern dar.* Denn:

Poor news coverage is not a victimless crime. News shapes our assumptions about one another, prescribes the symbols with which we analyse events, informs international investment, and guides policy discussion (Hawk 2017: xvi).

Blickt man auf die Verhältnisse zwischen den Völkern der Welt, so zeigt sich, dass die meisten interkulturellen Missverständnisse bzw. Konflikte auf das karikaturistische, herablassende und einseitige Medienbild des Anderen zurückzuführen sind. Vor diesem Hintergrund soll das Bild anderer Völker in den verschiedensten Medien wie Büchern, Zeitung, Rundfunk, Film und digitalen Medien so realistisch, objektiv, wahrheitsgetreu und ausgewogen wie möglich dargestellt werden. Denn, wie Lüsebrink (2016: 2) ausführt, erfolgt der wesentliche Teil der interkulturellen Kommunikation heute medial. Dass problematische bzw. negative Medienbilder des Anderen meistens ursächlich für Missverständnisse und Konflikte zwischen Völkern sind, beweist Vladimirova (2005) am Beispiel des Bildes Rumäniens in der bulgarischen Presse. Dazu die Autorin:

Ein Blick auf die [...] bulgarische Presse erweckt den Eindruck, dass diese in Bezug auf unsere balkanischen Nachbarn sich der Stereotypen und Vorurteile bedient. Die Förderung von positiven Bildern und der Aufbau von Brücken ist nicht gerade eine in dieser Berichterstattung. Immer wieder taucht die Gestalt des „Fremden“ auf, verkörpert von den Rumänen, in einem nicht besonders freundlichen Licht.

Besonders stark ist die [...] Tendenz der bulgarischen Medien, ein lächerliches, abstoßendes Bild des „Verlierers“ Rumänien darzustellen. Dieses Stereotyp wird von den Medien so stark geprägt und mit solchem Eifer verfolgt, dass es praktisch zu einer

Erstarrung der Beziehungen zwischen beiden Völkern führt, zu einer Abwesenheit von Interesse an das sogenannte „Fremde“ – das a priori als unattraktiv und primitiv empfunden wird. Das verzerrte Bild von Rumänien wird hauptsächlich durch die Berufung auf Außenquellen gestaltet. In der bulgarischen Presse werden vorwiegend einzelne Berichte und Kommentare über Rumänien aus der mitteleuropäischen Presse zitiert, die für den Leser als vertrauenswürdige Informationsquelle gelten. Die Berichterstattung aus erster Hand ist sporadisch, positive Kommentare aus eigenen Quellen gibt es kaum (Vladimirowa 2005: 209-210).

Das Medienbild, welches Lobringer (2012: 48) als medial vermitteltes Bild bezeichnet, wird nicht nur dadurch verzerrt, dass die anderen Völker auf eine stereotypische Art und Weise in den Massenmedien dargestellt werden. Vom Zerrbild des Auslands ist auch die Rede, wenn nur gewisse Länder im Fokus der Weltnachrichten stehen, während die anderen Länder oder Gebiete sehr selten die Medienaufmerksamkeit finden. Diese Hierarchisierung der Medienberichterstattung bringt Schulz (2011) wie folgt zum Ausdruck:

Für die internationale Berichterstattung gilt weltweit eine ähnliche Nachrichtenhierarchie. [...] An ihrer Spitze stehen die Nachrichtenzentren USA und Westeuropa, die durchweg die meiste Medienbeachtung finden. Am Ende der Hierarchie stehen die Entwicklungsländer Afrikas, Asiens und Lateinamerikas. Sie werden meist nur wenig beachtet oder sind nahezu unsichtbar – es sei denn, sie sind Schauplatz von Krisen, Kriegen, Katastrophen. [...] Regionalismus, Exotismus und Negativismus bestimmen allgemein die internationalen Nachrichten (Schulz 2011: 73).

Daraus geht hervor, dass das Medienbild bzw. die Auslandsberichterstattung die interkulturelle Kommunikation, die internationalen Beziehungen sowie die Wahrnehmung anderer Völker stark beeinflusst (ebd.). Zu Recht plädierte Huntington (1996: 551) bereits am Ende des 20. Jahrhunderts für eine auf Kulturen basierende Weltordnung für die Aufrechterhaltung des Weltfriedens im 21. Jahrhundert. Um der stereotypischen Berichterstattung und der weltweiten unausgewogenen Medienbeachtung dem Boden zu entziehen, zielt der IJ u.a. darauf ab, den Dialog der Kulturen für eine friedliche Welt zu fördern, alle Unterdrückungs- und Ungerechtigkeitsformen zu bemängeln sowie den neokolonialen und imperialistischen Diskurs zu dekonstruieren. Zur Erreichung dieses Ziels wird dem neuen journalistischen Fachgebiet spezifische Funktionen zugeschrieben. Davon ist die Rede im darauffolgenden Abschnitt.

9.2 Funktionen des interkulturellen Journalismus

Der österreichische Kommunikationswissenschaftler Heinz Pürer (2015: 40ff.) hat sich ausführlich mit den Funktionen der Massenmedien auseinandergesetzt und letzteren verschiedene Aufgaben zugewiesen, darunter: die Informationsfunktion, die Kontroll- und Kritikfunktion bzw. Wächter- oder Watchdog-Funktion, die Sozialisationsfunktion, die Bildungsfunktion, die Unterhaltungsfunktion, die Meinungsbildungsfunktion, die Dienstleistungsfunktion, die Werbefunktion sowie die ökonomische Funktion. Die Artikulierfunktion macht eine weitere Funktion der Massenkommunikationsmittel aus. Darunter versteht man in der Demokratie die Äußerung des Volkswillens durch Parteien und Verbände, welche Gebrauch von Massenmedien als Sprachrohr machen (vgl. Wildenmann/Kaltefleiter 1965: 27). Zu diesen allgemeinen Medienfunktionen werden die Kompensationsfunktion und die Dialogfunktion im Rahmen der internationalen Medien bzw. der internationalen Rundfunkanstalten hinzugefügt (vgl. Richter 2008: 2-3), am Beispiel von DW, France 24, RFI, Al Jazeera, Xinhua, BBC, CNN, RT, CGTN, um nur einige zu nennen. Dem internationalen Rundfunk messen Ziani, Fahmy und Elareshi (2013: 38) ebenfalls eine Dialogfunktion bei.

Es darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Funktionen des interkulturellen Journalismus bzw. der interkulturellen Medien nicht von den oben aufgeführten Funktionen der Mainstream-Massenmedien abweichen. Anders ausgedrückt: Der interkulturelle Journalismus erfüllt die gleichen Funktionen wie der klassische Journalismus. Allerdings lässt sich das Verständnis einiger Funktionen von dem des Mainstream-Journalismus eindeutig abgrenzen. Es geht um die Informations-, die Kompensations-, die Dialog- sowie die Kontroll- und Kritikfunktion. Sie bezeichnen vier zentrale Funktionen der Massenmedien, welche einen besonderen Stellenwert im interkulturellen Journalismus einnehmen und die insbesondere den kolonisierten und unterdrückten Ländern sehr zuträglich sind.

Informationsfunktion

Die Informationsfunktion ist von grundlegender Bedeutung im Journalismus. Es ergibt daher Sinn, wenn sie von Wildenmann und Kaltefleiter (1965: 15) als die „ursprünglichste Funktion der Massenmedien“ angesehen wird. Im Gegensatz zum klassischen Journalismus geht es im interkulturellen Journalismus nicht schlicht und einfach um die Vermittlung von Fakten, sondern um die Art und Weise, wie Fakten oder Informationen aufgearbeitet und präsentiert werden. Deshalb erscheint die folgende Frage für die interkulturellen Journalist*innen im Allgemeinen als hilfreich: *„Wie kann ich meine Fakten so präsentieren, dass sie nicht zu*

*Missverständnissen führen, sondern zur Völkerverständigung beitragen?“ Besser noch: „Wie kann ich meine Fakten so präsentieren, dass sie das Feingefühl meiner Hörer*innen, Zuschauer*innen, Surfer*innen und Leser*innen nicht verletzen?“*

Für die Berichterstattungen, welche sich spezifisch auf kolonisierte Länder beziehen, soll(te) die Frage von interkulturellen Journalist*innen folgendermaßen lauten:

„Wie kann ich meine Fakten so präsentieren, dass sie die kolonialbedingten Abhängigkeitsbeziehungen, die imperialistische Herrschaft und die kolonialistische Manipulation nicht verfestigen?“ Besser noch: „Welche Auswirkung kann die Präsentation meiner Fakten auf die kolonisierten Völker haben?“

Hierbei spielt die Nachrichtenselektion eine hervorragende Rolle, denn folgende Nachrichtenfaktoren werden beispielsweise im interkulturellen Journalismus anders als im Mainstream-Journalismus verwendet: die Aggression, die Kontroverse und die Werte. Diese Faktoren, die unter die Dimension „Valenz“ fallen (Meier 2018: 206), lassen sich als Negativität im klassischen Journalismus zusammenfassen. In diesem Zusammenhang sollen interkulturelle Journalist*innen dafür Sorge tragen, dass eine negative Nachricht über ein kolonisiertes Land oder Gebiet mit einer positiven Nachricht über das gleiche Land begleitet bzw. ausgeglichen wird, damit eine Balance zwischen dem Negativen und dem Positiven hergestellt wird.

In Anlehnung an Schultz (2021: 92) soll jedoch in Bezug auf die Informationsfunktion betont werden, dass die Medien nicht die Realität abbilden können, sondern die Realität zumeist konstruieren. Im Grunde hat dies bereits der US-amerikanische Journalist und Publizist Lippmann (1990: 61) in seinem vielzitierten Buch *„Die öffentliche Meinung“* nachgewiesen, dass eine massenmediale Berichterstattung tatsächlich eine Umwandlung des Ereignisses darstellt, über welches berichtet wird. Denn charakteristisch für jedwede Nachrichtenberichterstattung ist die Auswahl und Interpretation, wie Schultz (2021) ins Feld führt:

Die Medien sind nicht frei von Fehlern. Mehr noch: Die Medienrealität ist nicht gleichzusetzen mit »der Wirklichkeit«. Die Berichterstattung erzeugt ein bestimmtes Bild von der Wirklichkeit – und wie dieses Bild aussieht, hat etwas mit der Medienlogik, mit der Arbeitsweise, den Regeln und Produktionsbedingungen im Journalismus und in den Redaktionen zu tun (Schultz 2021: 92).

Aus dem Vorstehenden folgt, dass keine Medienberichterstattung im Grunde genommen als „vollständig“ oder „umfassend“ betrachtet werden kann. Denn die Realität ist sehr komplex und nur einige Aspekte des medial abzudeckenden Ereignisses können wiedergespiegelt werden.

Kompensationsfunktion

Die Kompensationsfunktion verweist im Mainstream-Journalismus auf die Ausglei-chung des Informationsdefizits durch den internationalen Rundfunk in unterentwickelten Regionen oder in autoritären und totalitären Regimes (vgl. Richter 2008: 2). Hafez (2011) erläutert den Begriff wie folgt:

Ideally, international broadcasting has a compensatory function in that it attempts to make up for the lack of pluralism in the media system of many authoritarian countries by means of multi-perspectival news programmes on the target regions (Hafez 2011: 123).

Im interkulturellen Journalismus hat die Kompensationsfunktion eine andere Bedeutung. Durch ihre internationale Medienkooperation wirken interkulturelle Medien als internationale Sender für unterentwickelte Länder und können Defizite im öffentlichen Diskurs ausgleichen, um den Perspektivenwechsel zu ermöglichen, vor allem in Gebieten, in denen unterentwickelte Länder oftmals nicht im Fokus des Weltgeschehens liegen und einseitig negativ medial dargestellt werden. Das ist der Fall in einem unterentwickelten Land wie Kamerun. Im Rahmen von DaF und der Germanistik erfüllen im Gegenzug die afrikanischen interkulturellen Medien eine Kompensationsfunktion für die Länder des deutschsprachigen Raums, indem sie ein objektives und realistisches Bild afrikanischer Länder präsentieren. Die Kompensationsfunktion wird jedoch nicht nur informationell, sondern auch sprachlich und kulturell erfüllt. In Kamerun zum Beispiel informieren die Medien meistens auf Englisch und Französisch. In diesem Zusammenhang können nur interkulturelle Medien wie *Deutschfreund 2* in deutschsprachigen Ländern in der deutschen Sprache informieren. Somit kann das Informationsdefizit über Kamerun in Europa bzw. im Ausland kompensiert werden.

Dialogfunktion

Unter der Dialogfunktion versteht Richter (2008: 2) die Berücksichtigung des Informationsinteresses und des Informationsbedarfs sowie der spezifischen kulturellen und politischen Realitäten der Zielgruppe in der Berichterstattung des internationalen Rundfunks. Dazu die Autorin:

Simply providing access to information is not a sufficient main goal; rather, such broadcasting should aim to foster analysis and interpretation of this information against the background of specific cultural and political understandings. This can be termed the “dialogue function.” (ebd.)

Dies legt nahe, dass die Öffentlichkeit nicht als einfache Zielgruppe, sondern als Partner im Sinnstiftungsprozess angesehen werden soll (vgl. ebd.). Interkulturelle Medien gehen ein Stück weiter. Sie können durch ihre internationale Vernetzung als Diskussionsplattform

interkultureller Fragestellungen fungieren und einen „Dialog der Kulturen“ (Hafez 2011: 123; *übersetzt vom Autor*) zwischen den Weltvölkern ermöglichen, indem kolonialbedingte Abhängigkeitsverhältnisse thematisiert und problematisiert werden.

Kontroll- und Kritikfunktion bzw. Dekonstruktionsfunktion

Klassische Massenmedien erfüllen eine Kontroll- und Kritikfunktion, indem sie das Wirken des soziopolitischen, -wirtschaftlichen und -kulturellen Geschehens kontrollieren (vgl. Pürer 2015: 40). Die Medien wirken somit als „Wachhunde“ (watchdogs) bzw. als „vierte Gewalt“ in der Demokratie und üben

gegenüber den Machthabern eine Kontrollfunktion aus, indem sie auch solche Informationen verbreiten, die jene gern geheim gehalten hätten, und zu diesen Informationen kritisch Stellung nehmen (Banahl 2010: 6).

Aus der interkulturellen journalistischen Perspektive hingegen richtet sich vor allem die Kontroll- und Kritikfunktion an die Medien, welche das Bild anderer Gesellschaften trüben. Von den interkulturellen Journalist*innen wird somit erwartet, dass sie eine kritische Stellung zu Mediennachrichten, welche die kolonialbedingten Abhängigkeitsverhältnisse verschärfen, nehmen. Die Kritikfunktion verweist sozusagen im Kontext des interkulturellen Journalismus in erster Linie auf die Dekonstruktionsfunktion der Massenmedien. Es gilt u. a. den medial verbreiteten neokolonialen Diskurs zu entlarven, um die kolonisierten Völker insbesondere politisch, wirtschaftlich und kulturell tatsächlich zu befreien. Denn der Sklavenhandel, der Imperialismus und der Kolonialismus stellen m. E. bis dato die größten Verbrechen gegen die Menschlichkeit dar. Deshalb ist die Dekonstruktionsarbeit, die von panafrikanischen Medien⁷⁵ wie *Afrique Média*, *For You Media*, *Panafricanistes TV*, *VoxAfrica* und *Afrique-Résurrection* seit den 2010er Jahren in afrikanischem Kontinent geleistet wird, als lobenswert zu bezeichnen. Die alltägliche Aufklärungsarbeit dieser Medien stellt meiner Auffassung nach eine der Hauptursachen für den Ausbruch derzeitiger Unabhängigkeitsbewegungen in Afrika dar. Deshalb misst der pädagogische und interkulturelle Radiosender *Deutschfreund 2* der Dekonstruktionsfunktion eine große Bedeutung in seiner Berichterstattung seit 2022 bei. Auf diese Weise können afrikanische DaF-Lernende die Mechanismen des Neokolonialismus mit Hilfe des Radios entlarven, die Bevölkerung darüber aufklären und ihren bescheidenen Beitrag zur Entkolonisierung ihres Kontinents leisten. Somit kann der DaF-Unterricht konkret zur Lösung existenzieller

⁷⁵ Zu den panafrikanischen Medien zählen ebenfalls viele panafrikanische YouTube-Kanäle. Zu nennen sind hier die YouTuber*innen Nathalie Yamb und Franklin Nyamsi Wa Kamerun, die hoch angesehene YouTube-Kanäle betreiben.

Probleme Afrikas beitragen. Denn der Neokolonialismus und der Imperialismus stellen nach wie vor die Hauptursache der Unterentwicklung Afrikas dar und die jungen Afrikaner*innen müssen von Generation zu Generation tatkräftig dagegen kämpfen, um eine Wiederkolonisierung des Erdteils einzudämmen (vgl. Boukari-Yabara 2017: 332-334). Dabei müssen interkulturelle und panafrikanische Medien bzw. Journalist*innen eine absolut unabdingbare und avantgardistische Rolle einnehmen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der interkulturelle Journalismus und dessen spezifische Funktionen nicht nur zur Völkerverständigung, sondern auch zur journalistischen Qualität⁷⁶ beitragen können. Im Folgenden werden die Forschungsdesiderata dargestellt.

9.3 Forschungsdesiderata

Die vorliegende Arbeit wird zum Anlass genommen, weitere Untersuchungen zum DaF-Lernen übers Radio durchzuführen. Denn sie hat sich selbst auf schon existierende Arbeiten gestützt. Zu den gewonnenen Erkenntnissen der Untersuchung zählt die Möglichkeit der Entwicklung beruflicher Kompetenzen durch eine intensive Radioarbeit. Es gilt jedoch, darauf zu achten, dass die empirische Untersuchung mit einer Gruppe von DaF-Lernenden, die stark in das Radioprojekt involviert waren, durchgeführt wurde. Die Auseinandersetzung mit dem sozioprofessionellen Mehrwert des DaF-Lernens übers Radio mit einer Gruppe von DaF-Radiohörenden wäre daher wünschenswert.

Im Rahmen dieser Studie wurde der interkulturelle Journalismus als ein neues Berufsfeld für DaF-Lernende entwickelt. Eine Absolventenstudie zum interkulturellen Journalismus wäre ebenfalls für weitere Untersuchungen von großem wissenschaftlichem Interesse. Das darauffolgende Kapitel stellt das letzte Ergebniskapitel dar und widmet sich dem Fazit und Ausblick.

⁷⁶ Auch wenn die journalistische Qualität nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht, soll in Anlehnung an Pürer (2015: 79ff.) darauf hingewiesen werden, dass die Qualität im Journalismus ein schwer zu definierender Begriff ist. Dies liegt laut Pürer u. a. daran, dass das Konzept eine abhängige Variable ist. Qualitätsmaßstäbe hängen in der Tat „vom jeweiligen Medium, seiner Periodizität, dem einzelnen journalistischen Genre, der angestrebten Zielgruppe und der erwarteten Funktion des Mediums sowie vom Selbstverständnis der Medienschaffenden“ (Pürer 2015: 81) ab.

10 Fazit und Ausblick

Wie die gewonnenen Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, stellt das DaF-Lernen übers Radio in Kamerun eine soziale Dynamik dar, welche vergangenheits-, gegenwarts- und zukunftsorientiert ist. Der Vergangenheitszeitraum erstreckt sich von 2006 bis 2017. Charakteristisch für diesen Zeitpunkt ist, dass das Deutschlernen mit dem Radio vorrangig sprachlich ausgerichtet war, wobei die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen im Vordergrund standen. Den Teilnehmenden an der Radiosendung dieses Zeitraums wurde der Online-Fragebogen gewidmet. Die Gegenwart entspricht der empirischen Forschungszeit der vorliegenden Studie. Sie beginnt im Schuljahr 2018/2019 und endet im Oktober 2021. Charakteristisch für diesen Zeitpunkt ist, dass nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle und berufliche Kompetenzen in den Blick genommen werden. Die Gruppendiskussion richtete sich an diese neue Generation der DaF-Lernenden. Was die Zukunftsperspektiven des DaF-Lernens übers Radio in Kamerun betrifft, werden sie durch die Entstehung des interkulturellen Journalismus eröffnet. Dafür wurde das Expertenwissen gesammelt. Der interkulturelle Journalismus spielt m. E. eine hervorragende Rolle bei der curricularen Umstrukturierung des DaF- und Germanistikstudiums in Afrika im Allgemeinen und in Kamerun im Speziellen. Denn der interkulturelle Journalismus leistet einen entscheidenden Beitrag zur Bewältigung großer Herausforderungen afrikanischer DaF-Expert*innen und Germanist*innen im 21. Jahrhundert. Eine dieser Herausforderungen ist die Öffnung auf andere germanistische Sprachen und Kulturen außerhalb Deutschlands sowie die Berücksichtigung wissenschaftlicher, praxisrelevanter und technischer Module, welche den konkreten gesellschaftlichen Bedürfnissen gerecht werden (vgl. Djomo/Talla 2022: 269). Dies hängt zusammen mit der Professionalisierung des DaF- und Germanistikstudiums, die eine weitere Herausforderung seit 2016 in Kamerun darstellt (Atyame 2022: 13). Dabei kann der sozioprofessionelle Ansatz eine hervorragende Rolle spielen, zumal er mit zwei Vorteilen verbunden ist. Zum einen ermöglicht der Lernansatz die Anbahnung sprachlicher, interkultureller sowie beruflicher Kompetenzen von DaF-Lernenden und erweitert damit die Erwerbsspektiven von DaF-Absolvierenden. Zum anderen fördert er ein holistisches Verständnis des DaF-Unterrichts in Afrika, wobei kognitiven, sozialen, affektiven und weiteren Aspekten Rechnung getragen werden können.

Darüber hinaus erweist sich das DaF-Lernen übers Radio als ein effizienter Lösungsansatz sowohl für die Förderung der Mediendidaktik bzw. Medienpädagogik als auch für den noch im Aufbau begriffenen Digitalisierungsprozess des DaF-Unterrichts in Kamerun. Denn

die neuen Medien gehören zum Alltag der Lehrenden und Lernenden. Daher lautet die Frage nicht mehr, ob man Medien (wie überall in sonstigen Lebens- und Arbeitsbereichen) einsetzt, sondern wie das am besten geschieht. Der Fremdsprachenunterricht profitiert seit langem vom Medieneinsatz: Kassetten, CDs und oft auch Video-Geschichten gehören zu den Lehrwerken wie das Kurs- und Arbeitsbuch selbst. Wie diese Medien am besten genutzt werden, hängt im Einzelnen von den Lernzielen und den Lernergruppen ab. Mit den neuen Medien sind vielfältige Hoffnungen und Erwartungen verbunden. Sie sollen einerseits selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, indem der Lerner als Manager seines eigenen Lernprozess [sic!] fungiert. Andererseits sollen die neuen Medien den Zugang zu Informationen über das Zielland sowie die Kommunikation erleichtern (Roche 2012: 9).

Das Leitmedium „*Radio*“ kann zur Digitalisierung des DaF-Unterrichts im afrikanischen Kontext dadurch beitragen, dass DaF-Lernende und DaF-Studierende bzw. Germanistikstudierende Radiosendungen und Podcasts unter der Betreuung von DaF-Lehrkräften erstellen. Die lerner-eigenen Produkt(ion)e(n) können dann als Lernmaterial durch digitale Medien bzw. Web-2.0-Anwendungen und Lokalradios verteilt werden. Das DaF-Lernen übers Radio und der interkulturelle Journalismus sind sozusagen eine Chance für das DaF- und Germanistikstudium in Afrika im Allgemeinen und in Kamerun im Besonderen.

Literaturverzeichnis

- Abolou, Camille R. (2012): Espaces publics plurilingues en Afrique francophone. Pratiques et présentations dans les médias. In: Balima, Serge Théophile (Hg.): Les médias de l'expression de la diversité culturelle en Afrique. Bruxelles: Bruylant, 133-143.
- Ada Biwole, Berthe (2017): Fremdsprachen und Erwerb interkultureller Kompetenz. In: Nyemb, Bertin (Hrsg.): Fremdsprachen lehren und lernen in Kamerun. Probleme, Herausforderungen, didaktische Ansätze und Perspektiven. Festschrift für Donatien Mode zum 65. Geburtstag. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 61-74.
- Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hg.): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt am Main/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien: Peter Lang, 119-135.
- Aguado, Karin (2016): Sprechen lernt man nur durch Sprechen! In: dis.kurs – Das Magazin der Volkshochschulen 4/2016, 42-45. (online). Verfügbar unter: https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/diskurs/diskurs-pdf-archiv/2016-4_diskurs.pdf (Letzter Aufruf: 03.07.2021).
- Aguado, Karin (2021): Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. J. B. Metzler, 253–267.
- Alsop, T. W. (1984): Planning a radio broadcast- an opportunity to increase interest in foreign language courses. In: Foreign Language Annals 17 (3), 191–194.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Universitätsverlag Göttingen, 3–22.
- Altmayer, Claus (2021): Interkulturalität. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. J. B. Metzler, 376–393.
- Animi, Karim (2013): Fremdverstehen und Toleranz. Interdisziplinäre und interkulturelle Perspektiven. Bayreuth: Universität Bayreuth.

- Archambault, Andrée; Venet, Michèle (2007): Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. In: *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5–24. (online). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.7202/016186ar> (Letzter Aufruf: 02.07.2021).
- Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne; Zimmer, Gerhard M. (2018): *Handbuch E-Learning*. 5. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Atyame, Philomène (2017): Kulturaustausch, Sensibilisierung und Entwicklung über DaF in Kamerun? Zu Alioune Sows ideologischem Konzept der „Germanistik als Entwicklungswissenschaft“. In: Nyemb, Bertin (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen in Kamerun. Probleme, Herausforderungen, didaktische Ansätze und Perspektiven*. Festschrift für Donatien Mode zum 65. Geburtstag. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 165-175.
- Atyame, Philomène (2022): Avant-propos de la revue „Weite Horizonte“. In: Atyame, Philomène; Pepouna, Soulemanou; Yowa, Serge (Hg.): *Weite Horizonte: Interkulturelle Revue der Germanistikabteilung der Universität Yaoundé 1; Nummer 1*. Yaoundé: Editions Proximité, 9-14.
- Augart, Julia; Ikobwa, Meja J. (2013): (Ost-) Afrikanische Germanistik. Entstehung und Entwicklung von Deutsch in Kenia. In: *Edusa* 8/1, 9-31. (online). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/326065100_Ost-Afrikanische_Germanistik_Entstehung_und_Entwicklung_von_Deutsch_in_Kenia (Letzter Aufruf: 27.09.2022)
- Auswärtiges Amt (2020): *Deutschland und Kamerun: bilaterale Beziehungen*. (online). Verfügbar unter: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussepolitik/laender/kamerun-node/bilateral/208880> (Letzter Aufruf: 06.05.2021).
- Balima, Serge Théophile (2012): Introduction: L'Afrique au cœur des mutations interculturelles. . In: Balima, Serge Théophile (Hg.): *Les médias de l'expression de la diversité culturelle en Afrique*. Bruxelles: Bruylant, 1-10.
- Banahl, Udo (2010): Wozu benutzen wir Medien? In: *Informationen zur politischen Bildung*. Nr. 309/2010, 6-7. (online). Verfügbar unter: https://medienkompetenrahmen.nrw/fileadmin/dokumente/user_upload/Massenmedien.pdf (Letzter: 13.02.2022).
- Barbour, Rosaline (2007): *Doing Focus Grpoups*. London/ California/New Delhi/Singapore: SAGE.

- Barbour, Rosaline (2018): *Doing Focus Grpoups*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC/Melbourne: SAGE.
- Barkowski, Hans et al. (2014): *Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.
- Barkowski, Hans.; Faistauer, Renate (2002): Vorwort. In: Barkowski, Hans; Faistauer, Renate (Hg.): *In Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Begegnung*. Schneider Verlag Hohengehren, 12-13.
- Bartolomé, P. & Zschachlitz, R. (1988): Radioarbeit im DaF-Unterricht in Frankreich. In: *InfoDaF* 3 (15. Jg), 324-334.
- Baumann, Beate (2018): *Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme.
- Baur, Nina/Kelle, Udo/Kuckartz, Udo (2017): *Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Beier, Annegret (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse als transdisziplinäres Verfahren zur Auswertung von Leseprotokollen. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien: Peter Lang, 201-219.
- Berk, L.E. (2011): *Entwicklungspsychologie*. 5. aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Beth, Hanno; Pross, Harry (1976): *Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- Biebighäuser, Katrin & Feick, Diana (2020): „Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Biebighäuser, K; Feick, D. (Hg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 9 – 41.
- Biebighäuser, Katrin & Marques-Schäfer, Gabriela (2017): Aspekte der Mündlichkeit in der WhatsApp-Interaktion zwischen brasilianischen Deutschlernern und angehenden DaF-Lehrenden. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 76-86.
- Biya, Paul (1987): *Communal liberalism*. London und Basingstoke: Macmillan Publishers.

- Błażek, Agnieszka (2008): Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VG Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2005): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VG Verlag für Sozialwissenschaften, 7-30.
- Bonhsack, Ralf (2019): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 369-384.
- Bonnet, A; Decke-Cornill, H.; Hericks, U. (2010): Kooperatives Lernen. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, 145-147.
- Bonnet, Charles; Vabelle, Dominique; Marchi, Séverine (2021): Le Jujubier – ville sacrée de pharaons noirs. Paris: Editions Khéops.
- Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-Réné/Zorn, Isabel (2019) (Hg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim: Beltz.
- Boukari-Yabara, Amzat (2017): Africa Unite! Une histoire du panafricanisme. Paris: La découverte.
- Brecht, Bertolt (1967): Radiotheorie. In: Brecht, Bertolt: Schriften zur Literatur und Kunst I (1920-1932). Gesammelte Werke. Bd. 18. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 121-140.
- Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar und Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 85-120.
- Bredella, Lothar (2010): Überlegungen zur Lehre interkultureller Kompetenz. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi (Hg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulbildung. Ein Handbuch. Bielefeld: transcript, 99-120.

- Bredella, Lothar und Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 8-19.
- Brosius, Hans-Bernd; Haas, Alexander; Koschel, Friederike (2012): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2011): Interkulturelle Kommunikation: Missverständnisse – Verständigung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2017): Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse und Verständigung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Bukve, Oddbjørn (2019): Designing Social Science Research. Cham: Palgrave Macmillan.
- Burwitz-Melzer, Eva; Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen. Narr Francke Attempto Verlag, 256-269.
- Butzkamm, Wolfgang; Butzkamm, Jürgen (2004): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. 2. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Calero Ramirez, Catalina Del Carmen (2011): Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts. In: Info DaF 1 (38. Jg.), 36-69. (online). Verfügbar unter: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2011_Heft_1.pdf#page=3 (Letzter Aufruf: 27.11.2021).
- Carretero, Stephanie; Vuorikari, Riina; Punie, Yves (2017): DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. (online). Verfügbar unter: EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842 (Letzter Aufruf: 17.10.2022).
- Caspari, D/Schmelter, L (2016): Qualitative Forschung. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen. Narr Francke Attempto Verlag, 583-587.
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen. Narr Francke Attempto Verlag, 7-21.

- Chudak, Sebastian (2010): Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht als eine Möglichkeit der Förderung der interkulturellen Kompetenz auf der Fortgeschrittenenstufe. In: Chlosta, Christoph; Jung, Matthias (Hg.): DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung; 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf; Bd. 81. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 73-122.
- Costa, Marcella; Katelhön, Peggy (2013): Mit Deutsch in den Beruf. Einleitende Bemerkungen zum berufsbezogenen Deutschunterricht an (ausländischen) Universitäten. In: Katelhön, Peggy; Costa, Marcella; de Libero, Maria-Antonia; Cinato, Lucia (Hg.): Mit Deutsch in den Beruf. Berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten. Wien: Praesens Verlag, 7-19.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh, 103-122.
- Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeit Hören. München: Goethe-Institut.
- Damome, Etienne L. (2012): Le tiers-secteur de la radiodiffusion d’Afrique subsaharienne. Service publique, médiation culturelle, défis. In: Balima, Serge Théophile (Hg.): Les médias de l’expression de la diversité culturelle en Afrique. Bruxelles: Bruylant, 145-158.
- Darowska, Lucyna; Machold, Claudia (2010): Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration – eine Annäherung. In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript Verlag, 13-37.
- Département de Langues, Littératures et Civilisations Germaniques de l’Université de Yaoundé I (2020): Descriptif des enseignements du semestre I (Année académique 2020/2021). Yaoundé: Université de Yaoundé I.
- Diallo, M. Moustapha (2000): Interkulturelle Kommunikation zwischen Nord und Süd. Probleme und Anforderungen eines Dialogs in asymmetrischen Machtbeziehungen. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert; Legutke, Michael K. (Hrsg.): Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg »Didaktik des Fremdverstehens«. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 304-330.

- Diallo, M. Moustapha (2010): Deutsch in Senegal. In: Krumm, H.-J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1785-1789.
- Dietz, Gunther (2013): Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen. *gfl-journal* N° 2. Augsburg.
- Dioh, Tidiane (2009): Histoire de la télévision en Afrique noire francophone, des origines à nos jours. Paris: Karthala.
- Diop, Cheikh Anta (1959): L'unité culturelle de l'Afrique noire. Paris: Présence Africaine.
- Diop, Cheikh Anta (1965): Nations Nègres et Cultures. 2è éd. Paris: Présence Africaine.
- Diop, El Hadji Ibrahima (2013): Germanistik und Deutschunterricht im Senegal – regionalspezifische und internationale Aspekte. In: Ulrich, Winfried (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 445-451.
- Diyani Bingan, Charles Boris (2010): Begrüßung, Verabschiedung und Entschuldigung in Kamerun und Deutschland. Zur linguistischen und kulturkontrastiven Beschreibung von Sprechakten in der Alltagskommunikation. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Djomo, Esaïe; Talla, Roger (2022): Quel curriculum pour les études germaniques au 21^e siècle. In: Atyame, Philomène; Pepouna, Soulemanou; Yowa, Serge (Hg.): Weite Horizonte: Interkulturelle Revue der Germanistikabteilung der Universität Yaoundé 1; Nummer 1. Yaoundé: Editions Proximité, 269-283.
- Dugin, Alexander (2015): Konflikte der Zukunft. Die Rückkehr der Geopolitik. Selent: BONUS-Verlag.
- Dumas, Guy (1986): Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Paris: Champion.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse als Interpretationsverfahren zur Generierung eines empirischen Modells interkultureller Kompetenz. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hg.): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt am Main/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien: Peter Lang, 160-176.
- Eckerth, J.; Wendt, M. (2003): Brauchen wir einen inter- und / oder transkulturellen Fremdsprachenunterricht? In: Eckerth, J.; Wendt, M. (Hg.): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-21.

- Ehlert, Gudrun (2019): Professionalisierung. In: Socialnet Lexikon. (online). Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Professionalisierung#:~:text=Professionalisierung%20verweist%20auf%20einen%20zeitlichen,der%20kollektiven%20Ebene%20ist%20mit> (Letzter Aufruf: 30.03.2021).
- Eidukevičienė, Rūta (2009): Probleme und Perspektiven der neuen berufsbezogenen germanistischen MA-Studiengänge in Litauen. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Colliander, Peter; Reuter, Ewald (Hg.): Wie kann man vom ‚Deutschen leben?‘ Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peterlang, 247-266.
- Falk, Simon (2019): Mobile-Assisted Language Learning. Eine empirische Untersuchung zum Einsatz digitaler mobiler Endgeräte im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Fame Ndong, Jacques (2009): Quel enseignement supérieur et quelle recherche, en Afrique, à l’horizon 2015? In: Géostratégiques, N° 25, 10/09.
- Fame Ndong, Jacques (2011): L’Université de 2^e génération: Professionnalisation-Employabilité. In: Sup Infos, Edition Spéciale Septembre, 6-7.
- Fame Ndong, Jacques (2013): Professionnalisation et amélioration de la qualité. In: Sup Infos, Edition double Mars-Avril, 6-7.
- Faulstich, Werner (Hrsg) (2004): Grundwissen Medien. München: Fink (= UTB 8169).
- Feick, Diana (2014): Mobile Learning - Handyprojekte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Mackus, Nicole/Möhring Jupp (Hg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsverlag, 317-332.
- Feick, Diana (2015): Mehr als nur Apps – Mobiles Lernen im DaF-Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch 53, 14-18.
- Fiehler, Reinhard (2013): Die Besonderheiten gesprochener Sprache: gehören Sie in den DaF-Unterricht? In: Moraldo, Sandro M./Missaglia, Frederica (Hg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 19-38.

- Firtina, Özdem (2009): Deutsch als brotloses Fach? Ergebnisse einer Umfrage über Berufsaussichten der Germanistikstudenten an der Anadolu Universität. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Colliander, Peter; Reuter, Ewald (Hg.): Wie kann man vom ‚Deutschen leben?‘ Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peterlang, 237-246.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Flick, Uwe (2009): Sozialforschung: Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für BA-Studiengänge. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Flick, Uwe (2019): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 252-265.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst/Steinke; Ines (2019): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 13-29.
- Fopa Simo, Etienne (2009): Friedensjournalismus und sein endogenes Modell für Nationenbildungsprozess. Eine Fallstudie zur Republik Kamerun. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (2018): African media barometer: The first home grown analysis of the media landscap in Africa. Cameroon 2018 (Englische Fassung). Windhoek: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES).
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (2018): Baromètre des médias africains: Première analyse locale du paysage médiatique en Afrique. Cameroun 2018 (Französische Fassung). Windhoek: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES).
- Fullsack, Jean-Louis (2012): Infrastructures de base pour le développement des médias électroniques en Afrique. In: Balima, Serge Théophile (Hg.): Les médias de l’expression de la diversité culturelle en Afrique. Bruxelles: Bruylant, 109-124.
- Funk, Herrmann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Goethe-Institut.

- Gánem-Gutiérrez, G. A. (2018): Collaborative Activity in the Digital World. In: Lantolf, J. P.; Poehner, M. E; Swain, M. (Hg.): The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development. New York : Routledge, 391-408.
- Gassner, Julia (2019): vhs analogital – auch noch in 100 Jahren?! online. Verfügbar unter: https://www.vhs-profil.de/news/details/53270.vhs-analogital-auch-noch-in-100-jahren.html?redir_object_id=51360 (Letzter Aufruf: 26.02.2024).
- Gassner, Julia (2020): vhs analogital – die hybride Volkshochschule. online. Verfügbar unter: https://www.vhs-profil.de/news/details/53954.vhs-analogital-die-hybride-volkshochschule.html?redir_object_id=51357 (Letzter Aufruf: 26.02.2024).
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen (2020). Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VG Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gouaffo, Albert (2008): Germanistik in Kamerun zwischen Lehre und Forschung: Eine Bestandsaufnahme in kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1-9. (online). Verfügbar unter: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2501/> (Letzter Aufruf 10.04.2023).
- Grønmo, Sigmund (2020): Social Research Methods. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. London: Sage.
- Grotjahn, R. (1987): On the methodological basis of introspective methods. In: Færch, C.; Kaspar, G. (Hg.): Introspection in second language research. Clevedon u. a., 54-81.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter; Wolff, Dieter (Hg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang, 247-270.
- Grotjahn, Rüdiger (2012): Hörverstehen: Konstrukt und Messung. FLul 41. Heft 1. Narr Francke Attempto Verlag, 72-86.
- Grum, Urška; Legutke, Michael K. (2016): Sampling. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen. Narr Francke Attempto Verlag, 78-89.

- Grünewald, A. (2010): Audio-linguale Methode. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, 5-6.
- Grünewald, Andreas (2016): Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, E.; Melhorn, G.; Riemer, C.; Bausch, K.-R. & Krumm, H.-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. völlig aufarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. (UTB, 8043), 463-466.
- GTAI (2020): Wirtschaftsdaten Kompakt - Kamerun (online). Verfügbar unter: <https://www.gtai.de/gtai-de/trade/weltkarte/afrika/kamerun-118230> (Letzter Aufruf: 11.03.2021).
- Gudjons, H. (2004): Lernen – Denken – Handeln. Lern-, kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts. In: Bastian, J.; Gudjons, H.; Schnack, J. & Speth, M. (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg, 111-132.
- Haase, Peter; Höller, Michaela (2017): Vorwort. In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin: Suhrkamp Verlag, Universitätsverlag Göttingen, V-VIII.
- Habermas, Jürgen (2022): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Hafez, Kai (2011): The Myth of Media Globalization. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Hafez, Kai (2011): The Myth of Media Globalization. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Hawk, Beverly (2017): Foreword. In: Bunce, Mel; Franks, Suzanne; Paterson, Chris (Hg.): Africa's Media Image in the 21st Century. From the „Heart of Darkness“ to „Africa Rising“. London/New York: Routledge, xvi-xvii.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität quantitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VG Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 559-574.

- Henrici, Gert; Riemer, Claudia (1996) (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herrmann, Ines (2016): Effekte der Sprachlernerfahrung auf den Erwerb einer „Neue Medien-Kompetenz“. Eine Fallstudie zur medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrkräften. In: Medienwelten – Zeitschrift für Medienpädagogik 7/2016.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Colliander, Peter; Reuter, Ewald (Hg.) (2009): Wie kann man vom ‚Deutschen leben?‘ Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peterlang.
- Hickethier, Knut (2010): Einführung in die Medienwissenschaft. 2. Aufl. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Holzman, L. (2018): Zones of Proximal Development. Mundane and Magical. In: Lantolf, J. P.; Poehner, M. E.; Swain, M. (Hg.): The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development. New York : Routledge, 42-55.
- Hopf, Christel (2019): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 349-360.
- Huba, Hermann (2021): Die agile und analogitale Volkshochschule. online. Verfügbar unter: https://www.vhs-profil.de/news/details/53956.die-agile-und-analogitale-volkshochschule.html?redir_object_id=51357 (Letzter Aufruf: 26.02.2024).
- Huntington, Samuel (1996): The clash of civilisation: Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München/Wien: Europaverlag.
- Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Berlin/Heidelberg/New York: Springer Verlag.
- Hymes, D. H. (1972): On communicative competence. In: Pride, J. B.; Holmes, J (Hg.): Sociolinguistics. Baltimore: Pinguin Books, 269-293.
- Ilboudo, Jean-Pierre (2012): L’utilisation des langues locales par les radios communautaires. Une éducation «bruyante» par les médias. In: Balima, Serge Théophile (Hg.): Les médias de l’expression de la diversité culturelle en Afrique. Bruxelles: Bruylant, 303-309.

- Institut National de la Statistique du Cameroun (INS) (online). Verfügbar unter: <https://ins-cameroun.cm/> (Letzter Aufruf 17.03.2021).
- Jaspersen, Malte (2000): Radio-Magazin >Nipponia Nippon<. Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten im Deutschunterricht. Ein Beispiel. In: Info DaF 4 (27. Jg.), 428-432.
- Kamaha, Yolande Angèle (2016): La didactique des cultures nationales dans les écoles normales d'instituteurs. Paris: L'Harmattan.
- Kassner, Karsten; Wassermann, Petra (2005): Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VG Verlag für Sozialwissenschaften, 95-111.
- Kelletat, Andreas F. (2009): „VOM DEUTSCHEN LEBEN“: Wie sollen Wissenschaftler für Berufe ausbilden, die sie selbst nicht kennen?. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Colliander, Peter; Reuter, Ewald (Hg.): Wie kann man vom ‚Deutschen leben?‘ Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peterlang, 143-152.
- Kemi Seba (2023): Philosophie de la panafricanité fondamentale. Marseille: Fiat Lux.
- Kemp, Simon (2021): Digital 2021: Cameroon. (online). Verfügbar unter: <https://datareportal.com/digital-in-cameroon> (Letzter Aufruf: 27.02.2021)
- Klippel, Friederike (2016): Forschungsverfahren: Grundsatzüberlegungen. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen. Narr Francke Attempto Verlag, 119-121.
- Knorr, Petra; Schramm, Karen (2016): Triangulation. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen. Narr Francke Attempto Verlag, 90-97.
- Knüsel Schäfer, Daniela (2020): Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (online). Verfügbar unter: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/51131/9783781523906.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf: 01.12.2021).

- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache in der Nähe – Sprache in der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanisches Jahrbuch 36/85, 15-43.
- Kodjo, Adama (2021): Le rôle de la radio rurale dans la communication pour le développement au Mali. Grenoble: Université Grenoble Alpes.
- Kotthoff, Helga/Mielke, Moses (2016): „Ach so“ oder „aha“?: Die Bedeutung von Mündlichkeit in DaF und DaZ. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2016: Sprachen und Sprechen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 36-39.
- Kotthoff, Helga (2015): Gemeinsames Hämmern von Schwertern? Hörverstehen und seine Kundgabe im fremdsprachlichen Kontext. In: da Silva, V/Rössler, A. (Hg.): Sprachen im Dialog. Festschrift für Gabriele Berkenbusch. Berlin: edition tranvia – Verlag Walter Frey, 137-157.
- Kracauer, Siegfried (1952): The Challenge of Qualitative Content Analysis. In: Public Opinion Research, 631-642.
- Kracauer, Siegfried (1952): The Challenge of Qualitative Content Analysis. In: Public Opinion Research, 631-642.
- Krug, Hans-Jürgen (2019): Grundwissen Radio. München: UVK Verlag.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2020): Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kum'a Ndumbe III. (2006b): Afrika ist im Aufbruch, Afrika ist die Zukunft. Band II. Douala: AfricAvenir/Exchange & Dialogue.
- Kum'a Ndumbe III. (2007): L'Afrique s'annonce au rendez-vous, la tête haute! Douala: Editions AfricAvenir.
- Kum'a Ndumbe III., Alexandre (1986): Aperçu de l'évolution des relations entre le Cameroun et les Allemandes, 1884-1980. In: L'Afrique et l'Allemagne de la colonisation à la coopération 1884-1986: Le cas du Cameroun. Douala: Editions AfricAvenir, 352-378.

- Kum'a Ndumbe III., Alexandre (1988): Kulturdialog zwischen Afrika und Europa: Ein Aspekt der Nord-Süd Beziehungen. In: Deutsche Afrika-Stiftung, Schriftenreihe, Heft 51.
- Kum'a Ndumbe III., Alexandre (2006a): Wettkampf um die Globalisierung Afrikas. An die Mitbürger der Einen Welt im anbrechenden 21. Jahrhundert – herausfordernde Reden zur Begegnung. Band I. Douala: AfricAvenir.
- Kum'a Ndumbe III., Alexandre (2008): Das Deutsche Kaiserreich in Kamerun. Wie Deutschland in Kamerun seine Kolonialmacht aufbauen konnte 1840-1910. Douala: Editions AfricAvenir.
- Kum'a Ndumbe III., Alexandre (2022): Les défis lancés aux germanistes africains et camerounais dans une Afrique en pleine mutation et en voix de renaissance. In: Atyame, Philomène; Pepouna, Soulemanou; Yowa, Serge (Hg.): Weite Horizonte: Interkulturelle Revue der Germanistikabteilung der Universität Yaoundé 1; Nummer 1. Yaoundé: Editions Proximité, 21-32.
- Langenohl, Andreas (2017) : Inter- und Transkulturalität. In: Leggewie, Claus; Meyer, Erik (Hg.): Global Pop. Das Buch zur Weltmusik. Stuttgart: Metzler Verlag, 54-59.
- Lang-Melcher, Christina (2000): Umgang mit und Förderung von interkulturellem Lernen und Fremdverstehen aus der Sicht DaF-Lehrender in kulturheterogenen Kursen. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert; Legutke, Michael K. (Hrsg.): Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg »Didaktik des Fremdverstehens« . Tübingen: Gunter Narr Verlag, 243-274.
- Lantolf, J. P.; Poehner, M. E.; Swain, M. (2018): Introduction. In: Lantolf, J. P.; Poehner, M. E.; Swain, M. (Hg.): The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development. New York : Routledge, 1-20.
- Legutke, Michael K. (2016): Zusammenfassung und Diskussion der Erträge. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen. Narr Francke Attempto Verlag, 386-392.
- Leont'ev, A.N. (1984): Der allgemeine Tätigkeitsbegriff. In: Viehweger, D.; Leont'ev, A.N.; Leont'ev, A.A.; Judin, E.G. (Hg.): Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Berlin, 13-30.

- Levi, T.; Poehner, M. E. (2018): Employing Dynamic Assessment to Enhance Agency Among L2 Learners. In: Lantolf, J. P.; Poehner, M. E.; Swain, M. (Hg.): The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development. New York : Routledge, 295-309.
- Lewis, Alison (2020): Herausforderung für die australische Germanistik. German Studies als >life writing studies< und der transnationale und interdisziplinäre >turn<. In: Cornejo, Renata; Schiewer, Gesine Lenore; Weinberg, Manfred (Hg.): Konzepte der Interkulturalität in der Germanistik weltweit. Bd. 1. Bielefeld: transcript Verlag, 29-48.
- Lier, Leo Van (2008): Agency in the classroom. In: Lantolf, J. P.; Poehner, M. E. (Hg.): Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages. London/ Oakville: Equinox, 163-186.
- Lippmann, Walter (1990): Die öffentliche Meinung. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Lobringer, Katharina (2012): Visuelle Kommunikationsforschung. Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer.
- Loosen, Wiebke (2016): Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In: Averbek-Lietz, Stefanie; Meyen, Michael (Hg.): Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 139-155.
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. 2. Erweiterte Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lüsebrink, H.-J. (2016): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. 4. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Springer Verlag.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion – Fremderfahrung – Kulturtransfer. Stuttgart Weimar.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2007): Mediatisierte interkulturelle Kommunikation. In: Moosmüller, Alois (Hrsg): Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 119-137.
- Lütge, Christiane (2010): Hörverstehen. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, 103-107.

- Lütge, Christiane (2017): Hörverstehen. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, 128-131.
- Marx, Karl (1953): Grundrisse der Kritik der polnischen Ökonomie. Berlin: Dietz Verlag.
- Matz, Frauke; Wilden, Eva (2016): Die Entwicklung narrativer und audiovisueller Kompetenzen durch selbsterstellte Videoclips: (Multi-) Literacies Pädagogik im Fremdsprachenunterricht. In: Becker, C.; Blell, G; Rössler, A. (Hg.): Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Peter Lang, 187-200.
- Mayring, Philipp (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe et al. (Hg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, 468-475.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mbongue, Joseph (2022): Deutsche Sprache und endogene kulturelle Werte: Welche interkulturellen Herausforderungen? In: Atyame, Philomène; Pepouna, Soulemanou; Yowa, Serge (Hg.): Weite Horizonte: Interkulturelle Revue der Germanistikabteilung der Universität Yaoundé 1; Nummer 1. Yaoundé: Editions Proximité, 33-45.
- McCafferty, Steven G. (2018): Vygotsky on the Consciousness and the Application to Second Language Development. In: Lantolf, J. P.; Poehner, M. E.; Swain, M. (Hg.): The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development. New York : Routledge, 75-88.
- McLuhan, Marshall (1962): The Gutenberg galaxy. Toronto: University of Toronto Press.
- Meier, Klaus (2018): Journalistik. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Mempel, Caterina; Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh, 147-166.
- Merse, Thorsten (2018): Online-Medien und Web 2.0: Was müssen angehende Fremdsprachenlehrkräfte können und was kann die universitäre Praxis der Lehrerbildung dazu beitragen? In: Becker, C.; Blell, G.&Rössler, A. (Hg.): Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Peter Lang, 257-271.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VG Verlag für Sozialwissenschaften, 71-93.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne; Pickel, Gert; Lauth Hans-Joachim; Jahn, Detlef (Hg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VG Verlag für Sozialwissenschaften, 465-479.
- Michel, Tjade Eone (2008): L'audiovisuel public africain, les défis du présent et du futur entre le local et le planétaire. In: SÉFOR 2008: Rapport final. Yaoundé: CIRTFE. (online). Verfügbar unter: <http://cirtef.com/wp-content/uploads/2015/12/media0035307.pdf> (Letzter Aufruf: 14.03.2021).
- Migoué, Jean Bertrand; Nsangou, Maryse (2019): Etudes germaniques et défis de la professionnalisation: contexte, enjeux, problèmes et perspectives: Une étude empirique du cas de l'Université de Yaoundé I. In: Nyemb, Bertin; Kenné, Augustin; Massock, Georges (Hg.): Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen und Perspektiven des DaF-Unterrichts und Germanistikstudiums im afrikanischen Kontext. Festschrift für Alexis Ngatcha zum 65. Geburtstag. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 223-249.
- Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun (2014a): Programme d'études de l'Allemand Langue Vivante II: Classe de Seconde.
- Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun (2014b): Programme d'études de 4ème et 3ème: Allemand.

- Minlo, Raoul Simplicie (2013): Cameroon Radio Television, un grand malade? Diagnostic fonctionnel de l'audiovisuel public. Paris: L'Harmattan.
- Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin/München/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Mitschian, Haymo (2010): M-Learning – Die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache. Kassel: Kassel University Press.
- Mongo Beti (1978): Perpetua and the Habit of Unhappiness. London: Heinemann.
- Moraldo, Sandro M. (2021): Gesprochene Sprache im Unterricht *Deutsch als Fremdsprache*: Eine zeitgemäße Herausforderung. In: Günthner, Susanne; Schopf, Juliane; Weidner, Beate (Hg.): Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 87-99.
- Munz, C.; Rainer, M. (2012). Berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit als neue Schlüsselkompetenz. In Westhoff, G.; Jenewein, K.; Ernst, H. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 141-150.
- Nanga-Me-Abengmoni, Léonel (2022): Quo vadis, DaF-Unterricht? Aktuelle und zukünftige Herausforderungen virtueller DaF-Lehrveranstaltungen an Kameruner Hochschulen im Kontext der Corona-Pandemie. In: gfl-journal 1/2022, 41-67.
- Ndong, Norbert (1993): Entwicklung, Interkulturalität und Literatur: Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft. München: Indicium.
- Ngatcha, Alexis (2010): Deutsch in Kamerun. In: Krumm, H.-J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1702-1705.
- Nkrumah, Kwame (1965): Afrika muss eins werden. Leipzig: Koehler & Amelang.
- Nold, Günter; Rossa, Henning (2007): Hörverstehen. In: Beck, Barbel; Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 178-196.
- Nowitzki, Werner (2011): deutschradio24sieben.com-Radio zum Selbermachen. In: Frühes Deutsch 20 (22. Jg), 26-30.

- Nunes, Elaine Cristina Roschel (2022): Entre "becos sem saídas" e o "pulo do gato": Criatividade Local e mentoria na formação inicial de professores de alemão no Brasil. Doctoral Thesis, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo. (online). Verfügbar unter: doi:10.11606/T.8.2021.tde-11032022-212301 (Letzter Aufruf: 14.05.2023).
- Nyemb, Bertin (2019): Interkulturalität, Kompetenz(en), Professionalität. Neue Akzente in der Germanisten- und Deutschlehrerbildung in Kamerun. In: Nyemb, Bertin; Yowa, Serge (Hrsg.): Praxis interkultureller Germanistik in Forschung und Lehre. Aktuelle Tendenzen und Perspektiven im postkolonialen Afrika. Festschrift für Joseph Gomsu zum 65. Geburtstag. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 51-65.
- Obenga, Théophile (2005): L’Egypte, la Grèce et l’Ecole d’Alexandrie. Histoire interculturelle dans l’antiquité. Aux sources égyptiennes de la philosophie grecque. Paris: L’Harmattan.
- Obenga, Théophile (2012): L’Etat Fédéral d’Afrique Noire: La seule issue. Paris: L’Harmattan.
- Omotunde, Jean Philippe (2002): Les racines africaines de la civilisation européenne. Volume 6. Editions Menaibuc.
- Omotunde, Jean Philippe (2009): L’Afrique: berceau des concepts de monnaie et d’étalon monétaire. Volume 6. Editions Menaibuc.
- Onya, Jacques Abel (2020): Von der Radiosendung zur Medienorganisation: Erfahrungsbericht zum Projekt „Deutschfreund“ in Kamerun. In: E-DaF-Info Nr. 1/2020 (online). Verfügbar unter: <https://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2020/daf-info-2020-01.php#6> (Letzter Aufruf: 31.8.2022).
- Overbeck, Peter (2009) (Hrsg.): Radiojournalismus. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Owona, Adalbert (1973): La naissance du Cameroun (1884-1914). In: Cahiers d’études africaines 49 (13. Jg.), 16-36. (online). Verfügbar unter: https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1973_num_13_49_2724 (Letzter Aufruf: 10.03.2021).
- Owona, Adalbert (1996): La naissance du Cameroun 1884-1914. Paris: L’Harmattan.
- Paland, Ines (2012): Warum neue Medien im Fremdsprachenunterricht nutzen? Zum funktionalen Mehrwert des Medieneinsatzes. In: de Matteis, Mario; Kadzadej, Brikena; Röhling, Jürgen (Hrsg.): Medien und Interkulturalität im Deutschunterricht (DaF). Oberhausen: ATHENA-Verlag, 23-36.
- Patton, M. Q. (2002): Qualitative Evaluation and Research Methods (3. Aufl.). London: Sage.

- Pavlenko, Aneta (2002): Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In: Cook, Vivian (Hrsg.): Portraits of the L2 user. Clevedon, 277-302.
- Peuschel, Kristina (2006): Radio Deutsch als Fremdsprache. Von der Projektidee zum Podcast. In: Infobrief als Fremdsprache (E-DaF-Info) 6 (9. Jg). Verfügbar unter: <https://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2006/daf-info6-06.php%232> (letzter Aufruf: 14.05.2021).
- Peuschel, Kristina (2007): Kommunikation und Teilhabe – Wie Deutschlernende in Radio- und Podcast-Projekten zu medial präsenten Sprachnutzenden werden. In: Deutsch als Zweitsprache 2, 33-41.
- Peuschel, Kristina (2009a): Sprachliche Aktivitäten in Projekten – Radioprojekte für Deutsch als Fremdsprache aus der Lernendenperspektive. In: Baumann, Beate; Hoffmann, Sabine; Nied, Martina (Hrsg.): Beiträge der Arbeitsgruppen der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien Rom 2008. Frankfurt/M.: Lang, 107–121.
- Peuschel, Kristina (2009b): Integrierte Textentwicklung in einem Radioprojekt mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden. In: Peuschel, Kristina; Pietzuch, Jan P. (Hg.): Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Göttingen, 89-106.
- Peuschel, Kristina (2011): Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte. Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten. Leipzig: Universität Leipzig.
- Peuschel, Kristina (2012): Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte. Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peuschel, Kristina (2014): Teilhabeorientierung, Öffentlichkeit und Lernen - Zum Potential (nicht nur) von Lernerpodcasts. In: Bredel, Ursula; Ezhova-Heer, Irina; Schlickau, Stephan (Hg.): Zur Sprache Kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 213-228.
- Peuschel, Kristina (2016). „Podcasts als komplexe Kompetenzaufgabe im DaF-Unterricht – für das Hören schreiben und mündlich partizipieren“. In: Becker, Carmen; Blell, Gabriele; Rössler, Andrea (Hrsg.): Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt: Peter Lang, 75-85.

- Peuschel, Kristina (2017): Podcast im DaF-Unterricht: von der Idee zum eigenen Beitrag. In: Magazin Sprache. (Online). Verfügbar unter: <https://www.goethe.de/ins/my/de/spr/mag/20950312.html> (zuletzt aufgerufen am 22.09.2021)
- Peuschel, Kristina; da Silva, Ana; Onya, Jacques Abel (2023): Teilhabeorientiert lehren und lernen: Ein Seminar zur Anbahnung professionsspezifischer digitaler Kompetenzen in DaF und DaZ an der Universität Augsburg. In: Kontexte. 1:1, 120-138. (Online). Verfügbar unter: <https://kontexte-journal.org/index.php/kontexte/article/view/peuscheldasilvaonya/13> (Letzter Aufruf: 05.04.2023).
- Pfadenhauer, Michaela (2005): Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VG Verlag für Sozialwissenschaften, 113-130.
- Piechocki, Rafał (2018): Lieder und Musik als Förderungsfaktoren interkultureller Kompetenz in der DaF-Didaktik. Berlin: Peter Lang.
- Pohl, Reinhard (2008): Interkulturelle Kompetenz. Band 75, Heft 5. Kiel: Magazin Verlag.
- Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment: ein Studienbericht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Porst, Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Porst, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prikoszovits, Matthias (2020): Berufsbezug in südeuropäischen DaF-Hochschulcurricula vor und nach der Krise von 2008. Untersuchungen an Lehrplänen aus Italien und Spanien. Tübingen: Attempto Verlag.
- Pross, Harry (1985): Geschichte und Mediengeschichte. In: Schreiber, Erhard; Langenbacher, Wolfgang R.; Hömberg, Walter (Hg.): Kommunikation im Wandel der Gesellschaft. Festschrift für Otto B. Roegele. Konstanz: Universitätsverlag, 25-35.
- Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt: Verlagsbuchhandlung.

- Pürer, Heinz (2015) (Hg.): Journalismusforschung. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Pürer, Heinz (2015) (Hg.): Kommunikationswissenschaft als Sozialwissenschaft. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Ratcu, Ilena Maria (2013): Der berufsbezogene Deutschunterricht an der Bukarester Geschichtsfakultät und an der Fakultät für Archivistik vor und nach dem Bologna-Prozess. In: Katelhön, Peggy; Costa, Marcella; de Libero, Maria-Antonia; Cinato, Lucia (Hg.): Mit Deutsch in den Beruf. Berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten. Wien: Praesens Verlag, 204-212.
- Redecker, Christine; Punie, Yves (2017): European framework for the digital competence of educators. DigCompEdu. Luxembourg: Publication Office of the European Union. (online). Verfügbar unter: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (Letzer Aufruf: 23.10.2022).
- Redecker, Christine; Punie, Yves (2019): Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender. DigCompEdu. Deutsche Übersetzung durch das Goethe-Institut. (online). Verfügbar unter: <https://mz-hofgeismar.de/flip/digcompedu/files/assets/common/downloads/publication.pdf> (Letzer Aufruf: 23.10.2022).
- Reinders, Hayo; Stockwell, Glenn (2017): Computer-Assisted SLA. In: Loewen, Shawn; Sato, Masatoshi (Hg.): The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition. New-York/London: Taylor and Francis, 361-375.
- Richter, Carola (2008): International Broadcasting and Intercultural Dialog: Deutsche Welle in the Arab World. In: Arab Media and Society (online), 1-11.
- Riemer, Claudia (2007): DaF/DaZ und empirische Forschung: Wechselnde Herausforderungen. Informationen Deutsch als Fremdsprache 34/5, 445-459.
- Riemer, Claudia (2008): DaF/DaZ und empirische Forschung: Wechselnde Herausforderungen. In: Chlosta, C.; Lederer, G. & Krischer, B. (Hg.): Auf neuen Wegen. Göttingen, 445-459.
- Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Spracherwerbstheorien. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimar: Metzler, 276-280.
- Riemer, Claudia (2016a): Forschungsmethodologie. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 571-578.

- Riemer, Claudia (2016b): Befragung. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 155-173.
- Riemer, Claudia (2017): Spracherwerb und Spracherwerbstheorien. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimar: Metzler, 317-321.
- Riemer, Claudia (2022): Herausforderungen empirischer Forschung und neuere fremdsprachendidaktische und angewandt-linguistische Projekte im kamerunischen Forschungskontext: zur Förderung empirischer Fremdsprachenforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache im Rahmen der GIP Bielefeld-Yaoundé I. In: Atyame, Philomène; Pepouna, Soulemanou; Yowa, Serge (Hg.): Weite Horizonte: Interkulturelle Revue der Germanistikabteilung der Universität Yaoundé 1; Nummer 1. Yaoundé: Editions Proximité, 113-136.
- Roche, Jörg (2012): Zum Mehrwert der Medien im Fremdsprachenunterricht. In: de Matteis, Mario; Kadzadej, Brikena; Röhling, Jürgen (Hg.): Medien und Interkulturalität im Deutschunterricht (DaF). Oberhausen: ATHENA-Verlag, 8-21.
- Rogge, Michael (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse als Mittel zur empirischen Konkretisierung fremdsprachendidaktischer Paradigmata am Beispiel der inter- bzw. transkulturellen Kompetenzen in fremdsprachlichen Begegnungsprojekten. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hg.): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt am Main/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien: Peter Lang, 177-200.
- Rösler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien in Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, H.-J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1199-1214.
- Rosbach, Florian (2020): Interkulturelle Qualifizierung neu gedacht. Entwicklung und Durchführung zielgruppengerechter Seminare dargestellt am Beispiel chinesischer DaF-Studierender. Trier: Fidelio-Verlag.
- Schiewer, Gesine Lenore (2020): Vorwort zur Reihe Interkulturelle Germanistik. In: Cornejo, Renata; Schiewer, Gesine Lenore; Weinberg, Manfred (Hg.): Konzepte der Interkulturalität in der Germanistik weltweit. Bd. 1. Bielefeld: transcript Verlag, 9-14.

- Schinschke, Andrea (1995): Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 36-50.
- Schlemminger, Gerhard (1986): Radio selbst machen – in der Fremdsprache! Anregungen und Erfahrungen mit Deutschsendungen auf „Freien Radios“ in Frankreich. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 39, 91-94.
- Schmidt, T. (2009): Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. In: Forum Sprache 1, 24-43. (online). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/233652289_Mundliche_Lernertexte_auf_der_20-Buhne_-_Mediale_Inszenierungen_im_Englischunterricht_am_Beiispiel_eines_Schulpodcast-Projekts (letzter Aufruf: 28.12.2020).
- Scholl, Armin (2009): Die Befragung. 2. überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Scholl, Armin (2018): Die Befragung. 4. bearbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schönduwe, Robert (2017): Mobilitätsbiografien hochmobiler Menschen. Wiesbaden: Springer.
- Schramm, Karen (2008): GeR(n) handlungsorientiert – Anmerkung zur Handlungstheorie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen am Beispiel des Lesens. In: Fandrych, C. & Thonhauser, I. (Hg.): Fertigkeiten – integriert separiert? Wien, 151-175.
- Schramm, Karen (2016a): Empirische Forschung. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 49-58.
- Schramm, Karen (2016b): Gestaltung des Designs. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 376-381.
- Schramm, Karen (2019): DaF-Unterricht in Zeiten digitalen Wandels. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 237-247.

- Schramm, Karen (2021): Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus; Bibieghäuser, Katrin; Haberzettl Stefanie; Heine Antje (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Heidelberg: Metzler, 215-232.
- Schreier, Margit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 15 (1). o.A.
- Schultz, Tanjev (2021): Medien und Journalismus. Einfluss und Macht der Vierten Gewalt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz, Winfried (2011): Politische Kommunikation. Theoretische Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schumann, Adelheid (2017): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimar: Metzler, 163-166.
- Settelmeier, Anke/Widera Christina (2020): Der Betrieb als Lernort berufsbezogener Sprache. In: Roche, Jörg; Hochleitner, Thomas (Hg.): Berufliche Integration durch Sprache. 2. Auflage. Bonn, 117-136.
- Settinieri, Julia (2016a): Quantitative Forschung. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 578-582.
- Settinieri, Julia (2016b): Deskriptiv- und Inferenzstatistik. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 324-341.
- Sjöholm, Kaj; Forsman, Liselott; Björklund, Mikaela (2009): The Relationship between Language and Culture in a Globalized World – New Challenges in the Finland-Swedish EFL Classroom. In: Koskensalo, Annikki; Smeds, John; de Cillia, Rudolf (Hg.): The role of language in culture and education. Sprache als kulturelle Herausforderung. Berlin: Lit Verlag, 225-239.
- Solmecke, Gert (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Krumm, H.-J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B.; Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, 1. Halbband, 969-975.

- Steinhardt, Isabel (2018): Unterschiede zwischen Fokusgruppe und Gruppendiskussion. In: Sozialwissenschaftliche Methodenberatung, 25.09.2018. (online). Verfügbar unter: <https://sozmethode.hypotheses.org/552> (Letzter Aufruf: 6.4.2022).
- Steinmann, Cornelia (2021): Podcast-Projektbaukasten. In: Wagner, Jürgen; Heckmann, Verena (Hg.): Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule. Glückstadt: Werner Hülsbusch, 247-254.
- Stork, Antje (2012): Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick. In: InfoDaF 1 (39. Jg), 3-16.
- Straub, J.; Nothnagel, S.; Weidemann, A. (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Straub, J.; Nothnagel, S.; Weidemann, A. (Hg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld: Transcript Verlag, 15-27.
- Ströhl, Andreas (2014): Medientheorien kompakt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Suckfüll, Ariane (2020): GeR-Begleitband – Schlagworte konkret. In: Blog Post. Hueber. (online). Verfügbar unter: <https://blog.hueber.de/ger-begleitband-schlagworte-konkret/> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2022)
- Targońska, Joanna (2011): Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. In: Glottodidactica. An international Journal of Applied Linguistics. Poznań: Adam Mickiewicz University Press, 117-127. (online). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/346387386_Lexikalische_Kompetenz_-_ein_Pladoyer_fur_eine_breitere_Auffassung_des_Begriffs (Letzter Aufruf: 05.09.2022).
- Tatchouala, Eugene Colinet (2016): Deutsche und kamerunische Jugendsprache im Kontrast. Untersuchung zur lexikalisch-semantischen und pragmatischen Kreativität mit didaktischem Bezug zum DaF-Unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tatchouala, Eugene Colinet (2017): L'enseignement de l'Allemand au Cameroun dans le contexte de la didactique du plurilinguisme. In: Nyemb, Bertin (Hrsg.): Fremdsprachen lehren und lernen in Kamerun. Probleme, Herausforderungen, didaktische Ansätze und Perspektiven. Festschrift für Donatien Mode zum 65. Geburtstag. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 113-125.

- Teemant, A. (2018): Sociocultural Theory as Everyday Practice. The Challenge of PK-12 Teacher Preparation for Multilingual and Multicultural Learners. In: Lantolf, J. P.; Poehner, M. E.; Swain, M. (Hg.): The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development. New York : Routledge, 529-550.
- Temgoua, Albert Pascal (2014): Le Cameroun à l'époque des Allemands 1884-1916. Paris: L'Harmattan.
- Tenberg, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von >interkulturellen Kompetenzen< In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 65-84.
- Terhart, Ewald (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln u. a.: Böhlau (Studien und Dokumentation zur vergleichenden Bildungsforschung. 50).
- Terhart, Ewald (2014): Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. Münster, New York: Waxmann, 433-437.
- Thomas, Alexander; Höbner, Ulrich (2008): Interkulturelle Handlungskompetenz fördern als Teil des Bildungsauftrags an den Hochschulen. In: Szurawitzki, Michael; Schmidt, Christopher M. (Hrsg.): Interdisziplinäre Germanistik im Schnittpunkt der Kulturen. Festschrift für Dagmar Neuendorff zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, 317-337.
- Tjadè Eonè (1986): Radios, publics et pouvoirs au Cameroun. Utilisations officielles et besoins sociaux. Paris: L'Harmattan.
- Ulrich, Kirstin; Michalak, Magdalena (2019): Konzeptionelle Mündlichkeit – Konzeptionelle Schriftlichkeit. In: Sprache im Fach. München: Ludwig-Maximilians-Universität, 1-3. (online). Verfügbar unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61755/1/Ulrich_Michalak_Konzeptionelle_Muendlichkeit_konzeptionelle_Schriftlichkeit.pdf (Letzter Aufruf: 04.08.2023).

- UNESCO-Cameroun (2020): Projet de riposte d'urgence contre le Covid-19 dans l'enseignement de base au Cameroun. (online). Verfügbar unter: <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-requete-financement-accelere-covid-19-document-programme-cameroun-mai.pdf> (Letzter Aufruf: 11.03.2021).
- Van Sertima, Ivan (2003): They came before Culumbus. The african presence in ancient America. New York: Random House Trade Paperback.
- Vereinte Nationen (2020): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. New York: Vereinte Nationen. (online). Verfügbar unter: <https://profile-productions.ch/wp-content/uploads/2020/08/Allgemeine-Erkl%C3%A4rung-der-Menschenrechte.pdf> (Letzter Aufruf: 28.10.2022).
- Vernal Schmidt, Janina M. (2021): Kultur im Spanischunterricht. Neue Perspektiven für die fremdsprachliche Kulturdidaktik mit Filmen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vladimirowa, Preslava (2005): Das Bild Rumäniens im Spiegel der gegenwärtigen bulgarischen Presse. In: Spassov, Karajoli (Hg.): Medien und interkulturelle Kommunikation. Sofia: Südosteuropäisches Zentrum, 209-229.
- Voerke, Paul (2017): Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena. (online). Verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644 (letzter Aufruf: 1.2.2021).
- Vogl, Susanne (2014): Gruppendiskussion. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 581-586.
- Vogt, K. (2011): Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Tüb.
- Vogt, K. (2017): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht . In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, 17-19.
- Vogt, Katrin/Funk, Hermann (2021): Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen und -lehren: Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Küster, Lutz; Schramm, Karen; Viebrock, Britta (Hg.): Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 5-17.

- Vowe, Gerhard/Henn, Philipp (2016): Leitmedium Fernsehen? In: Bundeszentrale für politische Bildung. (online) Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/172063/leitmedium-fernsehen/> (Letzter Aufruf: 20.07.2023).
- Waibel, Isabella (2011): Berufsfelder nach dem Studium im Fach Deutsch als Fremdsprache. Ergebnisse der Absolventenbefragung der Jahrgänge 1983-2009. In: Info DaF 4 (38. Jg.), 414-430.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript Verlag, 39-66.
- Wildenmann, Rudolf; Kaltefleiter, Werner (1965): Funktionen der Massenmedien (= Demokratische Existenz heute, Heft 12). Frankfurt am. Main/Bonn.
- Wilke, Jürgen (2009): Historische und intermediale Entwicklungen von Leitmedien. Journalistische Leitmedien in Konkurrenz zu anderen. In: Müller, Daniel; Ligensa, Annemone; Gendolla, Peter (Hg.): Leitmedien. Konzepte, Relevanz, Geschichte. Bd. 1. Bielefeld: transcript Verlag, 29-52.
- Würffel, Nicola (2010): Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Medien. In: Krumm, H.-J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B.; Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1227-1243.
- Würffel, Nicolas (2019): „Hausaufgaben im DaF/DaZ-Unterricht. Ein altes Thema (digital) neu denken“. In: Info DaF. Bd. 46, Heft 5, 546-570.
- Wygotski, L.S. (1986): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Zapf, Elke/Vogt, Katrin (2021): Französischunterricht an beruflichen Schulen – eine Bestandsaufnahme. In: Küster, Lutz; Schramm, Karen; Viebrock, Britta (Hg.): Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 69-84.
- Ziani, Abdul Karim; Fahmy, Shahira; Elareshi, Mokhtar (2013): Arabic-language newscasts in four non-Arab TV channels: Form and content. In: Global Media Journal; Arabian Edition. Vol. 3, Nos., 1-2, 38-55.

Anhang 1: Leitfaden der Experteninterviews

I- EINSTIEGSFRAGE

1. Was ist Ihre Erfahrung mit Lernen mit digitalen Medien?

II- DIE VERKNÜPFUNG SPRACHLICHER, INTERKULTURELLER UND BERUFLICHER KOMPETENZEN BEIM DAF-LERNEN ÜBERS RADIO

2. Welche Kompetenzen kann das Deutschlernen übers Radio beim Lernenden entwickeln?

3. Wie kann das Deutschlernen übers Radio die interkulturelle Kompetenz fördern?

4. Wie können sprachliche, interkulturelle und berufliche Kompetenzen im Radioprojekt verknüpft werden?

III- DIE BERUFSPERSPEKTIVEN DER ABSOLVENT*INNEN DES INTERKULTURELLEN JOURNALISMUS IN KAMERUN

5. Das DaF-Lernen übers Radio hat die Entstehung des interkulturellen Journalismus in Kamerun ermöglicht, wie definieren Sie den interkulturellen Journalismus?

6. Inwiefern kann der interkulturelle Journalismus zur Erweiterung der Berufsperspektiven von DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden beitragen?

7. Welche neuen Berufsperspektiven kann der interkulturelle Journalismus im DaF- und Germanistikstudium eröffnen?

8. Wie können Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus auf Ihrem Berufsweg begleitet werden?

9. Welches sind die potenziellen Arbeitgeber für die Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus?

Anhang 2: Leitfaden der Gruppendiskussion

Welche sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Kompetenzen haben Sie aus dem Radioprojekt erworben?

Anhang 3: Französische Fassung des Online-Fragebogens

Chères participantes et chers participants du projet radiophonique „Deutschfreund 2“,

Vous avez participé au projet radiophonique Deutschfreund 2 à Bertoua ou à Yaoundé. Il est à présent question de s’interroger sur l’intérêt didactico-pédagogique, interculturel et professionnel de ce projet. C’est dans cette optique que les données des ancien(ne)s et actuel(le)s participant(e)s au projet sont actuellement collectées dans une étude menée par l’université de Augsburg (Allemagne). A travers la description des influences du projet radiophonique sur le parcours scolaire et professionnel des participant(e)s au projet, le journalisme interculturel peut être implémenté avec succès dans les études germaniques en général et au département germanistique de l’université de Yaoundé I en particulier. Nous vous remercions donc pour votre collaboration.

Merci beaucoup pour votre participation!

Quelques indications:

- Vous pouvez remplir le questionnaire, si vous avez participé au projet radiophonique „Deutschfreund 2“ à Bertoua ou à Yaoundé dans la période de 2006 à 2018.
- **Vos données sont collectées de façon anonyme et traitées confidentiellement.**
- Le questionnaire contient quatre blocs thématiques avec 32 questions tests au total.
- Vous avez besoin d’environ 15 minutes pour remplir le questionnaire.

1. Dans quelle région du Cameroun êtes-vous né(e)?

Centre	<input type="checkbox"/>	Est	<input type="checkbox"/>
Sud	<input type="checkbox"/>	Nord-Ouest	<input type="checkbox"/>
Nord	<input type="checkbox"/>	Sud-Ouest	<input type="checkbox"/>
Adamaoua	<input type="checkbox"/>	Extrême-Nord	<input type="checkbox"/>
Ouest	<input type="checkbox"/>	Littoral	<input type="checkbox"/>

2. Dans quelle région du Cameroun avez-vous suivi pour la première fois un cours d’Allemand?

Centre	<input type="checkbox"/>	Est	<input type="checkbox"/>
Sud	<input type="checkbox"/>	Nord-Ouest	<input type="checkbox"/>
Nord	<input type="checkbox"/>	Sud-Ouest	<input type="checkbox"/>
Adamaoua	<input type="checkbox"/>	Extrême-Nord	<input type="checkbox"/>
Ouest	<input type="checkbox"/>	Littoral	<input type="checkbox"/>

3. Dans quelle région du Cameroun avez-vous participé au projet radiophonique? (Plusieurs réponses sont possibles)

Centre

Est

4. J'ai participé au projet étant (Plusieurs réponses sont possibles)

élève

étudiant(e)

autre (veuillez indiquer):

5. Combien de temps avez-vous participé au projet radiophonique?

< 1 an

1-3 ans

3-5 ans

5-10 ans

> 10 ans

6. Pourquoi vous-êtes vous engagé dans le projet radiophonique?

par intérêt pour la langue allemande

par intérêt pour le journalisme

à des fins de loisir

sur recommandation

autre (veuillez indiquer)

7. Dans quel pays résidez-vous actuellement?

Cameroun

Allemagne

Kenya

Turquie

autre (veuillez indiquer)

8. Quelle est votre profession actuelle? (Plusieurs réponses sont possibles)

stage

études/formation professionnelle

journaliste

enseignant(e) d'Allemand comme langue étrangère

traducteur (traductrice)/interprète

en chômage

autre (Veuillez indiquer)

9. Ma profession a un rapport étroit avec le journalisme.

Je ne suis pas du tout d'accord

- Je ne suis pas d'accord
- Je suis partiellement d'accord
- Je suis d'accord
- Je suis entièrement d'accord

10. Ma profession a un rapport étroit avec l'enseignement de l'Allemand comme langue étrangère.

- Je ne suis pas du tout d'accord
- Je ne suis pas d'accord
- Je suis partiellement d'accord
- Je suis d'accord
- Je suis entièrement d'accord

11. Ma profession a un rapport étroit avec la traduction/l'interprétariat.

- Je ne suis pas du tout d'accord
- Je ne suis pas d'accord
- Je suis partiellement d'accord
- Je suis d'accord
- Je suis entièrement d'accord

12. Quand êtes-vous né(e)? (Veuillez indiquer seulement le mois et l'année: MM/AAAA)

13. Sexe

- féminin
- masculin
- divers

Compétences linguistiques et didactico-pédagogiques acquises du projet radiophonique

14. Le projet radiophonique a contribué à l'amélioration de mon expression orale.

- Je ne suis pas du tout d'accord
- Je ne suis pas d'accord
- Je suis partiellement d'accord
- Je suis d'accord
- Je suis entièrement d'accord

15. Le projet radiophonique a contribué à l'amélioration de ma compréhension orale.

- Je ne suis pas du tout d'accord
- Je ne suis pas d'accord
- Je suis partiellement d'accord
- Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

16. Le projet radiophonique a contribué à l'amélioration de mon expression écrite.

Je ne suis pas du tout d'accord

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

17. Le projet radiophonique a contribué à l'amélioration de ma compréhension écrite.

Je ne suis pas du tout d'accord

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

18. Le projet radiophonique a contribué à l'amélioration de ma compétence en traduction.

Je ne suis pas du tout d'accord

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

Compétences interculturelles acquises du projet radiophonique

19. Le projet radiophonique m'a aidé à percevoir les ressemblances et les différences culturelles.

Je ne suis pas du tout d'accord

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

20. Le projet radiophonique m'a aidé à communiquer avec succès avec les personnes d'une autre culture.

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

21. Le projet radiophonique m'a rapproché(e) de l'espace germanique.

Je ne suis pas du tout d'accord

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

22. Le projet m'a permis de séjourner dans l'espace germanique.

oui, plusieurs fois

oui, une fois

non

23. Le projet m'a permis d'entrer en contact avec les personnes et institutions de l'espace germanique.

Je ne suis pas du tout d'accord

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

Compétences professionnelles acquises du projet radiophonique

24. Le projet radiophonique a fortement influencé mon choix professionnel.

Je ne suis pas du tout d'accord

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

25. Le projet radiophonique m'a aidé à pouvoir présenter une émission.

Je ne suis pas du tout d'accord

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

26. Le projet radiophonique m'a aidé à pouvoir écrire un texte radiophonique.

Je ne suis pas du tout d'accord

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

27. Le projet radiophonique m'a aidé à pouvoir réaliser une interview.

Je ne suis pas du tout d'accord

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

28. Le projet radiophonique m'a aidé à pouvoir collecter les informations.

Je ne suis pas du tout d'accord

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

29. Le projet radiophonique m'accompagne jusqu'aujourd'hui sur mon chemin professionnel.

Je ne suis pas du tout d'accord

Je ne suis pas d'accord

Je suis partiellement d'accord

Je suis d'accord

Je suis entièrement d'accord

30. A quel point êtes-vous satisfait(e) de votre profession?

très mécontent

mécontent

Je ne sais pas

content

très content

31. Pour quel profession changeriez-vous?

journaliste

enseignant(e) de l'Allemand comme langue étrangère

traducteur (traductrice)/interprète

Je ne sais pas

Je ne veux pas du tout

autre (Veuillez indiquer)

32. Vous avez ici la possibilité de laisser d'autres remarques et commentaires.

Veillez réfléchir brièvement: Avez-vous encore des commentaires ou remarques par rapport au questionnaire?

Merci beaucoup!

Votre participation a été très appréciable.

En cas de question de toute sorte, vous pouvez contacter le responsable de l'étude

Jacques Abel Onya (M.A.)

Université de Augsburg

E-Mail: jacques.abel.onya@philhist.uni-augsburg.de

Anhang 4: Deutsche Fassung des Online-Fragebogens

Liebe Teilnehmende am Radioprojekt „Deutschfreund 2“,

Sie haben am Radioprojekt Deutschfreund 2 in Bertoua oder in Jaunde teilgenommen. Jetzt gilt es, das didaktisch-pädagogische, interkulturelle und professionelle Interesse des Projektes zu hinterfragen. Aus diesem Grund werden momentan in einer Studie der Universität Augsburg (Deutschland) die Daten von früheren und aktuellen Projektteilnehmenden gesammelt. Mit der Beschreibung der Einflüsse des Radioprojektes auf die Schul- und Berufslaufbahn der Projektteilnehmenden kann der interkulturelle Journalismus im Germanistikstudium im Allgemeinen und in der Germanistischen Abteilung der Universität Jaunde I (Kamerun) im Besonderen erfolgreich implementiert werden. Wir danke Ihnen deswegen für Ihre Mitarbeit.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Einige Hinweise:

- Sie können den Fragebogen ausfüllen, wenn Sie am Radioprojekt „Deutschfreund 2“ in Bertoua oder in Jaunde im Zeitraum zwischen 2006 und 2018 teilgenommen haben.
- Ihre Daten werden anonym erhoben und vertraulich behandelt.
- Der Fragebogen besteht aus 4 Themenblöcken mit insgesamt 32 Testfragen.
- Sie benötigen zum Ausfüllen ca. 15 Minuten Zeit.

Biografische Daten

5. In welcher Region von Kamerun wurden Sie geboren?

Centre	<input type="checkbox"/>	Est	<input type="checkbox"/>
Sud	<input type="checkbox"/>	Nord-Ouest	<input type="checkbox"/>
Nord	<input type="checkbox"/>	Sud-Ouest	<input type="checkbox"/>
Adamaoua	<input type="checkbox"/>	Extrême-Nord	<input type="checkbox"/>
Ouest	<input type="checkbox"/>	Littoral	<input type="checkbox"/>

6. In welcher Region von Kamerun haben Sie zum ersten Mal einen Deutschkurs besucht?

Centre	<input type="checkbox"/>	Est	<input type="checkbox"/>
Sud	<input type="checkbox"/>	Nord-Ouest	<input type="checkbox"/>
Nord	<input type="checkbox"/>	Sud-Ouest	<input type="checkbox"/>
Adamaoua	<input type="checkbox"/>	Extrême-Nord	<input type="checkbox"/>
Ouest	<input type="checkbox"/>	Littoral	<input type="checkbox"/>

7. In welcher Region von Kamerun haben Sie am Radioprojekt teilgenommen? (Mehrfachnennungen sind möglich)

Centre
Est

8. Ich nahm am Radioprojekt teil als (Mehrfachnennungen sind möglich)

Schüler*in

Student*in

Sonstiges (bitte angeben):

9. Wie lange haben Sie am Radioprojekt teilgenommen?

< 1 Jahr

1-3 Jahre

3-5 Jahre

5-10 Jahre

> 10 Jahre

6. Warum haben Sie sich für das Radioprojekt engagiert?

Aus Interesse an der deutschen Sprache

Aus Interesse am Journalismus

Als Freizeitbeschäftigung

Aufgrund einer Empfehlung

Sonstiges (bitte angeben)

7. In welchem Land wohnen Sie jetzt?

Kamerun

Deutschland

Kenya

Türkei

Sonstiges (bitte angeben)

8. Was machen Sie aktuell beruflich? (Mehrfachnennungen sind möglich)

Praktikum

Studium/Berufsausbildung

Journalist*in

DaF-Lehrer*in

Übersetzer*in/Dolmetscher

Arbeitslos

Sonstiges (bitte angeben)

9. Mein Beruf hat einen engen Bezug zum Journalismus.

Ich stimme gar nicht zu

Ich stimme nicht zu

Ich stimme teilweise zu

Ich stimme zu

Ich stimme vollkommen zu

10. Mein Beruf hat einen engen Bezug zur Lehre von Deutsch als Fremdsprache.

Ich stimme gar nicht zu

Ich stimme nicht zu

Ich stimme teilweise zu

Ich stimme zu

Ich stimme vollkommen zu

11. Mein Beruf hat einen engen Bezug zur Übersetzung/Dolmetschung.

Ich stimme gar nicht zu

Ich stimme nicht zu

Ich stimme teilweise zu

Ich stimme zu

Ich stimme vollkommen zu

12. Wann sind Sie geboren? (Bitte geben Sie nur Monat und Jahr an: MM/YYYY)

13. Geschlecht

weiblich

männlich

divers

Sprachliche und didaktisch-pädagogische Kompetenzen erworben aus dem Radioprojekt

14. Das Radioprojekt hat zur Verbesserung meiner Sprechfertigkeit beigetragen.

Ich stimme gar nicht zu

Ich stimme nicht zu

Ich stimme teilweise zu

Ich stimme zu

Ich stimme vollkommen zu

15. Das Radioprojekt hat zur Verbesserung meines Hörverstehens beigetragen.

Ich stimme gar nicht zu

Ich stimme nicht zu

Ich stimme teilweise zu

Ich stimme zu

Ich stimme vollkommen zu

16. Das Radioprojekt hat zur Verbesserung meiner Schreibfertigkeit beigetragen.

Ich stimme gar nicht zu

- Ich stimme nicht zu
- Ich stimme teilweise zu
- Ich stimme zu
- Ich stimme vollkommen zu

17. Das Radioprojekt hat zur Verbesserung meines Leseverstehens beigetragen.

- Ich stimme gar nicht zu
- Ich stimme nicht zu
- Ich stimme teilweise zu
- Ich stimme zu
- Ich stimme vollkommen zu

18. Das Radioprojekt hat zur Verbesserung meiner Übersetzungsfertigkeit beigetragen.

- Ich stimme gar nicht zu
- Ich stimme nicht zu
- Ich stimme teilweise zu
- Ich stimme zu
- Ich stimme vollkommen zu

Interkulturelle Kompetenzen erworben aus dem Radioprojekt

19. Das Radioprojekt hat mir geholfen, kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen.

- Ich stimme gar nicht zu
- Ich stimme nicht zu
- Ich stimme teilweise zu
- Ich stimme zu
- Ich stimme vollkommen zu

20. Das Radioprojekt hat mir geholfen, mit Menschen anderer Kultur erfolgreich zu kommunizieren.

- Ich stimme gar nicht zu
- Ich stimme nicht zu
- Ich stimme teilweise zu
- Ich stimme zu
- Ich stimme vollkommen zu

21. Das Radioprojekt hat mir den deutschsprachigen Raum näher gebracht.

- Ich stimme gar nicht zu
- Ich stimme nicht zu
- Ich stimme teilweise zu

Ich stimme zu

Ich stimme vollkommen zu

22. Das Projekt hat mir erlaubt, mich im deutschsprachigen Raum aufzuhalten.

Ja, mehrmals

Ja, einmal

Nein

23. Das Projekt hat mir erlaubt, in Kontakt mit Menschen und Institutionen des deutschsprachigen Raums zu treten.

Ich stimme gar nicht zu

Ich stimme nicht zu

Ich stimme teilweise zu

Ich stimme zu

Ich stimme vollkommen zu

Professionelle Kompetenzen erworben aus dem Radioprojekt

24. Das Radioprojekt hat meine Berufswahl stark beeinflusst.

Ich stimme gar nicht zu

Ich stimme nicht zu

Ich stimme teilweise zu

Ich stimme zu

Ich stimme vollkommen zu

25. Das Radioprojekt hat mir geholfen, eine Sendung moderieren zu können.

Ich stimme gar nicht zu

Ich stimme nicht zu

Ich stimme teilweise zu

Ich stimme zu

Ich stimme vollkommen zu

26. Das Radioprojekt hat mir geholfen, einen Radiotext schreiben zu können.

Ich stimme gar nicht zu

Ich stimme nicht zu

Ich stimme teilweise zu

Ich stimme zu

Ich stimme vollkommen zu

27. Das Radioprojekt hat mir geholfen, ein Interview durchführen zu können.

Ich stimme gar nicht zu

Ich stimme nicht zu

- Ich stimme teilweise zu
- Ich stimme zu
- Ich stimme vollkommen zu

28. Das Radioprojekt hat mir geholfen, Informationen einholen zu können.

- Ich stimme gar nicht zu
- Ich stimme nicht zu
- Ich stimme teilweise zu
- Ich stimme zu
- Ich stimme vollkommen zu

29. Das Radioprojekt begleitet mich bis heute auf meinem sozioprofessionellen Weg.

- Ich stimme gar nicht zu
- Ich stimme nicht zu
- Ich stimme teilweise zu
- Ich stimme zu
- Ich stimme vollkommen zu

30. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Beruf?

- Sehr unzufrieden
- Unzufrieden
- Ich weiß nicht
- Zufrieden
- Sehr zufrieden

31. Zu welchem Beruf würden Sie wechseln?

- Journalist*in
- DaF-Lehrer*in
- Übersetzer*in/Dolmetscher*in
- Ich weiß nicht
- Ich will gar nicht
- Sonstiges (bitte angeben)

32. Sie haben die Möglichkeit, hier weitere Hinweise und Kommentare zu hinterlassen.

Bitte überlegen Sie kurz: Haben Sie noch Kommentare oder Hinweise in Bezug auf den Fragebogen?

Vielen Dank!

Ihre Teilnahme war sehr hilfreich.

Bei Fragen jeglicher Art können Sie den Verantwortlichen der Studie kontaktieren

Jacques Abel Onya (M.A.)

Universität Augsburg

E-Mail: jacques.abel.onya@philhist.uni-augsburg.de

Anhang 5: Transkribierte Gruppendiskussion



GRUPPENDISKUSSION

Ort: Jaunde (in den Räumlichkeiten des Radiosenders „SOLEIL FM“)

Datum: 10.10.2021

Dauer: 01.23.09

1 **I:** Wie schon gesagt haben wir heute unsere Gruppendiskussion und fühlen Sie sich frei
2 auf Französisch oder auf Deutsch zu sprechen. Ja, und Sie können beides mischen, beide
3 Sprachen mischen. Ja, aber fühlen Sie sich frei. Sie können auf Französisch problemlos
4 sprechen. Gut. Also, Sie haben an dem Radioprojekt zum Deutschlernen mit dem Radio in
5 Kamerun teilgenommen. Ja, jetzt geht es darum, uns zu sagen, zu erzählen, ja, was dieses
6 Projekt mit sich, ja, sprachlich, interkulturell und sozusagen sozioprofessionell gebracht
7 hat. Was hat dieses Projekt mit sich für Sie sprachlich, interkulturell und sozioprofessionell
8 gebracht? Darum geht es. Je voudrais que nous commençons par l'aspect linguistique.
9 L'aspect linguistique. Donc parlez un peu plus fort. Sentez-vous libre, à l'aise. Oui, dites-
10 nous, dites-nous à cœur ouvert, parce que là, c'est ce que je vais analyser. C'est ça qu'on
11 va retenir. Alors, la parole est à qui veut la prendre. Sur le plan linguistique d'abord. Cha-
12 cun doit dire quelque chose.

13

14 **Olivia:** Pour moi, sur le plan linguistique, j'ai appris beaucoup de choses. Par exemple à
15 l'école, j'étais un peu plus avancée que certains élèves en Allemand. Donc il y avait cer-
16 tains exercices que je pouvais facilement faire sans l'aide de quelqu'un. J'ai appris à par-
17 ler, à écrire. Parfois même quand je lis un mot, ou bien j'entends un mot, bien après, ça va
18 revenir. Donc sur le plan linguistique, ça m'aide beaucoup sur l'écoute, le Sprechen, le
19 Hören, sur plein de choses encore.

20

21 **Marlyse:** Pour moi, la langue allemande m'a beaucoup aidée, parce que en dehors
22 d'apprendre à lire et à écrire, j'ai aussi connu beaucoup de choses. Auparavant, je n'avais
23 jamais visité l'Ambassade d'Allemagne. Mais grâce à ce projet, j'ai pu visiter l'Ambassade
24 d'Allemagne et de Suisse. Et j'ai pu aussi interviewer l'Ambassadeur et d'autres personnes
25 qui travaillent là-bas. En dehors de ça, ça m'a aussi permis d'améliorer ma façon de faire,
26 parce que comme j'ai envie de faire communication, ce projet m'a aidée à booster mon
27 travail quoi. Et à l'école aussi. C'est vrai qu'il y a certaines choses qu'on ne voyait pas à
28 l'école qu'on voyait ici. Et cela nous aidait beaucoup dans notre travail à l'école. Donc c'est
29 un peu ça.

30

31 **I:** Oui, vous pouvez prendre un exemple concret? A l'école, oui, un exemple concret par
32 rapport au projet.

33

34 **Marlyse:** Bon, à l'école, parfois à l'école, on nous donnait un texte. On vous donne un
35 texte, on vous demande de traduire le texte. Ce n'est pas l'enseignant qui va venir traduire
36 ça avec vous. Vous-mêmes à la maison, vous faites vos recherches. Vous savez qu'en
37 Allemand, il y a, je ne sais pas comment expliquer. Qu'il y a les mots d'emprunt. Et du
38 coup il y a les mots semblables. Je ne sais pas comment expliquer.

39

40 **I:** Oui, les mots d'emprunt, oui oui.

41

42 **Marlyse:** Justement. A base de ce projet, on a appris nous-mêmes à traduire les textes
43 sans avoir besoin de Google. Donc c'est un peu ça.

44

45 **I:** Donc ça amélioré votre compétence en traduction?

46

47 **Marlyse:** Oui, ça amélioré la compétence en traduction, en Hören et en Sprechen, et en
48 Schreiben aussi. Voilà, donc c'est un peu ça.

49

50 **I:** Merci. C'est vrai que vous avez abordé déjà l'aspect interculturel et même socioculturel.
51 On va y revenir. On va y revenir. Merci.

52

53 **Marlyse:** D'accord!

54

55 **I:** Qui d'autre?

56

57 **Josiane:** L'apprentissage de la langue allemande ici m'a beaucoup aidée sur le Schreiben,
58 surtout même à l'école. A l'école pour écrire. Les rédactions écrites là, c'était très facile
59 pour moi. Aussi, il y a le Hören. Ça a beaucoup développé mon Hören. Donc quand
60 j'écoute, n'importe quoi. Ce que j'écoute en Allemand, je sais que c'est l'Allemand. Je
61 comprends. Je peux comprendre quelques mots. Ça a beaucoup développé mon Hören.
62 Ça m'a beaucoup aidée. Même dans la grammaire, même dans les mots. Ça m'a beau-
63 coup aidée.

64

65 **I:** Oui, et la traduction? Est-ce que ça t'a aussi apporté un plus?

66

67 **Josiane:** Oui, même dans la traduction, parce qu'il fallait. Quand on lit les articles ici,
68 quand on fait le journal ici, il faut après comprendre certains mots qui étaient difficiles. Il
69 fallait traduire ça. Ça m'a aussi beaucoup aidée, même à l'école. Pour la traduction là,
70 c'était très facile pour nous, pour moi qui fais déjà l'Allemand ici, comme je suis directe-
71 ment, je suis toujours en contact avec l'Allemand même si c'est une fois par mois. A
72 l'école, j'étais plus éveillée que les autres.

73

74 **Régine:** Oui pour ma part, avant de commencer ce projet, vraiment, on peut dire que je
75 n'avais pas de niveau. Je n'étais pas forte. Mais depuis la classe de 3^{ème}, quand j'ai com-
76 mencé ce projet, je me suis en sorti plus en Allemand. En ce qui concerne la grammaire,
77 même l'expression, j'avais un vocabulaire vraiment, j'avais un bon vocabulaire. J'ai un bon

78 vocabulaire pour dire, par rapport au niveau des autres élèves, oui. Même en salle de
79 classe, on se démarquait toujours en matière de compréhension, même de lecture,
80 puisque ce n'est pas un exercice qu'on fait régulièrement dans des salles de classe. On lit
81 couramment. Ça nous a beaucoup aidés. Même pour la rédaction, quand on rédige, on
82 sent la différence entre l'élève de Terminale, bon on peut dire, l'élève qui fait Allemand
83 uniquement à l'école et nous qui faisons Allemand aussi avec le projet. Ce qui fait donc
84 que ce projet nous a beaucoup aidés. Les traductions; ici nous on apprend beaucoup de
85 choses, comme mes camarades l'on dit. On apprend beaucoup de choses. Les mots qu'on
86 apprend ici, les autres n'ont pas ce vocabulaire-là. Ce qui fait donc qu'on a un esprit plus
87 éveillé, plus étendu sur la langue allemande que les autres.

88

89 **Rosalie:** Pour ma part, le projet m'a beaucoup aidé, parce que lorsqu'on était en classe de
90 Terminale, quand le professeur donnait un texte à lire en classe, elle avait l'habitude de
91 s'arrêter sur un mot. Elle interrogeait n'importe qui. Elle dit: ce mot signifie quoi? Et toi di-
92 rectement tu connais le mot parce que tu as déjà eu à le voir et à l'apprendre ici à la radio.
93 Et il y a aussi au niveau des traductions. Certains mots qu'on donnait dans les épreuves,
94 chez moi c'était familier, parce que j'avais l'habitude, soit je l'avais vu, j'avais vu ce mot
95 dans un article, ou bien sur le papier soit de Josiane soit de Régine en faisant les re-
96 cherches. Et ça aussi, ça m'a aussi permis d'améliorer mon vocabulaire, parce qu'au fur et
97 à mesure que tu cherches un mot, tu améliores ton vocabulaire, ton Sprechen et ton
98 Hören. Et ça m'a aussi permis d'améliorer mon Schreiben.

99

100 **I:** Oui, le Schreiben, c'était comment avant?

101

102 **Rosalie:** Mon Schreiben n'était pas vraiment positif par rapport aux années antérieures,
103 parce que avant, je n'écrivais pas correctement. Si je faisais une phrase, donc je ne met-
104 tais pas le verbe ou le sujet à sa place. Mais quand je suis entrée dans le projet, j'ai appris
105 à écrire une phrase correctement, à savoir, dans une phrase là où on met le verbe, le su-
106 jet, comment est-ce que ça se place. S'il y a telle déclinaison à faire, selon le genre, le
107 nom; maintenant, je peux le faire dans une phrase.

108

109 **I:** Oui, essayez un peu de revenir sur vos performances. Alors, par exemple le Schreiben,
110 oui le Aufsatz, vos performances sont parties de quel niveau à quel niveau? De quelle note
111 à quelle note par exemple?

112

113 **Rosalie:** Euh, je peux dire pour mon Schreiben, il est certes vrai, je ne me rappelle pas
114 trop mes notes. Mais si j'avais plus bas. Etant donné qu'en Terminale, les Schreiben c'était
115 sur 14, je crois. La première séquence, j'avais eu 3/7. Mais en allant du deuxième trimestre
116 jusqu'au dernier, j'avais 6/7 ou 6/14! C'est 6/7 ou 6/14?

117

118 **Régine:** Il y a deux sujets, deux sujets de 7 points chacun.

119

120 **Rosalie** : A oui 7 points, donc j'avais 6 jusqu'en fin d'année. Moi-même ça m'étonnait. Mais
121 je me disais que donc, comme j'étais dans le projet, c'était pour ça.
122
123 **I** : Et là, les 6 là, c'était les 6/14?
124
125 **Régine** : Sur 7
126
127 **I** : Sur un sujet! Oui, merci, c'est ça.
128
129 **Olivia** : Monsieur **I**, je vais ajouter quelque chose. Il faut noter qu'avant, quand on nous
130 donnait les rédactions, on écrivait au plus deux ou trois mots. Donc on n'était pas inspiré, il
131 n'y avait rien à dire, parce qu'on manquait de vocabulaire. Mais maintenant qu'on nous
132 donne un sujet, ça coule, c'est rapide. Tu écris.
133
134 **Mirabelle** : C'est fluide.
135
136 **Olivia** : Le professeur était toujours impressionné par nous concernant le projet, parce
137 qu'on écrivait toujours beaucoup. Et c'est ce qui poussait le professeur à nous amener à
138 travailler, parce que même quand il y avait l'exercice. Quand elle pose la question, per-
139 sonne ne répondait. On sait automatiquement que c'est Josiane qu'elle va interroger. Si ce
140 n'est pas Josiane, c'est Marlyse ou Régine. Donc on se démarquait toujours et les élèves
141 s'approchaient beaucoup plus de nous et on travaillait ensemble. Donc ça amélioré notre
142 écrit et tout.
143
144 **Marlyse** : Et en dehors de ça, j'aimerais aussi ajouter que ici à la radio, on a appris à écrire
145 les articles. Comme moi par exemple, je suis au projet depuis que je fais 4^{ème} et depuis
146 que je fais 4^{ème}, je ne réussissais pas à écrire un article. Et pourtant je voyais les autres
147 faire. A la base de voir les autres faire, j'ai appris à rédiger les articles. Donc je pense que
148 cela va aussi aider dans ce que je faire au futur.
149
150 **Bertrand** : Bon, pour ma part, sur le plan linguistique, ce projet m'a été très bénéfique,
151 parce que, j'ai gagné, sur le vocabulaire, j'ai gagné beaucoup d'expressions. Sur le Hör-
152 verstehen ou le Hörtext, j'ai appris à écouter les textes, comprendre, essayer de com-
153 prendre ce que le texte dit. Et aussi, le projet m'a poussé à faire beaucoup de recherche,
154 parce qu'avant bon, j'étais un peu plongé dans la paresse. Avec le projet, je n'avais plus le
155 temps. Ça me poussait à travailler, ça me poussait à chercher. Et aussi comme dans le
156 Schreiben, avant bon, j'avais l'habitude d'écrire l'Allemand. Bon c'est vrai que ça n'a pas
157 trop changé, mais ce n'est plus comme avant. Il y a un grand changement. Il y a un grand
158 changement. Avant, j'écrivais, je sortais du Français pour écrire l'Allemand, mais depuis
159 que je suis dans le projet, ça changé. Parlant même du Schreiben-là. A l'école, c'est ce
160 qui faisait même en sorte que mes notes changent. Ça, comme Lena disait, au départ,

161 nous étions, je plongeais dans les 3, parce que c'était un exercice que, quand on donne
162 d'abord un thème, je ne comprenais pas d'abord, je ne comprenais pas le thème. J'écrivais
163 même souvent les trois lignes pour ne pas avoir 0, parce qu'on ne donne pas quand même
164 0. On me mettait mes 2. Mais dans le projet, je parvenais à écrire quand on donne un
165 thème. D'abord les thèmes-là faisaient partie même de ce qu'on voyait même ici là à la
166 radio. Donc à l'école, les thèmes qu'on donnait, on les maîtrisait, on les connaissait déjà.
167 On mettait juste en pratique. Ce qui faisait en sorte que je pouvais écrire quelque chose,
168 parce j'ai appris cette chose, donc je pouvais écrire, je pouvais dire quelque chose. Donc
169 ce projet m'a été très bénéfique.

170

171 **I** : Oui et vous vous avez dit que vous avez appris certaines expressions, oui. Vous pouvez
172 nous donner un exemple d'expression que vous avez apprise.

173

174 **Bertrand** : Comme par exemple «Urlauber». Bon c'est vrai que ce n'est pas quelque
175 chose de très spécial. Moi, pour dire vrai, je ne connaissais pas «Urlauber»-là. Je ne sa-
176 vais pas que «Urlauber».

177

178 **I** «Urlauber» :vacancier.

179

180 **Bertrand** : Vacancier, je ne connaissais pas «Urlauber»-là, «Urlauber». Il y a encore «Ma-
181 gen», «Magen» qui est l'estomac. C'est quelque chose qui m'échappait. A partir du
182 Hörtext, j'ai compris. Il y a aussi l'expression «Liebe geht ... euh Liebe geht ...

183

184 **Parfait**: durch den Magen».

185

186 **Bertrand**: «Liebe geht durch den Magen», que «L'amour passe par l'estomac». J'ai. «Hin-
187 ter dem Mond» aussi. «Hinter dem Mond leben». J'ai appris, bon, j'ai beaucoup appris. J'ai
188 beaucoup appris.

189

190 **Parfait** : Alors pour moi, je commencerais par remercier Monsieur **I**, parce que ce projet
191 personnellement m'a apporté beaucoup de choses, sur le plan linguistique bien sûr. Alors,
192 déjà au début, j'avais de la peine à prendre la parole parmi plus de deux, plus de cinq per-
193 sonnes. Mais avec ce projet, avec le travail qu'on fait chaque jour ici, avec la partie bien
194 sûr qui m'a été confiée, qui est consacrée au débat. Au début je m'embrouillais même, je
195 m'embrouillais même dans les papiers. Bien que c'était écrit, je m'embrouillais même dans
196 les papiers. Mais pour finir, je vous assure que je pouvais déjà modérer un débat sans
197 presque pas jeter un coup d'œil sur la feuille. C'est-à-dire la répétition qu'on a eu à faire
198 ensemble ici m'a beaucoup permis vraiment d'améliorer non seulement mon vocabulaire et
199 de chasser également le stress que j'avais, parce que dans ce projet, ce n'est pas seule-
200 ment cette équipe qui nous suivait, mais c'est presque tout un pays qui nous suivait. Alors
201 ce qui fait que cela m'a beaucoup aidé. Alors, je rejoins l'autre qui vient de dire, ça nous a
202 également appris certaines expressions. On les appelle expressions idiomatiques.

203 Exemple comment dire «L'amour passe par l'estomac», «Vivre sous ...» ainsi de suite.
204 Toutes ces expressions, nous autres, on ne savait pas. On ne savait pas. Alors ça m'a
205 aussi appris sur le plan linguistique comment prendre la parole devant quelqu'un. Et quand
206 on te donne la parole, comment remercier la personne qui vous passe la parole, parce
207 qu'au début, quand on nous donnait la parole, on lançait seulement. On lançait seulement
208 sans remercier ou sans dire quoi que ce soit à l'endroit de la personne qui vous a donné la
209 parole. Mais étant dans ce projet, pendant ce bout de temps qu'on a eu à passer en-
210 semble, ce projet m'a vraiment beaucoup changé, m'a vraiment beaucoup apporté sur le
211 plan linguistique de mon côté personnellement.

212

213 **Mirabelle:** Also bei diesem Projekt habe ich auch viel gelernt. Ich habe viel gelernt. Also
214 ich werde auf, wie sagt man, mit der linguistischen Ebene anfangen. Auf linguistischer
215 Ebene habe ich, wie gesagt, ich habe viel gelernt.

216

217 Alors sur le plan linguistique, j'ai énormément appris. C'est vrai, je ne peux pas tout dire,
218 mais je vais commencer par, je vais insister sur certains points. Alors je vais parler, tout à
219 l'heure quand on parlait du Hören, du Sprechen, du Schreiben. Moi personnellement, tous
220 ces points-là m'ont touchée ou du moins j'ai appris de tous ces points. Alors, si je peux, si
221 je dois parler sur Hören. Avec les textes de «Das sagt man so» dont on se servait dans
222 notre rubrique «Wir lernen Deutsch» durant ce programme, durant ce projet, pardon ! Du-
223 rant ce projet, il y a les expressions idiomatiques que nous avons apprises. Alors, nous
224 savions déjà que la langue allemande n'est pas une langue assez aisée, assez facile à
225 apprendre, à comprendre surtout. Mais avec cette langue, nous avons appris beaucoup de
226 choses. C'est-à-dire, les Allemands, quand on dit ceci, tu peux certes croire que cette pa-
227 role ou alors cette expression veut dire ceci, pourtant au fond, ce n'est pas ce que ça veut
228 forcément dire. Ou alors c'est une façon de dire ceci en d'autres termes. Sur le Hören éga-
229 lement, j'ai pu améliorer ma capacité auditive. C'est-à-dire, avant c'était, quand je suis un
230 Allemand parler, je sais certes que c'est de l'Allemand, c'est l'Allemand que mon interlocu-
231 teur est en train de parler, ou alors celui que je suis en train de suivre est en train de parler
232 en Allemand. Très souvent, je captais certains mots quand il parle ou alors je suivais ce
233 qu'il dit, mais la fluidité de ce qu'il disait n'était pas assez palpable pour bien comprendre.
234 Mais avec ces exercices qu'on faisait, les Hörtexte, les Hörverstehen, tout ça, j'ai pu ap-
235 prendre avec le temps. Quand quelqu'un parle, on peut facilement capter le mot, le son ou
236 alors ce que la personne est en train de dire surtout.

237 Au niveau du Sprechen, le Sprechen, vous savez, apprendre une langue n'est pas du tout
238 facile. Bien plus quand nous parlons de la langue allemande, la fameuse langue de
239 Goethe. La langue allemande a quelque chose d'assez particulière. Cette langue, tu peux
240 écrire, tu peux connaître écrire, mais parler, ce n'est pas du tout facile. Alors avec ce pro-
241 jet, j'ai appris à m'exprimer. Il est certes vrai que j'étais derrière le micro, mais les gens me
242 suivaient. Mais moi-même, ça me permettait de... Alors tu parles, tu parles avec erreur, tu
243 t'améliores. Aujourd'hui, tu parles comme ça et demain quand tu viens reparler, tu vois que
244 ton niveau s'élève, ton niveau hausse etc. Avec toujours le Sprechen, parler devant un
245 public n'est pas facile. Mais avec ce projet, j'ai appris que quand tu es derrière le micro,
246 alors tu n'as qu'à t'imaginer que tu as un public devant toi. Et je peux vous assurer qu'avec
247 ce projet durant ces derniers mois, ça m'a beaucoup aidée. Du coup, j'arrive facilement à
248 mieux m'exprimer, et surtout je précise, avec la langue allemande, j'arrive à m'exprimer.

249 Peu importe les fautes que je suis en train de commettre. Car la langue allemande, c'est
250 une langue que j'idolâtre.

251 Au niveau du Schreiben, j'ai également compris que j'ai encore un long chemin à faire,
252 parce que «écrire», tu peux avoir les idées. Mais c'est également en écrivant que tu t'en
253 rends compte qu'écrire est différent du parler, le parler est différent d'écouter. Donc autant
254 de choses. Donc vraiment sur le plan linguistique, j'ai appris énormément. Et surtout, j'ai
255 pu comprendre que la langue allemande, je dois toujours être en tant que chercheuse, en
256 tant que cette personne-là qui aime cette langue, je dois toujours être en train de travailler,
257 je dois être en permanence en train de travailler. Je dois être en permanence en train de
258 traiter des textes, en train d'écrire, en train d'écouter, parce que comme on dit, la langue
259 ne suffit pas. Il faut toujours écrire, il faut toujours écouter pour s'améliorer. Donc c'est ce
260 que j'ai pu apprendre. Ou alors c'est ce que ce projet m'a apporté sur le plan linguistique.
261 Écrire, améliorer mon écrit, améliorer mon Sprechen, améliorer mon Hören. Donc c'était ça
262 sur le plan linguistique. Merci.

263

264 **I :** Merci. Est-ce que quelqu'un a autre chose à ajouter sur le plan linguistique ? Maintenant
265 nous allons aborder l'aspect interculturel.

266

267 **Mirabelle :** Sans oublier vraiment le vocabulaire.

268

269 **I :** Oui

270

271 **Mirabelle :** Parce que le vocabulaire avec ce projet, je peux vous assurer que mon vocabu-
272 laire, si au début quand j'ai commencé, j'étais à peut-être, supposons 500 mots, avec ce
273 projet, je peux vous assurer que j'ai triplé les mots. Donc 1500 en montant. Bon ça c'est un
274 exemple. Juste une façon de dire que même mon vocabulaire a augmenté de plus de deux
275 pas, plus de trois pas même. Même comme je suis de plus en plus en train d'apprendre et
276 à améliorer et ajouter les mots, parce que mon vocabulaire, vraiment, il a augmenté. Si
277 j'étais à une tonne, je suis à trois tonnes ou quatre tonnes. Donc le vocabulaire, c'est ça.

278

279 **I :** Nous allons aborder l'aspect interculturel.

280

281 **Mirabelle :** Ah oui.

282

283 **I :** Et donc l'échange interculturel avec le monde germanique, avec les institutions alle-
284 mandes, oui avec les Allemands et ainsi de suite. Bon, oui même avec les autres en géné-
285 ral, même les autres Camerounais.

286

287 **Mirabelle :** Alors, Monsieur je peux parler ?

288

289 I Bien sûr !

290

291 **Mirabelle:** Concernant l'aspect interculturel, voilà un autre aspect qui m'a appris ou du
292 moins que j'ai assis et énormément appris durant ce projet, que ce soit sur le plan national
293 ou alors sur le plan international. Alors je commencerai sur le plan international. Avec ce
294 projet, j'ai appris que l'Allemagne étant un pays que beaucoup de gens considèrent et res-
295 pectent, j'ai appris qu'en Allemagne également d'abord, qu'ils ont des mêmes problèmes
296 quelque part que nous avons ici. Certes vrai les problèmes ne sont pas pareils, mais ils ont
297 également des problèmes. Même chose j'ai appris sur l'aspect international concernant
298 l'Allemagne, beaucoup de découvertes. Alors parler avec un Allemand, tu comprends
299 certes vrai d'abord que vous êtes tous des êtres humains et que vous avez les mêmes
300 besoins, les mêmes réalités. Qu'il y a des réalités semblables et des réalités qui sont autre
301 que celles que vous avez. Mais vous comprenez tout simplement que là, nous sommes
302 dans un monde planétaire. Vous avez ceci, vous avez ceci, vous avez ceci. Mais avec ça,
303 j'ai pu apprendre, parce que vous savez, le monde germanique est peut-être différent du
304 monde camerounais. Mais là nous comprenons juste que dans la vie ou du moins, nous
305 avons certes ces deux cultures, mais le plus important étant de comprendre que tu peux
306 être différent de moi, moi je peux être différent de toi, mais le plus important c'est de com-
307 prendre que nous devons avoir des objectifs surtout qui concourent et qui nous mènent à
308 un but bien précis. Ta culture est certes différente de la mienne. Dans ta culture, je peux
309 prendre quelque chose qui peut m'apporter, tu peux prendre quelque chose qui peut
310 m'apporter. Mais le plus important étant que nous marchons ensemble, mais que et surtout
311 que nous travaillons, du moins, nous marchons ensemble, nous travaillons ensemble et
312 que nous menons à bien des objectifs, je dirais durables qui nous apporterons quelque
313 chose. Pendant ce projet, nous avons eu des discussions avec des étudiants, des ensei-
314 gnants, autant de choses. Et tu comprends en ce moment-là que ta culture, bien vrai
315 qu'elle soit comme ça, il faut, il faut également que, il faut que euh, il faut, je dirais, dans
316 ces deux mondes, dans ces deux mondes, étant, faisant partie de la culture camerounaise
317 et je ne sais pas, mon partenaire, ça peut être Friederike de l'autre côté, ça peut être Mon-
318 sieur Fabien. Dans ma culture, je dirais, je ne sais pas comment appeler ça, j'ai tout cela
319 qui est propre à ma culture. Également, ils ont eux, ces choses-là qui sont propres à leur
320 culture. Alors, étant cette personne-là, qu'est-ce que je peux apporter avec deux collabora-
321 tions ? Alors je comprends tout simplement que je dois prendre ce qui vient d'eux, qu'ils ne
322 connaissent pas et ce qu'eux aussi ne connaissent pas de moi. Essayer de mettre les
323 deux-là pour que ça forme un. Et surtout que ça donne quelque chose de très important.
324 Alors ça, c'était par exemple sur le plan international.

325 Venant sur le plan national. Sur le plan national, nous nous rendons également compte
326 que nous ne connaissons pas notre pays vraiment comme nous disons ou alors nous pen-
327 sons connaître notre pays. Alors avec cet aspect, nous avons pu comprendre par exemple
328 que nous sommes à Yaoundé, nous sommes au Cameroun, il y a des réalités ou du moins
329 je ne dirais pas réalité. Mais il y a des institutions allemandes qui sont dans notre pays. Et
330 en tant que ce chercheur ou cette chercheuse qui fait des recherches dans la culture alle-
331 mande, je dois savoir marcher, je dois savoir qu'il y a telle structure que je dois connaître
332 qui n'est pas de mon pays, mais qui fait partie d'un autre pays, mais qui est dans mon
333 pays et que je dois chercher à connaître, je dois chercher à comprendre. Et en participant
334 à tous ces différents événements, tout ça, tu comprends comment ça marche. Et tu com-
335 prends également, d'où sort la collaboration de ces deux grands pays. D'où sort
336 l'interculturalité et surtout, je dirais l'importance de la collaboration de ces deux pays. D'où

337 on peut comprendre la visite de telle ambassade, les rencontres avec tel, les discussions,
338 les interviews etc. Voilà ce que je peux dire concernant vraiment l'aspect interculturel.
339 Beaucoup vraiment appris de ce côté-là. Merci !

340

341 **Olivia:** Pour moi, sur le plan interculturel, ici à la radio, nous avons une partie que nous
342 abordons déjà «Entdeckung Kamerun-Deutschland». Avec ça, j'ai appris beaucoup de
343 choses concernant les pays germanophones, les seize Länder de l'Allemagne. Dernière-
344 ment, il y avait les élections. J'ai appris beaucoup de choses. Il y a aussi les visites que
345 nous faisons souvent à l'ambassade. Comment ça se passe, qui est chargé de telle ou de
346 telle chose. Et aussi les interviews. Nous recevons souvent ici les gens qui parlent, les
347 étudiants qui s'exercent. Vraiment j'ai beaucoup appris. Par exemple sur le système édu-
348 catif de l'Allemagne. Ce n'est pas le même que celui du Cameroun. Sur comment les fêtes
349 se passent là-bas en Allemagne, ce n'est pas la même chose. Donc c'est un peu différent.
350 Et avec l'émission que nous faisons ici en langue allemande, ça nous permet d'être écouté
351 un peu de partout, parce que nous sommes très peu qui avons eu cette initiative de faire
352 ce projet ici au Cameroun. Donc du coup, nous sommes écoutés, nous avons des avan-
353 tages, des ouvertures qui vont beaucoup aider dans l'avenir.

354

355 **Parfait :** Alors pour moi personnellement sur le plan interculturel, je dirais également que
356 ce projet a permis à ce que je sache plusieurs choses. D'abord même sur l'Allemagne
357 comme sur le Cameroun. Il est certes vrai que chaque pays a sa culture, mais il y a cer-
358 taines cultures qui sont complémentaires, d'autres qui vont ensemble. Alors je prends un
359 seul côté, je prends par exemple la fête en Allemagne. Ici au Cameroun, à part nous
360 jeunes, sinon, si on parle de l'anniversaire au Cameroun, vous partez dans des zones un
361 peu reculées, on ne sait même pas ce que c'est que l'anniversaire. Mais la culture alle-
362 mande, même si celui-ci ou celle-ci a déjà plus de cent ans, s'il a encore un an de plus,
363 vous ne fêtez pas son anniversaire, c'est un problème. Ça c'est sur le plan de la fête. Alors
364 sur le plan de la nourriture par exemple, il y a certains trucs ou certains plats que nous
365 autres ici, on ne connaît pas et qui existent en Allemagne. Au travers maintenant de ce
366 projet, cela nous a permis de découvrir certaines choses. Il y a également les plats que les
367 Allemands ne connaissaient pas ici. Il fut un temps, on avait interviewé, je crois, c'est une
368 dame à l'ambassade. Je ne sais pas si c'était l'Ambassadrice. Elle nous a parlé, elle a dé-
369 couvert ce que c'est que l'okok qui est ici au Cameroun, le bongo tchobi. Elle a même pro-
370 noncé ça et ce n'était pas facile pour elle, parce qu'il n'y a pas ça là-bas en Allemagne.
371 Vous voyez que ces cultures donc, sur le plan de la nourriture sont divergentes, parce que
372 ce qu'on appelle les bongo tchobi et ainsi de suite, ça existe ici au Cameroun mais pas en
373 Allemagne. Il y a également ces éléments qui existent en Allemagne, mais pas ici. Mais au
374 travers de ce projet, on a eu à découvrir certains plats.

375 Alors je reviens ici donc sur le plan national uniquement, ce projet sur le plan culturel nous
376 a presque apporté beaucoup de choses. Je vais d'abord parler même du comportement.
377 Le comportement, je peux dire, il est culturel. Alors, la dernière fois qu'on avait interviewé,
378 je pense bien Jenna. Quand elle est arrivée ici, beaucoup étaient surpris par sa coiffure.
379 Oui oui, on se dit est-ce que les femmes ont aussi les locks sur la tête. Même son habille-
380 ment. Et les autres, une fois qu'ils ont aperçu cela, ils ont copié. Une façon de dire donc
381 que la manière de se coiffer n'est pas seulement purement homme. Même les femmes
382 peuvent aussi faire certains trucs. Les femmes peuvent aussi mettre les locks sur la tête.
383 Alors ça c'est une culture qu'on a apprise de plus ici chez nous qu'il n'y en avait pas.

384 Alors, je pense que pour ne pas aller au-delà, ce projet sur le plan culturel nous a apporté
385 beaucoup de choses, tant sur le plan national que sur le plan international.

386

387 **I :** Et vous parliez de Jenna?

388

389 **Mirabelle :** C'était Susanne

390

391 **Parfait :** Susanne, ja Frau Susanne, Entschuldigung. Bon merci!

392

393 **Mirabelle :** C'était Frau Susanne qui aimait faire les locks sur la tête.

394

395 **Rosalie :** Pour ma part, sur le plan culturel, moi personnellement j'ai beaucoup gagné,
396 parce que lorsqu'on fait des émissions ici, on envoie à nos partenaires et ils nous renvoient
397 leurs émissions. J'ai été beaucoup surprise la première fois que j'ai écouté Mephisto. J'ai
398 suivi une chanson camerounaise de Nkodo Sitony et l'Allemand disait «Das ist gute Musik»
399 et il répétait. Donc j'étais vraiment surprise, comment un Allemand chante une musique
400 camerounaise plus qu'un Camerounais lui-même. Et on a aussi, j'ai aussi gagné sur le plan
401 où on allait, je suis allée à l'Ambassade, je crois c'est en 3^{ème}, on est allé voir l'attaché cul-
402 turel. Nous lui avons posé différentes questions sur l'Allemagne et sur le Cameroun. Donc
403 les partenariats qu'on pouvait avoir. Et j'ai été aussi surprise parce que un jour, mes col-
404 lègues ici à la radio ont eu à poser des questions au professeur Jenna qui est à l'université
405 à Yaoundé I et elle disait dans son interview qu'elle aime le poisson braisé, les légumes
406 sautés. Quand certains Allemands arrivent ici, ils aiment manger soit l'okok ou le eru, le
407 bongo tchobi. Mais elle, elle aime le gebratenen Fisch et les légumes sautés.

408

409 **Marlyse :** Bon pour moi, sur le plan culturel, j'ai beaucoup appris. Tout d'abord parce qu'on
410 causait avec les élèves de Augsburg. Ils nous ont aidé en nous parlant de leur système
411 scolaire, le climat là-bas chez eux, parce qu'ici, on sait qu'il y a seulement deux saisons.
412 Là-bas, ils nous ont parlé de l'hiver, de l'été. Les choses qu'on ne connaissait pas. Donc
413 sur le plan social, j'ai aimé discuter avec eux.

414 Maintenant sur le plan culturel, j'ai vu que les Allemands ne sont pas ce qu'ils sont, parce
415 que nous ici au pays, on a une autre façon de concevoir les Allemands. Ici, on pensait que
416 les Allemands sont des gens mauvais, racistes et renfermés. Par contre, ce sont des per-
417 sonnes très gentilles et très ouvertes. Pourquoi, parce que chaque fois qu'on a eu des la-
418 cunes concernant le projet qu'on faisait, ils nous ont toujours aidés, toujours soutenus dans
419 le projet. Et ils nous ont aussi fait assister à beaucoup de choses, parce que nous ici, on
420 ne connaissait pas les débats politiques, on ne connaissait pas ça. On ne savait pas qu'on
421 pouvait aller visiter l'Ambassade un jour, on ne savait pas ça. On ne savait pas qu'on pou-
422 vait s'asseoir comme ça causer avec une personnalité d'Allemagne comme ça. On ne sa-
423 vait pas ça. Mais grâce à eux, ils nous ont permis de voir les Allemands d'une autre façon.
424 Grâce à ce projet, ils nous ont permis de voir les Allemands d'une autre façon. Donc c'est
425 un peu ça.

426

427 **Josiane:** Pour moi, ce projet sur le plan interculturel m'a beaucoup apporté, parce qu'ici au
428 Cameroun, comme ma collègue l'a si bien dit, on défavorise le Blanc. On prend l'Allemand
429 comme des gens qui sont très très racistes même, alors qu'ils sont très dynamiques, ils
430 sont très ouverts en fait. Ils sont très sympas. Quand j'avais vu Madame Jenna ici, quand
431 j'avais entendu son interview, elle était très sympathique, elle était relaxe. Elle nous faisait
432 même rire, j'étais dépassée. Le projet nous a aussi amenés au Goethe-Institut, là où on
433 pouvait s'amuser, on répondait aux questions, on gagnait les lots et on était plus apte que
434 ceux qui ne sont pas directement en contact avec l'Allemand. On nous demandait plusieurs
435 choses et on trouvait toujours et on pouvait gagner les lots. Nous étions, nous sommes
436 aptes, je peux dire, beaucoup aptes. Et aussi j'ai appris que l'Allemagne est un Etat Fédé-
437 ré. Donc là-bas, c'est divisé en Etats, alors qu'ici au Cameroun, on parle de Régions. Là-
438 bas, ce sont les Etats, oui. J'ai aussi appris, comme les camarades l'ont mentionné, le sys-
439 tème éducatif de l'Allemagne, le Grundschule et tout ça. J'ai beaucoup appris, beaucoup.
440 Ça m'a beaucoup apporté. Et je vois qu'ici, on pense que l'Allemand n'a pas des ouver-
441 tures. Ça m'a montré plusieurs ouvertures que quelqu'un qui fait l'étude germanistique
442 peut avoir. Merci !

443

444 **Régine:** En ce qui me concerne, sur le plan culturel, ce projet m'a beaucoup apporté,
445 parce qu'avant d'être dans ce projet, je ne savais pas que je pouvais aller à l'Institut
446 Goethe facilement comme ça. A l'Institut Goethe là-bas, on nous a appris beaucoup de
447 choses, puisque l'Institut Goethe c'est comme, on peut dire un pont entre les pays germa-
448 niques et le Cameroun. Donc là-bas, c'est un peu mixé. On nous apprend des choses qui
449 sont en Allemagne, dans d'autres pays germaniques. On nous apprend aussi ce qu'on
450 peut trouver au Cameroun. Aussi ce projet m'a amenée à la Friedrich-Ebert, un endroit où
451 je ne pouvais jamais imaginer être, et ceci grâce au «débat politique». Moi élève du lycée,
452 assister à un débat politique à la Friedrich-Ebert, c'est vraiment ! Ce projet m'a beaucoup
453 apporté. Bon je ne sais même pas quoi dire. Je suis tellement fière de ce projet, parce que
454 grâce à ce projet, j'ai pu voir ou réaliser certaines choses que je ne pensais pas réaliser.
455 Assister à beaucoup de choses. Je ne sais vraiment pas quoi dire. Les mots me manquent
456 pour vraiment dire ce que je pense.

457

458 **Bertrand:** Bon de mon côté, ce projet a été bénéfique. Déjà comme l'ont si bien dit les
459 collègues, j'ai pu entrer où je n'imaginai jamais entrer. Comme par exemple à
460 l'ambassade de l'Allemagne. J'ai pu entrer là-bas jusqu'à voir l'ambassadrice face à face.
461 Face à face ! Ce n'est pas à la télévision. Ce n'est pas qu'il y avait la foule, le genre que
462 nous étions ici elle était loin là-bas. Nous étions face à face. Elle parlait devant moi, je
463 voyais. Je pouvais toucher même l'Ambassadrice. Ça m'a apporté. J'ai pu voir des person-
464 nalités que je n'imaginai pas voir. Et aussi à travers les vox-pop que les élèves de Maria-
465 Theresia-Gymnasium nous envoyaient. Donc on a pu faire les échanges. Nous, on leur
466 envoyait nos émissions. De même ils nous envoyaient leurs émissions. Ils essayaient de
467 comprendre notre culture. De même, nous aussi on a essayé de comprendre leur culture.
468 L'échange a été un peu gagnant-gagnant. On peut dire. Bon concernant aussi les fêtes
469 comme Parfait a dit, j'ai compris que la fête en Allemagne et au Cameroun c'est bien diffé-
470 rent. Prenons peut-être l'exemple des fêtes de Noël. Ici au Cameroun, à la fête de Noël,
471 tout est permis. Tout est permis. Et pourtant en Allemagne, c'est beaucoup posé. Si on a
472 décidé que c'est une sortie en famille, on part peut-être visiter tel parc, c'est si simple. Ils

473 ne cherchent pas à compliquer. Et en plus chez eux, pendant les fêtes, je pense ce sont
474 les fêtes, la Bonne Année ou Noël que chacun reste chez soi. Chacun reste chez soi. Ici
475 au Cameroun, pendant les fêtes, les villes sont ambiancées. Il y a tellement de personnes
476 dehors. En Allemagne c'était le contraire. J'ai beaucoup appris vraiment. Sur la culture j'ai
477 beaucoup appris, comme peut-être le climat, j'ai appris beaucoup de choses.

478

479 **Rosalie:** Je voudrais aussi ajouter quelque chose. Sur le plan culturel, je n'aurais jamais
480 imaginé voir arriver un ambassadeur dans notre lycée. Dans un si petit lycée qui n'avait
481 même pas encore la terminale. On venait de créer ce lycée. Quand on était en 4^{ème}, on a
482 reçu la visite de l'Ambassade. Le Deutschklub avait reçu l'Ambassadeur. Et je faisais partie
483 de ce groupe. Je crois, j'étais la trésorière. Quand on a dit, faites sortir le bureau, j'étais
484 tellement fière de saluer l'ambassadeur. Je n'aurais jamais imaginé voir l'ambassadeur
485 dans un si petit lycée qui n'a même pas encore la classe de terminale. On était seulement
486 à notre deuxième proviseur et ce n'était jamais arrivé au Lycée Bilingue qui est tellement
487 populaire, qui e a été créé il y a des années et des années. Donc c'est quelque chose de
488 très, comment on dit ça, ça n'a pas de mot. Donc c'est exceptionnel en fait. Très spécial.

489

490 **I:** Autre chose sur le plan interculturel ?

491

492 **Mirabelle:** Alors sur le plan interculturel, j'ajoute également quelque chose qui a trait à la
493 culture. Alors je vais parler d'ici ; on a parlé des fêtes. Alors avec ce projet, j'ai pu com-
494 prendre vraiment que la culture, c'est quelque chose que les Allemands portent à cœur.
495 Alors la culture pour eux est symbolique, la culture est très symbolique. Alors prenons par
496 exemple les fêtes comme on parlait tout à l'heure, les fêtes pour eux c'est quelque chose
497 de très symbolique. Alors une fête comme la fête de Noël, une fête comme, je ne sais pas,
498 la Oktoberfest, c'est des choses qui sont d'une très grande importance pour les Allemands.
499 Ce qui ne nous caractérise pas trop nous les Camerounais, parce que pour nous la fête
500 c'est la fête. On arrive là. Si c'est Noël, on part à l'église, on finit de prier, Jésus est né. On
501 rentre. Pourtant pour eux là-bas, quand on dit une fête par exemple comme la fête de fin
502 d'année, la fête de Noël, c'est des moments pour eux, étant donné qu'ils ne sont pas tou-
503 jours sur place, c'est des moments pour eux de se réunir, d'être en groupe, d'être en fa-
504 mille, partager des moments très importants. Donc sur cet aspect-là vraiment, j'ai pu ap-
505 prendre que les Allemands vraiment, la culture c'est quelque chose de très important,
506 quelque chose qu'ils prennent vraiment à cœur.

507 Je vais parler également d'un autre aspect culturel, je vais souligner le point musical. Alors
508 sur le point musical, c'est vrai que jusqu'ici, je savais que les Allemands chantaient, mais je
509 ne m'y connaissais pas beaucoup. Mais avec ce projet, j'ai pu faire, j'ai pu découvrir com-
510 ment la musique est née, parce que de là, je comprends même que la musique, quand on
511 parle de la musique en Europe, les Allemands font partie de ceux là vraiment. Certes vrai,
512 ils ont leur domaine musical, j'ai pu apprendre à travers ce projet que les Allemands chan-
513 taient. Donc peu importe, tout genre, je dis tous les styles musicaux qu'on connaît : Rap,
514 R&B, Gospel, tout ça, Pop. Donc j'ai appris à comprendre à travers ce projet que les Alle-
515 mands également chantaient. Donc tout genre. Et j'ai pu connaître les artistes, les gens qui
516 chantent.

517 J'ai également à travers ce projet pu avoir des échanges avec les natifs allemands. Ce qui
518 n'était pas quelque chose, je ne dirais pas simple, mais qui était inimaginable pour moi,
519 parce que je ne pouvais pas vraiment m'imaginer avoir une discussion avec une Alle-
520 mande. Et au début, tu as un blocus dans la tête, tu te dis que mais, je ne savais pas que
521 c'était comme ça. Mais au fur et à mesure, tu t'en rends compte que vraiment, certes vrai,
522 les préjugés qu'on a sur des Allemands. Oui, certes vrai, l'homme est comme il est, donc il
523 peut être mauvais, il peut être ceci, mais le plus important chez les Allemands, il veut des
524 gens, c'est des bosseurs, c'est des gens qui travaillent beaucoup. C'est des gens dyna-
525 miques. Donc si tu veux travailler avec ces derniers, il va falloir que tu sois dynamique, que
526 tu sois travailleur, que tu sois un bon chercheur, parce que tu es là pour quelque chose, tu
527 veux quelque chose, tu dois t'y mettre à fond et vraiment prouver que tu as eu à travailler,
528 tu as eu à faire ceci. Peu importe, je dis bien sur le plan culturel comme interculturel, parce
529 jusque-là, tu t'en rends compte que mais, si je parle de ma culture, moi en tant que Came-
530 rounaise, je vais parler de ma culture à un Allemand. Si moi-même je ne maîtrise pas cette
531 culture, je me rends compte que je ne vais pas m'en sortir. Alors si je dois parler de ma
532 culture à Jana, si je dois parler de ma culture à Karla comme je le faisais très souvent, il va
533 falloir que je sache vraiment ce que c'est. A travers ce projet, je dois avouer que, étant
534 dans ce projet, il a fallu que je rentre encore puiser dans ma culture et comprendre cer-
535 taines choses pour pouvoir en parler à mon partenaire que j'avais devant moi. Donc vrai-
536 ment, ce projet m'a tant appris, ce projet, j'en ai eu des bénéfices, parce que j'ai bénéficié.
537 Mais ce projet m'a appris à rentrer encore dans ma culture et à mieux la partager avec les
538 Allemands. Merci !

539

540 **I:** Merci infiniment ! Nous allons donc aborder le dernier aspect. L'aspect socioprofession-
541 nel. Alors qu'est-ce que vous pouvez dire sur ce plan ?

542

543 **Régine:** Bon, sur le plan socioprofessionnel, ce projet m'a beaucoup apporté, parce que
544 nous savons très bien dans le monde du journalisme, il faut, comment dire, vérifier, on ne
545 doit pas propager une information sans vérifier, s'elle est vraie ou pas. Et sur le plan social,
546 ce projet m'a appris à me tenir au milieu des gens, à savoir comment me comporter. Face
547 à une situation comment me comporter, quelle initiative prendre pour mieux m'en sortir. Ce
548 qui fait de moi une personne assez avertie. Donc je ne sais pas, puisqu'en ce qui concerne
549 le comportement, ce projet m'a apporté la connaissance même, puisque en tant qu'élève
550 de terminale, sortant vraiment de la terminale, c'est inhabituel de voir une élève faire du
551 journalisme. Ce qui fait en sorte que c'est déjà un plus pour nous qui avons fait ce projet et
552 je ne sais pas, bons citoyens prêts pour l'évolution de notre pays.

553

554 **Olivia:** Pour moi sur le plan professionnel, j'ai décidé d'aller faire Allemand à l'université,
555 parce que quand j'étais en 4^{ème}, 3^{ème}, dans ma tête, je voulais faire le journalisme. Je sa-
556 vais qu'après l'école, c'est le journalisme. Mais après boom le projet est arrivé. Donc j'ai
557 décidé de jumeler les deux, de faire Allemand et de faire le journalisme. Qui sait, peut-être
558 en travaillant dur, je peux avoir une bourse et je me retrouve dans ces pays-là. Sachant
559 qu'étant au Cameroun, j'ai appris beaucoup de choses sur l'Allemagne. Je vais arriver là-
560 bas, je ne serai pas perdue. J'aurai quand même une idée de comment ça marche et les
561 gens avec qui j'ai déjà eu à causer à travers la radio et les médias, parce que c'est ce sur
562 quoi notre projet porte exactement, l'apprentissage de l'Allemand par les médias, particu-

563 lièrement la radio. Donc les gens avec qui j'ai eu à causer, je peux arriver là-bas, on fait
564 connaissance en face. Donc c'est un peu ça sur le plan professionnel pour moi.

565 Et, j'ai aussi pensé à l'enseignement, qui sait. Je peux faire peut-être un concours, comme
566 j'ai pensé à faire l'ENS l'année prochaine en langue allemande. En faisant ça, ça va beau-
567 coup m'aider. Je peux sortir et je deviens professeur d'Allemand comme Monsieur I, le
568 superviseur de ce projet. Donc c'est un peu ça sur le plan professionnel.

569

570 **Parfait:** Alors sur le plan professionnel, moi personnellement, ce projet m'a vraiment été
571 bénéfique, parce qu'au début, je savais pas qu'en journalisme, on ne devait pas dévoiler
572 ses sources d'information, parce que je me disais que bon, quand je suivais la radio, on
573 passait les informations concernant les personnalités. Alors, je me suis dit mais, pourquoi
574 est-ce que ces gens-là ne sont pas arrêtés. Or en journalisme avec ce projet, on nous a
575 fait comprendre, j'ai appris de moi-même qu'un journaliste dans son domaine ne doit pas
576 dévoiler ses sources d'information. Alors pour aller au-delà de cela, ce projet sur le plan
577 professionnel, bien sûr, m'a permis de m'intégrer dans la société. Comment vivre en fa-
578 mille, comment vivre dans un monde de travail par exemple, parce que nous formons déjà,
579 je peux dire, une fonction, je peux dire une famille. Et au travers des différents interviews
580 qu'on a eu à faire de part et d'autre, parce que quand on regardait la télé, on se disait,
581 mais comment ces gens parvenaient à faire parler les gens, sans qu'eux-mêmes ne par-
582 lent. Alors, je ne savais pas que ce mot, ce vocabulaire «Voxpop» existait quelque part.
583 Alors sur le plan professionnel, j'ai vraiment appris cela et fait des interviews. Quels sont
584 les différents de question et qui devait-on interviewer ainsi de suite, sur le plan profes-
585 sionnel vraiment. Et cela m'a permis également d'avoir les avantages d'une fonction ou d'une
586 profession donnée, parce que quand vous partez faire des interviews, on peut vous sur-
587 prendre avec les paquets. Ça ce sont des avantages de service. C'est la profession déjà,
588 puisqu'on nous voit comme des hyper-journalistes. Je ne dis pas que nous ne sommes pas
589 des hyper-journalistes, mais nous avons déjà un pas, parce que c'est déjà la profession.
590 Cela a suscité en moi une vocation d'être journaliste dans le futur. Ce qui n'était pas au
591 début. Avant ce projet, je n'avais jamais rêvé même être un journaliste. Mon rêve était plu-
592 tôt d'être autre que journaliste, pourquoi pas un gendarme. Mais avec ce projet vraiment,
593 une fois intégré dans ce monde socioprofessionnel qui est du journalisme, cela m'a permis
594 de m'asseoir et de réfléchir. Donc le journalisme aussi permet l'insertion socioprofession-
595 nelle. C'est dans ce sens-là que je peux dire sur le plan professionnel, ce projet m'a beau-
596 coup apporté.

597

598 **Mirabelle:** Alors sur le plan socioprofessionnel, il y en a tellement à dire. Mais je vais insis-
599 ter sur les points essentiels pour moi. Ce projet m'a apporté, je dirais, sur le plan social,
600 comment se comporter dans le monde du journalisme d'abord, comment se comporter
601 avec les gens que tu as devant toi, que ce soit tes collègues, que ce soit les gens à qui tu
602 as à faire, que ce soit les autorités. C'est-à-dire à tout niveau. Avec ce projet, j'ai pu com-
603 prendre que le monde professionnel est autre que le monde académique, même le monde
604 familial. C'est différent. C'est un monde à part. Je suis disons reporter ou bien journaliste,
605 je dois aller quelque part, tout doit être préparé en avant. Je dis tout doit être préparé en
606 avant. Je prends par exemple le cas de l'interview. J'ai un interview, je suis journaliste. Je
607 dois interviewer une autorité, un personnel, je ne sais pas trop. Je dois préparer tous mes
608 papiers en avant. Je dois assister à une conférence, il va falloir si je suis journaliste, je dois
609 prévenir que je serai là. Je dois prévenir que je serai là à telle heure. Je dois cibler les

610 gens que je dois interviewer. Je dois préparer le papier d'un interview. Je ne dois pas pré-
611 parer mon papier n'importe comment. Je dois savoir que mon questionnaire doit être bien
612 organisé, bien programmé. Je ne dois pas poser les questions n'importe comment. Toutes
613 les questions doivent être bien ordonnées.

614 Sur le plan professionnel, j'ai pu découvrir que j'avais quelque chose en moi que je pouvais
615 développer. Déjà c'est vrai que le métier ou alors le monde du journalisme a toujours été,
616 je dirais, un monde que j'admirais beaucoup, mais je ne savais pas que je pouvais en faire
617 partie. Avec ce projet, j'ai pu apprendre ou du moins, j'ai pu comprendre que je pouvais
618 faire partie de ce monde en travaillant, en m'exerçant et bien évidemment en m'y mettant à
619 fond dans cela et surtout et savoir que quand on veut, on peut. Ce qui compte, c'est le tra-
620 vail et surtout travailler dur et y persévérer. Le monde du journalisme également, il faut
621 beaucoup être patient, tolérant, attentif. Avec ce projet, j'ai pu comprendre cela. Je dirais
622 avec ce projet également, je peux déjà faire ce que je ne pouvais pas faire avant, à savoir
623 monter un interview moi seule, aller quelque part interviewer une autorité. Je peux déjà
624 facilement aborder une autorité peu importe que celui-là ne soit pas dans mon milieu. Je
625 sais déjà comment me comporter vis-à-vis de mes collègues si j'entre dans un monde pro-
626 fessionnel actuellement. Je connais déjà que quand j'arrive quelque part, voilà comment se
627 comporter, voilà comment faire etc. Donc sur ce point vraiment, je dirais que ce projet m'a
628 énormément apporté, car désormais, je saurai déjà, si je veux m'exercer dans ce monde
629 journalistique, je saurai déjà que voilà quand j'arrive quelque part, voilà comment se com-
630 porter, comment il faut faire. Si je dois préparer un interview, voilà comment il faut faire. S'il
631 faille que je prépare les papiers d'une présentation ou bien d'un article, voilà les points sur
632 lesquels je dois m'accentuer, voilà sur quoi je dois m'attarder, voilà sur quoi je dois me
633 focaliser, autant de choses. Donc je dirais tout simplement en gros que ce projet m'a per-
634 mis de comprendre et de voir comment on se comporte dans le monde journalistique,
635 comment se comporter vis-à-vis de ses collègues, avec les autorités, avec ceux qui ne
636 sont pas comme toi etc. Comme il a parlé tantôt, je dirais, en médecine, on parle de secret
637 professionnel etc. Donc j'ai pu comprendre cela. Bien vrai, peut-être j'avais une idée, mais
638 j'ai pu également mettre certaines choses en pratique. Donc c'est ce que je peux dire con-
639 cernant vraiment cet aspect socioprofessionnel en ce qui concerne ce projet.

640

641 **Josiane:** Pour moi sur l'aspect socioprofessionnel, le projet-ci m'a beaucoup boostée,
642 puisque la première fois que je viens à la radio, c'était pour faire juste un débat et je ne
643 rêvais jamais faire le journalisme dans ma vie, parce d'après ma conception, je savais que
644 les journalistes bavardent trop. Ce sont les bavards. Ils bavardent trop, ils ne disent rien,
645 on ne comprend pas. Mais lorsque je suis venue, lorsque j'ai commencé à faire le projet, et
646 j'ai aussi compris que dans le projet-ci, ce n'est pas le plus fort. Ce n'est pas le plus fort, ce
647 n'est pas parce que tu es fort qu'on t'a choisi. Car lorsque j'ai commencé à venir ici, je
648 n'étais pas apte pour Allemand. Je ne connaissais pas les choses en Allemand. Je venais
649 juste pour faire un débat, c'était tout et puis je rentre, mais j'ai été éblouie. C'était bien. Je
650 veux dire sur le plan social, je suis quelqu'un de très réservé. Donc le projet m'a beaucoup
651 boostée à partir vers les gens, à être sociable, parce que lorsqu'on part faire les interviews,
652 tu dois être vif pour pouvoir interviewer. Tu ne dois pas trembler. Tu dois regarder. Tu dois
653 faire face à ton interlocuteur. Ça m'a beaucoup aidée. Et ça m'aide toujours beaucoup, peu
654 importe là où je suis. Je peux déjà poser une question si je suis perdue. Je peux poser les
655 questions pour prendre un renseignement alors qu'avant je préfère rester sur place appeler
656 papa ou maman pour qu'on vienne me chercher. Maintenant je suis apte. Ça m'a beau-
657 coup aidée.

658 Sur le plan professionnel, j'ai beaucoup appris dans le journalisme, par exemple comment
659 faire un article, comment poser les questions. L'article doit répondre à un certain nombre
660 de questions. Et c'est à base de l'article que l'on fait le papier du présentateur. J'ai beau-
661 coup appris. Et en plus, j'ai aussi appris qu'un rédacteur est celui-là qui a l'esprit de syn-
662 thèse. C'est-à-dire que quand tu pars dans une cérémonie et que tu dois faire le reportage,
663 tu dois rapporter les événements, les faits qui se sont passés là-bas, tu dois avoir l'esprit
664 de synthèse. Tu dois être bref en fait, contrairement à ce que je pensais que les journa-
665 listes sont des bavards. J'ai aussi compris qu'il y a beaucoup de travail dans le journa-
666 lisme, beaucoup. Merci !

667

668 **Marlyse:** Pour moi, sur le plan professionnel, bon j'ai appris d'abord à être éloquente,
669 parce que avant, j'avais peur de parler en public et j'étais toujours réservée. Mais grâce à
670 ce projet, non seulement j'ai appris à être éloquente, mais j'ai aussi appris à être vive et
671 brave. Comme ça, tous les endroits où je vais passer, on va dire que non, celle-ci est pas-
672 sée, parce que j'ai déjà l'éloquence en moi. C'est déjà inné en fait. Bon ça c'était le premier
673 point. Le second point est que grâce à ce projet, j'ai eu une orientation facile, parce qu'en
674 3^{ème}, je ne savais pas encore ce que je voulais faire, mais grâce à ce projet, j'ai vu que je
675 pouvais être une bonne journaliste ou une bonne communicatrice. Je sais rapporter les
676 choses, je sais parler, je sais m'exprimer en public, même s'il y a qui. Donc ce projet m'a
677 permis d'être éloquente et de trouver ce que je vais faire dans le futur.

678

679 **Bertrand:** Bon pour moi, ce projet m'a permis de vaincre la peur et le stress, parce que
680 bon, prenons l'exemple, le premier jour que je suis arrivé ici là, Monsieur I, j'étais avec
681 Franck, on a commencé le même jour. Monsieur I a dit, vous allez rédiger l'article et pré-
682 senter. Je suis resté comme ça, je dis que merde, je vais faire comment, je n'ai jamais fait
683 ça, je ne peux pas, je ne peux pas. J'ai osé. J'étais beaucoup stressé. J'étais beaucoup
684 stressé, premier jour, deuxième jour. Après cela, j'ai compris que mens, c'est quoi, si de-
685 vant un micro je suis stressé comme ça, ça veut dire que si je dois peut-être aller pour un
686 entretien d'embauche, comment je vais faire? Je ne vais pas pouvoir avoir le travail, parce
687 que je ne peux pas m'exprimer. Donc j'ai appris un peu à éviter la peur. J'ai combattu la
688 peur et le stress.

689 Et aussi, j'ai appris comment rédiger un article, la structure d'un article, comment l'article
690 était composé, les questions auxquelles répondait l'article et aussi l'interview. J'ai compris
691 que pour faire l'interview, il fallait respecter beaucoup choses, il y avait des choses à res-
692 pecter. Déjà, peut-être si tu veux interviewer quelqu'un, il faut d'abord connaître un peu la
693 vie de la personne. Déjà connaître la personne, disons. Et aussi les questions qu'on pose,
694 on ne pose pas tout. Tu ne peux pas parler de la vie de quelqu'un comme ça, les questions
695 étaient un peu réservées. Tu ne touchais pas tous les points. Et aussi avant de poser une
696 question à une personne, la personne devait déjà connaître à quoi s'attendre. La question
697 qu'on peut poser. Et aussi les questions, comme Mirabelle l'a dit si bien, les questions sont
698 structurées en ordre. Tu ne peux pas commencer par la question que tu pouvais poser à la
699 fin. Selon moi, voilà ce que j'ai pu apprendre. C'est vrai, j'ai pu apprendre beaucoup de
700 choses que je ne peux pas citer ici.

701

702 **I:** Et sur l'orientation professionnelle ?

703

704 **Bertrand:** Sur l'orientation, déjà moi, je n'avais jamais, le journalisme, ça ne passait même
705 pas, ça ne passait même pas. Déjà même quand je commençais même d'abord, je savais
706 que je ne peux pas. Comment ? Comment ? Est-ce que je peux ? Mais voilà le journalisme
707 passe déjà dans mes.... Comme peut-être par exemple l'année prochaine là, je vais faire
708 l'ESSTIC. Quelque chose que je n'imaginai même ... Ça ne passait même pas, ça ne
709 passait même pas. Donc ça m'a captivé, ça m'a volé l'esprit (sourire).

710 **Josiane:** Je voudrais aussi ajouter que le projet que l'on fait a développé la confi-
711 ance en moi, parce que avant, je n'étais pas, je n'avais pas, que ce soit sur le plan des
712 études, je n'avais pas confiance en moi. Je savais que je ne pouvais pas, l'école c'est
713 l'affaire des autres et tout. Mais au fur et à mesure que j'ai participé au projet, que je suis
714 venu ici à la radio, ça a développé, je suis maintenant très confiante dans mes études, très
715 confiante même, du genre où, peu importe la personne qui fait l'Allemand devant moi, qui
716 parle, elle ne peut pas m'impressionner, puis que j'ai aussi appris ça, je connais aussi ça.
717 Je connais aussi certains termes, certains vocabulaires. Et de même que sur le plan jour-
718 nalistique, quand je vois un journaliste se placer et parler, je sais qu'il parle de telle partie,
719 il est en train de dire telle partie. Je suis confiante et je suis aussi très éveillée.

720

721 **Rosalie:** Pour moi, sur le plan professionnel, Deutschfreund 2 m'a beaucoup apporté,
722 parce que je n'imaginai pas faire certaines choses qu'aujourd'hui que je peux faire. Au-
723 jourd'hui, je peux me placer en public parler, c'est-à-dire, je peux captiver les gens, pour
724 qu'on puisse m'entendre. J'ai toujours aimé, j'ai toujours rêvé. Le journalisme c'est quelque
725 chose qui me passionne, parce que quand j'étais toute petite, je regardais le documentaire
726 journal à la télé. Je disais toujours à ma mère que je vais devenir, je faisais toujours à
727 l'écran elle ne comprenait. C'est quand, au fur et à mesure que je grandissais, je me suis
728 mise à parler et je disais que je vais faire ceci. Et quand Monsieur I m'a donné l'occasion
729 d'entrer dans le projet, le premier jour, je suis arrivée. J'étais toute timide, j'étais dans mon
730 coin en fait. J'étais dans mon coin. Les autres sautaient un peu de partout parce qu'ils
731 avaient l'habitude d'être là. Et au fur et à mesure, je me suis adaptée. Je me suis dit que, si
732 je veux faire dans ce domaine, je dois être éveillée, je dois toujours être là à répondre aux
733 attentes que mon métier va m'imposer. Et grâce à Deutschfreund 2, grâce au projet, j'ai pu
734 apprendre comment est-ce qu'un journaliste doit organiser son travail. Qu'est-ce qu'il doit
735 faire ? Il sait, le matin, il sait par exemple quand il arrive dans sa chaîne ou dans sa radio, il
736 sait que j'ai tel travail à faire pour telle heure. A telle heure, je dois aller faire ceci. A telle
737 heure je dois faire ceci, parce que s'il ne sait pas quoi faire, il va arriver, il va se placer, ah
738 ka, je ne fais pas. Mais quand il connaît que son travail est organisé et bien structuré, il sait
739 à telle heure il doit faire ceci, à telle heure, il doit faire cela. Et j'ai aussi appris comment
740 poser des questions lors d'un interview, parce qu'on ne pose pas les questions au hasard.
741 Tu ne peux arriver et dire à un Monsieur là que oh toi là je vais t'interviewer. Viens un peu
742 par ici. Ça ne se fait pas. Tu dois rencontrer d'abord la personne à l'avance, montrer le
743 questionnaire, il approuve les questions auxquelles il peut répondre. Ce qu'il ne peut pas
744 répondre, il te dit que c'est impossible et vous faites avec. Et j'ai aussi appris comment
745 rédiger un article, les quatre questions auxquelles un article doit répondre lors de la rédac-
746 tion, ça déjà je peux le faire grâce à Deutschfreund 2. Et je n'aurais jamais imaginé modé-
747 rer une émission avec un grand chercheur tel que Monsieur I. C'était inimaginable, parce
748 que quand on te dit qu'aujourd'hui c'est toi qui modères, tu dis que mens, les autres ont
749 l'habitude de faire ça, moi je vais aller faire quoi ? Au fur et à mesure que tu t'essayes dans

750 la chose, c'est fluide et ça coule. Ce qui fait que, même quand, si on t'envoie peut-être
751 dans une radio au Nord là-bas, on te dit, tu vas modérer, tu dis que non, ça c'est mon do-
752 maine. Je m'assois et je fais parce que j'ai été formé à Deutschfreund 2 par des gens qui
753 s'y connaissent, par des gens qui sont qualifiés et qui nous ont appris beaucoup de
754 choses. Donc sur le plan professionnel, voici ce que j'ai gagné.

755

756 **I:** Olivia a quelque chose à ajouter

757

758 **Olivia:** Je vais rappeler qu'au début de ce projet, on se moquait de nous, quand on était au
759 lycée. Nos camarades nous disaient qu'on ne s'embrouille pour rien, que Monsieur **I** est
760 seulement là pour nous perdre le temps, qu'on ne va même pas se concentrer sur nos
761 études. Mais nous, nous n'avons pas baissé les bras. On a dit que mieux il va seulement
762 nous perdre le temps-là. On va seulement aller à la radio perdre le temps-là. Mais malgré
763 les insultes et les moqueries, on n'a pas baissé les bras. Et aujourd'hui, ce sont ces
764 mêmes camarades-là qui nous envient, parce que quand nous sommes arrivés en Pre-
765 mière et en Terminale, ils voyaient comment on était brave avec Allemand. Ils disaient que
766 ah bon, ils n'auraient jamais imaginé qu'avec le projet-là, ça pouvait nous aider plus tard.
767 Maintenant, ils nous envient. Quand on donnait même les exposés, on était les chefs. On
768 refusait que nous soyons ensemble. Et c'est chaque élève qui discutait pour être dans
769 notre groupe. Maintenant ce sont eux qui nous envient. Et moi ça me fait vraiment plaisir
770 d'avoir vécu cette expérience avec eux, parce qu'on a passé nos meilleurs moments au
771 lycée et c'était beau.

772

773 **Rosalie:** On ne pensait pas aller à l'Ambassade, rencontrer les grands politiciens,
774 s'asseoir et les écouter. C'était vraiment quelque chose de magnifique. Donc je remercie
775 vraiment Deutschfreund 2, parce que grâce à Deutschfreund 2, je me placer haut et crier
776 que j'ai été formée.

777

778 **Régine:** Bon pour ma part, le dicton qui «A force de forger, on devient forgeron», «Übung
779 macht den Meister». Tellement je suis fière, j'ai beaucoup appris. Cette expression, je l'ai
780 apprise en 2^{nde} avec Monsieur **I** pendant nos discussions, puisqu'avec lui, il a vraiment fait
781 la promotion du Sprechen, puisqu'avec les expressions orales qu'on faisait, ça nous a
782 beaucoup apporté. Ce projet, vraiment, nous a été bénéfique durant tout notre cursus.
783 C'est grâce à ce projet que j'ai choisi faire Allemand à l'Université. Je n'aurais jamais ima-
784 giné que je pouvais faire l'Allemand à l'Université. L'Allemand ne faisait pas partie de mes
785 projets. C'est grâce à ce projet que j'ai compris que je pouvais. Et avec l'Allemand, tu peux
786 faire beaucoup de choses, contrairement à ce que les gens disent que quand tu fais
787 l'Allemand, tu es bloqué, tu es fermé.

788

789 **Rosalie:** Il y a plusieurs débouchés.

790

791 **I:** Vous pouvez citer quelques uns?

792

793 **Régine:** Avec l'Allemand, à part enseigner comme tout le monde pense, tu peux peut-être
794 choisir journalisme interculturel après la Licence, être interprète.
795
796 **Olivia:** Les relations internationales et travailler dans les ambassades.
797
798 **Régine:** L'Allemand est large. Il y a plusieurs ouvertures.
799
800 **I:** Je crois que chacun a pu s'exprimer avec franchise. C'est ce que j'attendais de vous.
801 Merci beaucoup!
802
803
804

Anhang 6: Transkribiertes Interview 1



Interview 1

Ort: Jaunde

Datum: 09.08.2021

Institution/Funktion: Eine Auslandsvertreterin in Kamerun

Dauer: 20 Minuten

1 **I:** Was ist Ihre Erfahrung mit Lernen mit digitalen Medien?

2

3 **Julia:** Ich habe keine Erfahrung, die Experten sind im Goethe-Institut, am Beispiel der Leiterin
4 der Sprachabteilung.

5 Man unterscheidet aktuell drei Formate des Lernens mit digitalen Medien im Goethe-Institut:
6 Das Blended-Lernen, das Lernen in Präsenz und in Distanz.

7

8 **I:** Welche Kompetenzen kann das Deutschlernen übers Radio beim Lernenden entwickeln?

9

10 **Julia:** Es gibt zwei Kompetenzen:

11 - Radio als Ergänzung zum normalen Deutschunterricht: Der Lernende kann Native Speaker
12 sprechen hören und authentische deutschsprachige Kommunikationssituationen erleben. Der
13 normale DaF-Unterricht ist häufig künstlich, aber durch das Radio kann man das konkrete au-
14 thentische Deutsch hören.

15 - Das Radio hat immer Sprachkurse vermittelt, am Beispiel des BBC für Englisch und die DW
16 für Deutsch

17

18 **I:** Wie kann das Deutschlernen übers Radio die interkulturelle Kompetenz fördern?

19 **Julia:** Das ist das Problem. Man muss schon ein gewisses Sprachniveau haben. Über Radio-
20 texte kann man über das Land erfahren. In der Konversation hört man, wie man sich in
21 Deutschland verhält. Man kann über das Alltagsleben in Deutschland wissen, wenn man zum
22 Beispiel über München spricht.

23

24 **I:** Wie können sprachliche, interkulturelle und berufliche Kompetenzen im Radioprojekt ver-
25 knüpft werden?

26

27 **Julia:** Ich sehe wenig Chancen für berufliche Kompetenzen, denn das kann nur theoretisch
28 möglich sein und nicht praktisch. Man kann nur hören, wie man zum Beispiel einen Kuchen
29 bäckt, aber es ist sehr schwierig, das Gehörte umzusetzen.

30

31 **I:** Das DaF-Lernen übers Radio hat die Entstehung des interkulturellen Journalismus in Kame-
32 run ermöglicht, wie definieren Sie den interkulturellen Journalismus?

33

34 **Julia:** Ich glaube, damit ist gemeint, dass ein Journalist sich mehr in einer Kultur auskennt und
35 Nachrichten aus beiden Ländern vermitteln kann, am Beispiel der Bundestagswahlen in
36 Deutschland. Ein normaler kamerunischer Journalist, der über die Wahlen in Deutschland
37 spricht, begrenzt sich nur auf die Nachrichten. Ein interkultureller Journalist hingegen kann
38 über die Nachrichten hinausgehen, indem er zum Beispiel ein umfassenderes Porträt der Kan-
39 didaten präsentiert.

40

41 **I:** Inwiefern kann der interkulturelle Journalismus zur Erweiterung der Berufsperspektiven von
42 DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden beitragen?

43 **Julia:** Das kommt auf den Beruf an, den man erlernt.

44

45 **I:** Welche neuen Berufsperspektiven kann der interkulturelle Journalismus im DaF- und Ger-
46 manistikstudium eröffnen?

47

48 **Julia:** Ich glaube, nur ein kleiner Teil der Germanisten hat die Chance für eine gut bezahlte
49 Arbeit. Denn es gibt keinen Markt dafür. Dies bedeutet aber keineswegs, dass interkultureller
50 Journalismus unwichtig ist. Es wäre schön, wenn viele Menschen sich für andere Kulturen inte-
51 ressierten. Das ist absolut notwendig.

52

53 **I:** Wie können Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus auf Ihrem Berufsweg begleitet
54 werden?

55

56 **Julia:** Das ist die Universität. Für diese Zusatzqualifikation braucht man einen gut strukturierten
57 Studiengang mit Inhalten an der Universität.

58

59 **I:** Welches sind die potenziellen Arbeitgeber für die Absolvent*innen des interkulturellen Jour-
60 nalismus?

61

62 **Julia:** Das ist genau das Problem. Ich weiß es nicht. Ich bin wirklich pessimistisch. In Kame-
63 run informieren die Journalisten fünfzigprozentig über Kamerun und nicht über Deutschland.
64 Außer der DW in Deutschland, sehe ich keine weiteren potenziellen Arbeitgeber. Denn ich
65 sehe keinen Bedarf in den deutschen Organisationen in Kamerun. Wir brauchen keine Kom-
66 munikationsberater in der GIZ, im Goethe-Institut, in der FES oder in der Deutschen Bot-
67 schaft. Es ist daher wichtig, wenn der interkulturelle Journalismus sich für andere Länder in-
68 teressiert. Deutschland ist zwar der Schwerpunkt, aber der interkulturelle Journalismus soll
69 über andere Länder informieren.

70

Anhang 7: Transkribiertes Interview 2



Interview 2

Ort: In Distanz, über Microsoft Teams

Datum: 16.08.2021

Institution/Funktion: Vertreter aus dem Medienbereich

Dauer: 32 Minuten 32 Sekunden

1 **I:** Als erste Frage möchte ich gern wissen, was Ihre Erfahrung mit Lernen mit digitalen Medi-
2 en ist. Was ist Ihre Erfahrung mit Lernen mit digitalen Medien?
3

4 **Markus:** Das Lernen mit digitalen Medien halte ich für sehr wichtig. Hierbei habe ich insbe-
5 sondere meine Fremdsprachenkenntnisse zum Teil mit digitalen Medien erlernt. Digitale Me-
6 dien ermöglichen dabei, den aktuellen Wortschatz zu überprüfen und neue Aspekte selbstge-
7 steuert zu erlernen. Hierbei habe ich und nutze auch heute noch partiell die digitalen Lernan-
8 gebote der BBC. Wichtig ist für mich, zu jeder Zeit selbstbestimmt und selbstgesteuert zu
9 lernen. Ebenso haben in den letzten Jahren Lehrvideos auf Youtube für mich eine Relevanz
10 eingenommen. Wenn man den Lernbegriff etwas weiter fasst, kann man natürlich auch sagen,
11 man lernt informell dadurch, dass man Texte, die online dargeboten werden, wahrnimmt und
12 diese teilweise zu einer Wissenserweiterung und gegebenenfalls auch zu einer Verhaltensän-
13 derung führen. Hierbei sind für mich z.B. interessante Quellentexte unter *Academia.edu*, und
14 *Researchgate* zu benennen. Durch das Lesen, durch das Internalisieren von Informationen
15 kommt es zu einer Wissenserweiterung
16

17 **I:** Ja, und wann war es ungefähr?
18

19 **Markus:** Die Weiterentwicklung der Englischkenntnisse erfolgte digital ab dem Ende der
20 90er Jahre. Lernvideos von Youtube und anderen frei zugänglichen Angeboten nutze ich auch
21 bereits seit ca. 15 Jahren relativ regelmäßig.
22

23 **I:** Und welche Kompetenz...
24

25 **Markus:** Unterschiedlichste Kompetenzen sind dabei interessant für mich – von der professi-
26 onellen Kompetenz ausgehend – zum Beispiel habe ich vor zwei Wochen an einem digitalen
27 Tutorial zum Thema „Sicherheit am Arbeitsschutz“ teilgenommen, bis hin zur Weiterent-
28 wicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen im Feld „Führung“.
29

30 **I:** Und welche Kompetenzen kann das Deutschlernen übers Radio Ihrer Meinung nach ja
31 beim Lernenden ja entwickeln?
32

33 **Markus:** Zunächst ist hierbei das Themenfeld „Hörverstehen“ zu benennen. Hierdurch erhält
34 der Hörer/die Hörerin ein Gefühl für die Sprache. Man erfährt etwas zu Strukturen – man
35 kann auch sagen zu Wendungen der deutschen Sprache. Diese Zusammenfassung zwischen
36 Hörverstehen und Erfassung bzw. Erleben von Strukturen während des Radiohörens nimmt
37 eine wichtige Bedeutung ein. Diese Aspekte sind mit den Vorkenntnissen der Lerner verbun-

38 den – welche Vorkenntnisse existieren bereits. Wenn Personen häufig Radio hören, können
39 Sie Wörter erlernen, Zusammenhänge erkennen und Sprachmuster herleiten. Das heißt, ich
40 kann auf diese Art und Weise auch meinen Wortschatz erweitern. Selbstverständlich kann es
41 komplementär notwendig werden, bestimmte Begrifflichkeiten im Wörterbuch nachzuschla-
42 gen. Für die etwas fortgeschrittenen Lerner besteht zudem die Möglichkeit, grammatikalische
43 Strukturen erkennen zu können, Formen der Artikulation wahrzunehmen und Sprachbilder zu
44 eruieren.

45
46 **I:** Und wie kann das Deutschlernen übers Radio die interkulturelle Kompetenz fördern.

47
48 **Markus:** Dies ist ein relativ komplexes Unterfangen. Zunächst muss definiert werden, was
49 unter interkultureller Kompetenz zu verstehen ist. Für mich bedeutet Interkulturelle Kompe-
50 tenz über Kenntnisse diverser kultureller Hintergründe zu verfügen, in der Lage zu sein, mit
51 diesen umzugehen und mit Personen aus anderen Kulturkreisen adäquat zu kommunizieren
52 bzw. zu interagieren. Das heißt, wie fähig bin ich in differenter interkulturellen Kontexten zu
53 handeln. Wenn ich Deutsch als Fremdsprache erlerne, und somit als Lerner oder als Lernerin
54 aus einer anderen Kultur stamme, bekomme ich durch das Deutschlernen über das Radio Ein-
55 blick in deutschsprachige und verwandte Kulturen. Und dadurch, geht einher, dass ich die
56 Kultur, das Leben des betreffenden Landes kennenlerne. Durch diese Verbindung wird eine
57 Sensibilität, für das für den Hörer „fremde“ Land – für Deutschland und die damit verbunde-
58 nen Kulturdimensionen – und darüber hinaus. Schwierig ist zu bewerten, ob hiermit ein vertieftes
59 Lernen erfolgt oder eher eine Sensibilisierung erfolgt. Ich sehe jedoch einen Zusam-
60 menhang zwischen dem Erlernen einer Sprache und der Weiterentwicklung Interkultureller
61 Kompetenzen. Aber das setzt voraus, dass das Radio oder die entsprechenden Programme, die
62 im Radio ausgestrahlt werden, auch bestimmte Aspekte berücksichtigen. Anforderungen hier-
63 bei wären für mich Radiosendungen, die strukturiert gestaltet sind, implizit methodisch-
64 didaktisch Grundgedanken berücksichtigen und relevante Themenfelder abdecken.

65
66 **I:** Und wie war Ihre Erfahrung mit der englischen Sprache in Bezug auf die interkulturelle
67 Kompetenz.

68
69 **Markus:** Ich denke, dass mir bereits einige Aspekte der anglophonen Kultur bekannt waren
70 aber natürlich konnte ich durch die gut aufbereiteten Fallstudien der BBC – die politischen
71 Gegebenheiten, landeskundliche Tatsachen, kulturelle Bedingtheiten und Kommentare ein
72 vertieftes Verständnis der Kultur erlangen, welches ich in Teilen als Interkulturelle Kompe-
73 tenz bezeichnen würde. Dies ist eine ganz interessante Diskussion. Das heißt, wir müssen
74 dann ebenso über den Kulturbegriff sprechen. Mein Verständnis von Kultur ist für mich in
75 einer weiten Auslegung die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen und intellek-
76 tuellen Aspekte einer Gesellschaft. Für mich wichtig sind ebenso die Wertvorstellungen,
77 Symbole und ähnliches; und im Englischkurs der BBC mit der Niveaustufe C1, C2, weist
78 implizit kulturelle Bedingtheiten aber auch oftmals verbunden mit politischen und sozialwis-
79 senschaftlichen Ansätzen.

80
81 **I:** Ja, das war zum Thema Fremdsprachenlernen und insbesondere DaF-Lernen, also Deutsch
82 als Fremdsprache. Und wir interessieren uns jetzt für den interkulturellen Journalismus. Das

83 Deutschlernen übers Radio hat die Entstehung des interkulturellen Journalismus in Kamerun
84 ermöglicht. Wie definieren Sie den interkulturellen Journalismus?
85

86 **Markus:** Interkultureller Journalismus ist für mich ein Journalismus, der interkulturelle Be-
87 dingtheiten berücksichtigt und transportiert. Interkultureller Journalismus hat für mich unter-
88 schiedliche Dimensionen. Einerseits sollte ein interkultureller Journalismus von Journalistin-
89 nen und Journalisten praktiziert werden, die andere Kulturen kennen und auch entsprechend
90 in ihrer Berichterstattung bewerten können und dabei ebenso die interkulturelle Perspektive
91 berücksichtigen. Die zweite Seite ist, dass die Beiträge des Interkulturellen Journalismus zum
92 Dialog zwischen unterschiedlichen Kulturen beitragen. Das wäre eigentlich für mich der Be-
93 griff des interkulturellen Journalismus. Das heißt, ich würde ihn aus zwei Seiten sehen – der
94 Produzentenperspektive und ebenfalls aus der Rezipientenperspektive der Hörerinnen und
95 Hörer.
96

97 **I:** Ja, inwiefern kann der interkulturelle Journalismus zur Erweiterung der Berufsperspektiven
98 von DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden beitragen?
99

100 **Markus:** Prinzipiell kann man sagen, interkultureller Journalismus soll zu einer Verständi-
101 gung beitragen zwischen unterschiedlichen Kulturen. Wenn Germanistikstudierende diese
102 zusätzlichen Kompetenzen erwerben, erweitern sie ihr Kompetenzportfolio, welches ebenso
103 zu employability beitragen kann. Sie sind hierdurch breiter ausgebildet.
104

105 **I:** Würden Sie bitte über die Berufsperspektiven von DaF-Lernenden und Germanistikstudie-
106 renden sprechen?
107

108 **Markus:** Berufsperspektiven – ich denke, die DaF-Lernenden und auch die Studierenden
109 erarbeiten sich weitere Kompetenzen, sie erhalten auch breitere Medienkompetenzen im Feld
110 der Medien und des Journalismus. Für eine spätere Berufstätigkeit bedeutet dies auf jeden Fall
111 ein „Plus“.
112

113 **I:** Ja, und können Sie einige Berufsperspektiven oder Berufschancen nennen, Beispiele?
114

115 **Markus:** Für Personen aus Kamerun?
116

117 **I:** Ja, für die Absolventen des interkulturellen Journalismus. Also welche neuen Berufspers-
118 spektiven kann der interkulturelle Journalismus eröffnen?
119

120 **Markus:** Ich denke, man hat damit eine gute Ausgangsposition, um in den klassischen Jour-
121 nalismus einsteigen zu können – im internationalen Gefüge. Man könnte z.B. als Communica-
122 tion Officer für eine NGO arbeiten. Ich kann mir aber auch gegebenenfalls journalistische
123 Tätigkeiten innerhalb von Medienunternehmen vorstellen – aber auch vertiefte journalistisch-
124 handwerkliche Fähigkeiten müssen hierbei noch hinzukommen.
125

126 **I:** Ja, wir haben schon über sprachliche, interkulturelle und sogar berufliche Kompetenzen
127 gesprochen. Wie können, Ihrer Meinung nach, sprachliche, interkulturelle und berufliche
128 Kompetenzen in einem Radioprojekt verknüpft werden?
129

130 **Markus:** Das Wichtigste für mich ist zunächst die Planungsphase, wie können diese Kompe-
131 tenzen sinnvoll und strukturiert verbunden werden und ineinandergreifen. Hierbei könnte ein
132 Modell sein, wie klassische Berufsbilder in einem Kulturkreis beschrieben werden können –
133 und sprachliche Aspekte berücksichtigt werden – man könnte sagen, wie kann ich „Kino im
134 Kopf“ bei Zuhörern erreichen. Man könnte Fallstudien einsetzen, damit es plastischer wirkt.
135

136 **I:** In Kamerun werden schon Germanistikstudierende im interkulturellen Journalismus ausge-
137 bildet. Wie können die Absolventen des interkulturellen Journalismus auf ihrem Berufsweg
138 begleitet werden?
139

140 **Markus:** Der erste Schritt ist zunächst eine professionelle Ausbildung. Dann ist es oftmals
141 hilfreich, dass die Absolventen einen Mentor oder eine Mentorin erhalten, die diese Personen
142 auch betreut oder begleitet während der Einstiegsphase in einem Unternehmen.
143 Dennoch möchte ich betonen, dass ein Studium alleine nicht ausreichend ist. Es stellt sich
144 zudem die Frage, über welche weiteren Kompetenzen und Qualifikationen der Absolvent/die
145 Absolventin verfügt. Dies bedeutet ebenso gezielte Weiterqualifizierungen anzustreben – und
146 parallel zum Studium erste praktische Erfahrungen zu sammeln. Auch der Einbezug in Netz-
147 werke von „Medienschaffenden“ oder anderen Netzwerken kann hilfreich sein – für den Aus-
148 tausch und die Wissenserweiterung.
149

150
151 **I:** Die DW-Akademie ist Kooperationspartner für die Implementierung des interkulturellen
152 Journalismus in Kamerun. Was können Sie tun, um zum Beispiel dieses Mentorensystem, das
153 Sie erwähnt haben, im Rahmen der Zusammenarbeit zu ermöglichen?
154

155 **Markus:** Im Rahmen der Zusammenarbeit ist dies schwierig. In der DW ist es gelebte Praxis,
156 wenn Personen sich in einem Bewerbungsverfahren durchgesetzt haben und ihre Tätigkeit
157 beginnen, dass diese neuen Kollegen/innen gezielt durch einen Mentor begleitet werden.
158 Ich persönlich habe eine solche Form des Mentorship bereits für einige internationale Profes-
159 soren/innen übernommen, die aus ihrem Heimatland flüchten mussten. Dann läuft das System
160 im Regelfall nur über ein Jahr und wird durch „Dritte“ finanziell gefördert.
161 Die Deutsche Welle könnte punktuell Praktikantenplätze anbieten, aber auch hierfür gibt es
162 Bewerbungsverfahren und eine Vakanz ist notwendig. Ich glaube, das Wichtigste ist tatsäch-
163 lich, wie sieht so eine Art der Betreuung aus. Das ist aber eher nicht auf einer institutionellen
164 Ebene angesiedelt, sondern auf persönlicher Ebene. Das heißt, eine oder zwei dieser Personen
165 werden von mir zum Beispiel als Person betreut. Also personenzentriert aber nicht instituti-
166 onszentriert, dass die Deutsche Welle sagt, wir machen dieses Mentorensystem für eine Part-
167 nerinstitution in Kamerun, dies ist nicht denkbar.
168

169 **I:** Und als vorletzte Frage, welches sind, Ihrer Meinung nach, die potentiellen Arbeitgeber für
170 die Absolventen des interkulturellen Journalismus?

171

172 **Markus:** Wie gesagt, ich denke dies können vielfältige Unternehmen sein – von der NGO bis
173 zum Medienunternehmen mit internationalen Verbindungen – ich denke primär in Kamerun.
174 Wichtig ist, dass die Absolventen breit qualifiziert sind, dann haben sie diverse Möglichkei-
175 ten.

176

177 **I:** Die letzte Frage: Wie ist Ihre Einstellung in Bezug auf die Zukunft des interkulturellen
178 Journalismus?

179

180 **Markus:** Ich denke, dass wir in den nächsten Jahren deutlich mehr zum Themenfeld „Inter-
181 kultureller Journalismus“ forschen müssen. Für mich ist nach wie vor das Konstrukt „Inter-
182 kultureller Journalismus“ noch nicht abschließend definiert. Ich denke, man benötigt eine
183 überzeugende Definition, was ist final interkultureller Journalismus. Durch das weitere Zu-
184 sammenwachsen der Welt und der Kulturen wird auch die Bedeutung des Interkulturellen
185 Journalismus weiter zunehmen.

186

187

188

189

Anhang 8: Transkribiertes Interview 3



Interview 3

Ort: Jaunde

Datum: 13.09.2021

Institution/Funktion: Vertreterin aus Kultur

Dauer: 38 Minuten 39 Sekunden

1 **I:** Danke schön Frau Kristina nochmals für Ihre Verfügbarkeit für das heutige Experteninter-
2 view. Ich würde zum Anfang des Interviews gern wissen, was Ihre Erfahrung mit Lernen mit
3 digitalen Medien ist. Also, was ist Ihre Erfahrung mit Lernen mit digitalen Medien?
4

5 **Kristina:** Ja, vielen Dank für die nette Begrüßung. Willkommen am Goethe-Institut. Und ja,
6 digitales Lernen, das ist tatsächlich, begleitet mich seit schon sehr lang. Ich habe damit ange-
7 fangen durchaus schon mit ersten Sachen um 2008/2009, als ich selbst noch als Lehrerin an
8 einer deutschen Schule in Südafrika gearbeitet habe. Dort waren die ersten Anfänge. Und
9 dann habe ich immer im Goethe-Institut gearbeitet und dort gibt es seitdem eigentlich ver-
10 schiedenste Sachen. Darauf gehe ich mal vielleicht ein bisschen ein. Wir haben beim Goethe-
11 Institut natürlich auch pandemiebedingt jetzt hier in Kamerun das verstärkt, aber das gab es
12 schon vorher, dass wir reine Onlinekurse angeboten haben, die wurden also für Deutschlerner
13 ortsunabhängig, allerdings oder auch zeitunabhängig werden digitale Kurse angeboten. Dazu
14 verfügt das Goethe-Institut über eine Lernplattform, auf der man dann immer mitarbeiten
15 kann und muss und sollte. Das heißt, hier gibt es auch wiederum verschiedene Möglichkeiten.
16 Einmal kann man das ganz allein ohne Betreuung machen. Und das andere ist, man ist in ei-
17 nem Kurs mit mehreren Teilnehmern und hat sogenannte Online-Live-Sitzungen zu der ver-
18 einbarten Zeit mit der Gruppe und dann findet der Unterricht in dieser Form statt plus die Ar-
19 beiten auf der Moodleplattform. Zweite oder ja, zweite große Variante sind bei uns Blended-
20 Learning-Kurse. Das heißt, wir bieten das im Moment so an, dass das 50% des Unterrichts im
21 Klassenzimmer passieren als Präsenz, relativ klassisch, wie man das vielleicht kennt, aber
22 auch nicht so klassisch, sondern schon auch mit viel Bewegung und Abwechslung und im
23 kamerunischen Kontext sei vielleicht auch hinzugefügt, unsere Gruppenstärke ist bei weitem
24 geringer als in den Unterrichtsklassen. Und auch hier ist der zweite Teil des Kurses immer die
25 Online-Variante oder diese digitale Variante, nämlich, dass auf der Moodle-Plattform Aufga-
26 ben etwa auf 50% erledigt werden müssen. Und hier gibt es dann wiederum verschiedenste
27 Aufgaben, eben geschlossene oder auch offene, die wir auch dann als Einreiche-Aufgaben
28 bezeichnen. Bei den geschlossenen Aufgaben erhalten die Kursteilnehmer, die Deutschler-
29 nenden sofort ein Resultat. Sie sehen also sofort wie viele Antworten oder wie viele Aufgaben
30 habe ich richtig gelöst. Sie können diese Aufgaben dann auch nochmals wiederholen, so oft
31 sie wollen. Und die beste Aufgabe geht dann in die Bewertung mit ein, wenn es bewertet
32 werden soll. Also das ist dann die Variante, die dann der Kursleiter also unser Lehrer dann
33 noch sieht. Die Einsenderaufgabe
34

35 **I:** Heute sprechen wir besonders über das DaF-Lernen übers Radio in Kamerun, ja und also,
36 welche Kompetenzen kann das DaF-Lernen übers Radio beim Lernenden entwickeln?
37

38 **Kristina:** Ja, ich habe mich bisher leider noch nicht... Ich konnte bisher noch keiner dieser
39 Sendungen mir anhören, was ich jetzt sehr Schade finde. Das hätte ich sehr gern im Vorfeld
40 getan. Aber für mich wäre jetzt auch wichtig. Ist das das Radio, gibt es dazu Begleitmaterial
41 in Printform oder läuft das rein über das Radio?
42

43 **I:** Über das Radio

44
45 **Kristina:** Einziges Medium das Radio

46
47 **I:** Ja

48
49 **Kristina:** Gut, also. Das ist natürlich dann je nachdem, wie Lernende das eben auch einsetzen.
50 Man kann ja ganz allein vor dem Radio sitzen und das zuhören und natürlich ist das eine
51 Erweiterung der Hörkompetenz auf jeden Fall. Es ist dann natürlich auch die Frage, inwieweit
52 kann man das überprüfen, was ich wirklich gehört habe. Wie gut bin ich denn dann. Das
53 kommt darauf an, wie das in der Radiosendung auch mit eingeplant ist. Ich könnte mir auch
54 vorstellen, dass man das Sprechen üben kann, indem man halt nachspricht und damit eben
55 auch phonetische Sachen gut transportieren kann. Wenn jetzt das Radio von einer Kleingruppe
56 gemeinsam genutzt wird, dann ist sicher auch noch der Aspekt der gegenseitigen Kontrolle
57 oder des Hinweisgebens, dass man etwas richtig gemacht hat oder vielleicht nicht richtig gemacht
58 hat. Da würde ich noch einen großen Vorteil sehen, wenn da jemand dabei ist, der
59 schon etwas mehr Deutsch kann, so dass bestimmte Hilfestellungen doch gegeben werden
60 können. Es sei denn, im Radio werden eben auch Arbeitsanweisungen auf Französisch oder
61 auf Englisch gegeben. Denn im DaF-Unterricht am Goethe-Institut erfolgt das weitestgehend
62 einsprachig. Die gesamte Kommunikation läuft dann auf Deutsch. Und das könnte ich mir
63 etwas schwierig vorstellen, wenn das nur über das Radio läuft, aber es kommt dann darauf an,
64 in wieweit Arbeitsanweisungen, Erklärungen eben in der Erstsprache gegeben werden und
65 dann eben diese Übungsphase mit hineinkommt. Sicher kann man auch ja vor allem das Hören...
66 Leute, die auf Muttersprachniveau Deutsch sprechen, das ist natürlich eine wunderbare
67 Variante. Also sehr hohes Niveau. Das müssen nicht Muttersprachler sein, aber so wie Sie,
68 Sie sprechen ein sehr sehr sehr muttersprachlich gutes Deutsch. Das meine ich damit. Man
69 braucht auf jeden Fall Sprecher, die selbst ein sehr hohes Niveau haben und die eine sehr gute
70 Aussprache auch haben, um als Vorbild eben auch zu wirken.

71
72 **I:** Und jetzt über die interkulturelle Kompetenz. Ja, wie kann das Deutschlernen übers Radio
73 die interkulturelle Kompetenz fördern.
74

75 **Kristina:** Da wäre halt die Frage, über welches Niveau sprechen wir denn hier. Denn Anfänger
76 ist immer nicht ganz so einfach. Dann müssen sie mir kurz ein paar Informationen geben.
77 Wie hoch ist der Anteil der deutschen Sprache in der Radiosendung?
78

79 **I:** Ja, das ist eigentlich für die verschiedenen Niveaus sozusagen angeboten, sowohl für die
80 Anfänger als auch für die Fortgeschrittenen.

81
82 **Kristina:** Und dann ist es mehr oder weniger Deutsch?

83
84 **I:** Die Sendung wird ungefähr zwischen siebzig und achtzig Prozent auf Deutsch produziert.
85
86 **Kristina:** Die interkulturelle Kompetenz ist natürlich ein ganz wichtiger Aspekt, finde ich auf
87 jeden Fall. Und wenn man jetzt schaut. Ich stelle mir das ganz praktisch vor. Jemand sitzt
88 irgendwo auch außerhalb von Yaoundé und hört die Sendung. Und jetzt wird vielleicht etwas
89 erzählt über schneebedeckte Berge in Bayern erzählt. Jetzt wird schwierig. Wer das noch nie
90 gesehen hat, kann sich das sehr schwer vorstellen. Ich gehe mal ein bisschen von Landeskun-
91 deunterricht aus, ja. Also da denke ich, es gibt bestimmte Grenzen. Es sei denn, es wird sehr
92 sehr genau erklärt, beschrieben, was man darunter versteht. Was ich mir aber gut vorstellen
93 kann, ist, dass man so eher vergleichende Interkulturalität in den Vordergrund rückt, dass man
94 sagt bei uns wir leben hier so, wir begrüßen uns so, wir essen gern dies und in Deutschland
95 isst man jenes und in Österreich gibt es diese Spezialitäten. Und man kann das über diese Va-
96 riante sicher hinbekommen. Ich denke aber auch, dass es vielleicht bestimmte Grenzen gibt
97 bei der Vermittlung, wenn jemand wirklich ganz allein vor dem Radio sitzt und das versucht.
98 Ich kann mir das ein bisschen schwer vorstellen, das muss ich so sagen, weil ich aus einem
99 anderen Kontext komme, viel auch mit direktem Austausch und persönlichem Austausch,
100 aber da haben Sie sicher Ihre Untersuchungen, die ich auch sehr spannend fände die mal dann
101 später zu lesen. Erst mal soweit, oder fragen Sie bitte genauer!
102
103 **I:** Ja, also soweit. Sie haben gesagt, dass interkulturelle Kompetenz ein wichtiges Thema ist.
104 Ja, die Sendung ist wie Sie gesagt haben, interkulturell orientiert. Das heißt, es geht um einen
105 interkulturellen Austausch zwischen Afrika im Allgemeinen und dem deutschen Sprachraum.
106 Also darum geht es. Sie haben gut die Frage beantwortet. Danke!
107
108 **Kristina:** Also man kann sicher auch noch... Es gibt bestimmte Themen, die kann man sicher
109 sehr gut mit aufnehmen. Ich denke jetzt auch so an Familie und das alltägliche Leben, Schule,
110 Berufsfeld, Worum geht es? Wie läuft es. Ich denke, das sind immer so ganz bekannte The-
111 men, die sich immer wieder überall miteinfügen lassen. Interessanter ist natürlich auch, wenn
112 diejenigen, die in dem Radio das produzieren, vielleicht ihre eigenen Erfahrungen mit hinein-
113 bringen, die sie aus Besuchen in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz selbst haben.
114 Das macht es sicher lebendiger, wenn man erzählen kann, ich war da und dort und habe das
115 und das erlebt. Das kann man natürlich auch einfach sagen, aber es ist natürlich schöner,
116 wenn man ein bisschen schon mal Erfahrung hat.
117
118 **I:** Und wie können Ihrer Meinung sprachliche, interkulturelle und berufliche Kompetenzen in
119 einem Radioprojekt verknüpft werden?
120
121
122 **Kristina:** Ich denke, da spielt immer ganz viel eine Rolle konkrete Beispiele. Also jemand,
123 der ganz genau erzählt, was er wann und wo und wie gemacht hat. Also dieses Persönliche
124 glaube ich, spielt da eine ganz entscheidende Rolle. Und da eben vielleicht auch Experten mit
125 dazu zu holen, die auch vielleicht was erzählen können. Wichtig ist auch immer Sprachniveau
126 beachten. Das ist ganz wichtig, denn A1 und B2 sind auseinander, sind nun mal weit ausei-
127 nander. Das muss beachtet werden, dass da nicht alles verstanden wird. Und ja, interkulturel-

128 ler Austausch wäre natürlich auch andersrum ganz besonders schön, dass eben auch Schüler
129 von hier, wenn es die Möglichkeit gibt, oder die das Radio machen eben auch ihre Erfahrung
130 wiederum zu den anderen Radiosendern transportieren und das eben auch dieses Hin und Her,
131 wie beim Tischtennis. Man spielt sich den Ball immer wieder zu und reagiert aufeinander.
132 Vielleicht kann man, ich könnte mir vorstellen eine Radiosendung zu einer kleinen Rubrik
133 „Grüße aus Deutschland“ oder „Grüße aus Österreich“ oder aus der Schweiz. Und genauso
134 andersrum wäre dann eben „Grüße aus Kamerun“ eben in diese anderen Länder, wenn man da
135 eben solche Protagonisten hat, sodass man wirklich einen lebendigen Austausch hat, sodass
136 man wirklich nicht nur etwas weit weg erzählt, sondern, dass man das soweit wie möglich
137 erlebbar macht, erfahrbar macht, dass man die vielen Kilometer praktisch überwindet und
138 denkt der andere sitzt mir gegenüber – so wie wir und er erzählt mir etwas – auch wenn das so
139 nicht geht.

140

141 **I:** Und über die beruflichen Kompetenzen. Was können Sie...

142

143 **Kristina:** Berufliche Kompetenz ist natürlich ein ganz weites Feld. Meinen Sie jetzt auf das
144 Radio bezogen oder generell?

145

146 **I:** Radio bezogen

147

148 **Kristina:** Radiobezogen, radiobezogen, berufliche Kompetenzen wären natürlich das Radio
149 selbst. Also dieses Produzieren einer Sendung. Gehen Sie in diese Richtung? Meinen Sie das?

150

151 **I:** Ja

152

153 **Kristina:** Ja, also wie läuft das ab? Also was braucht man? Wie konzipiere ich eine Sendung?
154 Wen brauche ich dazu und dieses ganze Inhaltliche. Aber sicher auch Recherche. Recherche-
155 kompetenzen, um bestimmte Dinge eben dementsprechend rüberzubringen aber natürlich
156 auch die technische Seite. Ich weiß zum Beispiel, dass bei Mephisto, das kenne ich nur tat-
157 sächlich, dass beim Radio Mephisto Studenten eben richtig mit einbezogen werden in diesem
158 Radiosender und Aufgaben übernehmen und voll integriert sind. Sie fangen bei Null an und
159 am Ende, wann immer sie gehen, wissen sie, wie Radio funktioniert. Und das denke ich, ist
160 eine berufliche Kompetenz, mit der man dann, wo immer man dann ist, auch wieder weiter-
161 machen kann. Man lernt auf der einen Seite konkret das Radiogeschäft, auf der anderen Seite
162 aber natürlich auch das Sprechen vor einem imaginären Publikum vielleicht oder eben auch
163 diese Recherche, oder eben auch das Schreiben von Texten, die eben einem bestimmten Ni-
164 veau, einer bestimmten Altersgruppe, Sprachniveau entsprechen müssen. Also das spielt ganz
165 viel eine Rolle, was man alles sich überlegen muss, bevor man das Mikrofon anmacht und das
166 dann in den Äther schickt.

167

168 **I:** Und dazu können noch, Ihrer Meinung nach, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen
169 kommen.

170

171 **Kristina:** Immer, immer, das ist dann dieser Austausch, was ich vorher gesagt habe. Dieser
172 Austausch und dann eben, wenn immer die jungen Studenten hier vom Jaunde-Radio eben mit

173 den Studenten in Leipzig oder mit den Schülern in Augsburg da auch in Verbindung sind.
174 Dann haben die natürlich auch einen Austausch. Ich habe eben mir daran gedacht, welcher
175 Austausch ist immer von den Hörern möglich. Was kriegen die auch mit. Und da gibt es na-
176 türlich immer Möglichkeiten.
177 Radio funktioniert sicher auch insofern gut, dass man da eben nicht so viel Technik braucht,
178 wie anderswo. Das Radio läuft eben auch mit Batterien, so man diese hat. Und das erhöht
179 natürlich dann die Einsatzmöglichkeit gerade hier in bestimmten Gebieten. Das ist vollkom-
180 men klar.
181
182 **I:** Danke schön, das war zum DaF-Lernen übers Radio und wir möchten jetzt über den inter-
183 kulturellen Journalismus sprechen. Also das DaF-Lernen übers Radio hat die Entstehung des
184 interkulturellen Journalismus ermöglicht. Der interkulturelle Journalismus wird jetzt in der
185 Germanistikabteilung der Universität Jaunde I implementiert. Wie definieren Sie den interkul-
186 turellen Journalismus?
187
188 **Kristina:** Ich bin erstmal hoch erfreut, dass es überhaupt Journalismus gibt und dann auch
189 noch interkulturell. Und das ist jetzt Neues an der Universität. Auch das ist für mich eine neue
190 Information. Das freut mich sehr.
191 Ja, interkultureller Journalismus. Ich stelle mir darunter wirklich immer wieder vor, diese
192 ganz große Neugierde und Offenheit füreinander und auf keinen Fall das Urteilen übereinan-
193 der, sondern eben wirklich zu schauen, was läuft wo und wie. Und beim Journalismus wichtig
194 ist eben für mich auch eine möglichst neutrale Berichterstattung. Es sei denn, man geht in
195 andere Formen. Aber erst einmal ist eine neutrale Berichterstattung und eben auch dann in der
196 Sprache deutlich machen, das ist hier so und das ist auch gut so und ich bewerte das nicht. Ich
197 sage nicht, das ist besser oder schlechter, sondern ich mache etwas bekannt. Ich informiere
198 meine Landsleute über das Kulturelle, ja ich sage mal, über das Leben der anderen, ohne zu
199 bewerten, ohne irgendwelche Befindlichkeit, die ich selbst vielleicht habe, was mir vielleicht
200 nicht gefällt ja. Ob es bestimmte Formen des Zusammenlebens sind, oder das Essen, das man
201 manchmal nicht mag oder doch mag. Ich bleibe mal bei so einfachen Varianten. Oder die
202 Politik. Interkultureller Journalismus informiert. Und da ist für mich Journalismus Journalis-
203 mus. Für mich ist eben guter Journalismus gut recherchiert und nicht auf Hören sagen, son-
204 dern mit Beweisen, Belegen, Fakten und diese dann zusammentragen. Und damit eben gegen-
205 seitig die Themen der anderen Länder, der anderen Kulturen hier bekannt machen und die
206 eigene Kultur dem anderen Land dementsprechend bekannt machen.
207
208 **I:** Und inwiefern kann der interkulturelle Journalismus die Berufsperspektiven von DaF-
209 Lernenden und Germanistikstudierenden erweitern ja? Inwiefern kann das zur Erweiterung
210 der Berufsperspektiven von DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden beitragen?
211
212 **Kristina:** Ja, das kommt immer darauf an, wie das dann weiter eingesetzt wird. Wenn also
213 auch Inhalte vom interkulturellen Journalismus eine Rolle spielen beim normalen, ich sage
214 mal, normalen Germanistikstudium oder Lehrerstudium. Da gehört das mit rein, ob das jetzt
215 interkultureller Journalismus ist... Ich würde sagen Interkulturalität und interkulturelles Ler-
216 nen gehören immer mit dazu. Denn nur so kann man eben so auch Deutsch als Fremdsprache.
217 Und das aus einem anderen kulturellen Hintergrund. Aber das ist doch spannend das zu ent-

218 decken. Und das glaube ich, ist auch die große Chance, immer mit Interkulturalität zu arbei-
219 ten, um Türen zu öffnen für das Verständnis, für das gegenseitige Verständnis. Und wenn der
220 Journalismus hier dementsprechend oder die Journalisten, die dann daraus hervorgehen, die
221 dann dementsprechend sich so einsetzen, vielleicht als Auslandskorrespondenten unterwegs
222 sind, und dementsprechend wieder hier ins Land zurückspiegeln oder selber... Ich denke im-
223 mer, wenn man selbst in ein anderes Land geht, man ist immer ein kleiner Botschafter seines
224 Landes. Man tritt immer auf. Und das heißt dann, das ist die Deutsche oder das ist der Kame-
225 runer, der hat das und das gesagt. Kommt immer darauf an, wie viele man kennt. Und das
226 sollte man eben auch immer mit berücksichtigen auf der ganz persönlichen Ebene. Aber ins-
227 gesamt führt das natürlich auch zu einer Öffnung des Horizonts, ob es jetzt DaF-Lerner sind
228 in der Schule oder vom Radio egal welches Alter, man hat eine neue Perspektive. Man erfährt
229 mehr von der Welt. Die Welt wird größer. Goethe hat gesagt, mit jeder Sprache, die man
230 lernt, lernt man eine neue Welt kennen. Das ist meiner Meinung nach auch heute noch gültig.
231 Das finde ich auch sehr sehr schön. Denn das ist für mich eben auch Sprache; und Interkultu-
232 ralität gehört dazu und wir können das natürlich auch immer weiterführen. Und Sprachen öff-
233 nen, aber Sprachen können eben auch Barrieren darstellen. Und umso mehr man eben dage-
234 gen ankämpft, umso besser ist es natürlich für die gesamte Verständigung der Menschen un-
235 tereinander.

236
237 **I:** Sie haben natürlich von Korrespondenten gesprochen. Also wir wissen, dass die Berufspers-
238 spektiven von Germanisten, von DaF-Lernenden insgesamt begrenzt sind. Und ich möchte
239 gern wissen, wie der interkulturelle Journalismus zur Erweiterung der Berufsperspektiven der
240 DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden beitragen kann. Wir wissen, DaF-Lernende
241 können DaF-Lehrer werden, aber das Berufsfeld ist wirklich begrenzt. Inwiefern kann der
242 interkulturelle Journalismus weitere Berufschancen für DaF-Lernende und Germanistikstudie-
243 rende sozusagen eröffnen, ermöglichen?

244
245 **Kristina:** Also meinen Sie, dass der interkulturelle Journalismus integraler Bestandteil des
246 Germanistikstudiums ist oder ist es eine Extrarichtung? Ich bin jetzt von einer extra Richtung
247 ausgegangen. Der Journalismus plus Deutsch.

248
249 **I:** Ja, das ist ein Zusatzstudium.

250
251 **Kristina:** Okay, also erstmal Germanistik und dann kommt das noch dazu?

252
253 **I:** Ja, genau!

254
255 **Kristina:** Dann Ah ja. Dann steht hier die Welt ein Stück weiter offen. Ich denke, man muss
256 immer gucken, wo tun sich Türen auf. Ich glaube, es ist sehr schwer das manchmal, das so
257 ganz deutlich zu sagen, in welche Richtung das gehen kann, weil... Für mich ist es auch
258 durchaus auch ein wichtiger Aspekt, wenn ich etwas studiere, dass ich meine Arbeitskraft
259 möglichst auch im eigenen Land mit zur Verfügung stelle. Und wir wissen, die Perspektiven
260 sind manchmal nicht gut. Aber Ich weiß auch, dieses Land hat so viele Kinder, die Deutsch
261 lernen wollen und die Klassen sind teilweise so groß. Wenn es mehr Lehrer gäbe, könnten die
262 Klassen sicher auch kleiner sein. Und die Lernatmosphäre oder die Lernkultur, gerade wenn

263 man eine Sprache lernt, ist es natürlich schwierig, wenn man in sehr sehr großen Klassen sitzt
264 und auch nie selbst mal zu Wort kommt. Also kleinere Gruppen sind zum Spracherwerb si-
265 cher von großem Vorteil, weil man einfach miteinander anders interagieren kann. Das wäre
266 zum Beispiel durchaus mein Wunsch, mehr Deutschlehrer in Kamerun, um hier weiterhin
267 eben auch für die Bildung zu sorgen. Und hier ist dann natürlich auch, Interkulturalität spielt
268 eine Rolle. Man öffnet den Kindern oder den Jugendlichen neue Horizonte. Das ist das eine,
269 also Deutschlehrer. Das andere sind natürlich Journalisten generell. Wo überall werden Jour-
270 nalistinnen gebraucht. Ja, ganz viel, überall. Es hängt natürlich davon ab, wie sieht das aus mit
271 der Zeitungslandschaft hier. Was kann man in Deutschland, kann man von dort aus, hier si-
272 cher auch machbar. Und dann gibt es sicher andere vielleicht auch internationale Organisatio-
273 nen, die vielleicht auch jemanden brauchen könnten, der die Sprache kann, der eben auch Re-
274 cherche kann, der Texte verfasst und dergleichen mehr. Also auch da gibt es auch deutsche
275 international agierende Organisationen, die davon sicher auch profitieren würden, wenn eben
276 dann noch Französisch oder Englisch, sodass man eben dann auch in je nachdem in welchem
277 Land man dann unterwegs ist oder eben hier vor Ort, in entlegenen, in anderen Gebieten oder
278 in Nachbarländern und dann eben in solchen internationalen Organisationen vielleicht auch
279 zusammenarbeiten könnte, wenn man das möchte. Aber wer Journalismus studiert, das stelle
280 ich mir vor, der möchte gerne auch für ein Medium schreiben, sei es die Zeitung, sei es im
281 Internet für Zeitungen oder Journalismus vielleicht auch im Fernsehen oder im Radio bleiben
282 und so weiter. Journalismus ist auch ein sehr sehr breites Feld. Es gibt auch Wissenschafts-
283 journalismus und es gibt Reisejournalismus und es gibt.... Weiß ich nicht!

284
285 **I:** Und neben Journalismus, welche neuen Berufsperspektiven sehen Sie neben Journalismus?

286
287 **Kristina:** Da kann ich Ihnen nicht jetzt... Da fehlt mir die Phantasie. Da müssen Sie entweder
288 sagen, an was Sie denken. Da fällt mir nichts ein.

289
290 **I:** Danke, und wie können die Absolventen des interkulturellen Journalismus auf ihrem Be-
291 rufsweg begleitet werden?

292
293 **Kristina:** Sie meinen jetzt Berufsweg nach der Ausbildung oder während der Ausbildung
294 praktisch noch.

295
296 **I:** Während und nach der Ausbildung.

297
298 **Kristina:** Na gut. Nach der Ausbildung, da müssen Sie, denke ich, auch selbst sehr aktiv
299 werden und Netzwerke bilden ist immer gut mit verschiedensten Journalisten in verschiede-
300 nen Ländern. Und da ist sicher auch die Universität ganz gut, dass schon während der Univer-
301 sitätszeit eben zu beginnen, sowie Sie sagten, mit zum Beispiel dem Studentenradio Mephis-
302 to. Da kann man schon auch Verknüpfungen herstellen und eben Netzwerke bilden und das
303 eben auch interkulturell. Und da eben dann aktiv werden und sich mit einbringen und immer
304 wieder auch da weitermachen. Unter anderen sicher auch Praktika verschiedenster Art und
305 Weise. Das denke ich ist eine sehr sehr gute Sache. Das kann man hier vor Ort machen. Ge-
306 nau so gut kann man auch versuchen, im Ausland mal ein Praktikum zu machen und dann das
307 Studium wieder fortzusetzen. Und das sind sicher auch bestimmte Möglichkeiten. Natürlich

308 liegt auch immer viel daran, was hat man denn für ein Curriculum an der Universität entwi-
309 ckelt, welche Inhalte spielen eine Rolle, wer sind die entsprechenden Dozenten für diese Be-
310 reiche, wie weit sind Sie selbst eben auch Fachleute, Experten und bringen hoffentlich selbst
311 auch schon einen interkulturellen Background mit, den sie dann auch wiederum weiter ver-
312 mitteln können.

313

314 **I:** Ja, Sie haben von Möglichkeiten vor Ort und im Ausland gesprochen und wo sehen Sie
315 denn die potentiellen Arbeitgeber, also welches sind die potentiellen Arbeitgeber für die Ab-
316 solventen des interkulturellen Journalismus? Das ist die letzte Frage.

317

318 **Kristina:** Darauf kann ich jetzt auch keine Antwort geben. Das entzieht sich jetzt meiner
319 Kenntnis. Ich habe ein paar Ideen schon gesagt und konkreter kann ich das nicht!

320

321

322

323

Anhang 9: Transkribiertes Interview 4



Interview 4

Ort: Jaunde

Datum: 04.10.2021

Institution/Funktion: Vertreter aus dem Hochschulbereich

Dauer: 22 Minuten 07 Sekunden

1 **I:** Herr Pascal, vielen Dank nochmals für Ihre Verfügbarkeit für dieses Experteninterview.
2 Als erste Frage möchte ich gern wissen, was Ihre Erfahrung mit Lernen mit digitalen Medien
3 ist. Was ist Ihre Erfahrung mit Lernen mit digitalen Medien?
4

5 **Pascal:** Meine Erfahrung mit Lernen auf Basis oder anhand digitaler Medien. Also ich habe
6 persönliche Erfahrung. Aber keine Erfahrung mit Leuten, die selber mit digitalen Medien ge-
7 arbeitet haben. Ich kann nur sagen, ich halte digitale Medien für eine ziemlich effiziente Art
8 und Weise, eine Sprache zu lernen. Ja, das kann ich schon sagen. Aus dem Grund, dass Ler-
9 nen mit digitalen Medien Vorteile bietet, dass man parallel dazu auch andere Sachen machen
10 kann. Zum Beispiel, wenn das Medium da im Audioformat vorliegt, dann gibt es diese Mög-
11 lichkeit, dass man parallel dazu etwas anderes machen kann. Ich kann auch zum Beispiel dann
12 beschäftigt sein, Auto zu fahren und dann parallel dazu mir etwas da über CD-Laufwerk lau-
13 fen lassen. Das hat auch einen Lerneffekt würde ich sagen.
14

15 **I:** Und welche Kompetenzen kann das Deutschlernen übers Radio bei dem Lernenden entwi-
16 ckeln, Ihrer Meinung nach?
17

18 **Pascal:** Ich würde sagen Hörkompetenz, weil es meistens bei Medien auf Audioformat um
19 gesprochene Inhalte geht, von Muttersprachlern gesprochen. Und das hat auch den Vorteil,
20 dass man sich an die Zielsprache gewöhnen kann. Und das Gehör ist dann auch trainiert, um
21 auch die Sprache dann zu verstehen, wenn sie von Muttersprachlern gesprochen ist. Denn
22 Lesen und Hören basieren auf zwei verschiedenen Modalitäten. Das Resultat ist dann, dass
23 ein Text, den ich über den visuellen Kanal gelesen habe, nicht von mir verstanden werden
24 kann, wenn der gleiche Text mir über den Hörkanal präsentiert wird.
25

26 **I:** Wie kann das Deutschlernen übers Radio die interkulturelle Kompetenz fördern?
27

28 **Pascal:** Ich würde sagen, das hat jetzt weniger mit dem Medium zu tun als mit dem Inhalt.
29 Also die Inhalte sollten auch interkulturell gestaltet werden. Man soll darauf achten, dass die
30 Inhalte nicht einseitig sind, vielleicht nur auf kamerunischen kulturellen Gegebenheiten ba-
31 siert, sondern auch Gegebenheiten aus anderen Kulturkreisen einbezogen werden.
32

33 **I:** Wie können gleichzeitig sprachlich, interkulturelle und berufliche Ziele in einem Radiopro-
34 jekt verknüpft werden.
35

36 **Pascal:** Da bin ich überfragt, weil es darauf ankommt, welche beruflichen Ziele da verfolgt
37 werden. Über die Verknüpfung der sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Kompeten-
38 zen in einem Radioprojekt kann man nicht im Vorfeld entscheiden. Da muss man auch die

39 beruflichen Ziele der Zielgruppe auch mitberücksichtigen. Wenn ich ein Radioprogramm ge-
40 gestalten will und Zielgruppe vielleicht Germanistikstudierende oder Deutschlernende vom
41 Gymnasium sind, dann muss ich aber auch noch mir ein Bild davon machen, welche berufli-
42 chen Ziele verfolgen diese Lerner. Nur so kann ich das Radioprogramm dann auf diese beruf-
43 lichen Ziele abstimmen. Und nur so kann es möglich werden, dass nicht nur sprachliche
44 Kompetenzen gefördert werden, sondern auch interkulturelle und auch eine Verbesserung an-
45 gestrebt wird für berufliche Ziele.

46

47 **I:** Danke schön! Wir gehen jetzt zum interkulturellen Journalismus über. Also das DaF-
48 Lernen übers Radio hat die Entstehung des interkulturellen Journalismus in Kamerun ermög-
49 licht. Der interkulturelle Journalismus wird jetzt in der Deutschabteilung an der Universität I
50 im Rahmen der Berufsoption „Sprachen, Medien und Kommunikation“ sozusagen implementiert.
51 Wie definieren Sie den interkulturellen Journalismus?

52

53 **Pascal:** Da muss ich die Frage an Sie zurückschicken, weil Sie, soviel ich weiß, den Begriff
54 des interkulturellen Journalismus geprägt haben. Was ich verstehe unter interkulturellem
55 Journalismus. Wenn ich höre „interkultureller Journalismus“, verstehe ich zweierlei. Zum
56 einen Journalismus in einer Form, wo die Fakten aus zwei verschiedenen kulturellen Perspek-
57 tiven dargestellt oder betrachtet werden. Das heißt, man könnte die Fakten aus verschiedenen
58 kulturellen Perspektiven darstellen. Das heißt, von Personen, nicht nur zwei Personen, aus
59 verschiedenen Perspektiven. Sie können jemanden aus dem westlichen Kulturraum hinzuzie-
60 hen oder jemanden aus Lateinamerika oder jemanden aus dem asiatischen Kulturraum hinzu-
61 ziehen, um zu sehen, wie derselbe Tatbestand oder dieselben Fakten, inwiefern Unterschiede
62 in der Darstellungsweise zu erkennen sind, in Abhängigkeit davon, aus welchem Kulturraum
63 die darstellende Person kommt. Zweitens könnte ich mir auch vorstellen, dass interkultureller
64 Journalismus darin besteht, Fakten aus verschiedenen Kulturkreisen zu präsentieren. Dass der
65 Konsument dieser Form von Journalismus, die Möglichkeit bekommt, Fakten aus anderen
66 Kulturkreisen kennenzulernen. Das heißt, ich habe hier zwei Perspektiven: Die Perspektive
67 der darstellenden Instanz und die Perspektive des Konsumenten.

68

69 **I:** Ja, würden Sie bitte die zwei Perspektiven wiederholen?

70

71 **Pascal:** Die Perspektive der darstellenden Instanz. Das heißt die Journalisten, die die Fakten
72 präsentieren, ich definiere das als die darstellende Instanz. Und die Perspektive des Konsu-
73 menten. Das heißt, die Inhalte werden auf den Konsumenten abgestimmt, mit dem Ziel, dass
74 er mit Fakten aus verschiedenen Kulturkreisen vertraut gemacht wird.

75

76 **I:** Inwiefern kann der interkulturelle Journalismus zur Erweiterung der Berufsperspektiven
77 von DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden beitragen.

78

79 **Pascal:** Ich würde sagen. Zum einen ist interkultureller Journalismus, soviel ich weiß, ein
80 ganz neues Konzept, noch neu.

81

82 **I:** Stimmt!

83

84 **Pascal:** Und ich würde sagen also, wenn interkultureller Journalismus Potenzial hat, dann
85 muss das Potenzial noch nachgewiesen werden. Wir können zwar spekulieren, welche Vortei-
86 le mit interkulturellem Journalismus verbunden sein könnten. Aber wir haben noch keine em-
87 pirischen Daten, soviel ich weiß. Deshalb würde ich sagen, ich kann also auf Basis, auf
88 Grundlage theoretischer Überlegung sagen, allein die Tatsache, wenn ich weiß, in der globali-
89 sierten Welt verschwinden die Grenzen zwischen den Kulturen. Und es kann durchaus vor-
90 kommen, es gibt auch heute Menschen, die zum Beispiel in Kamerun sitzen in Europa arbei-
91 ten. Und Menschen, die auch in Europa sitzen in Kamerun arbeiten oder in einem anderen
92 afrikanischen Land. Und es ist auch schon von Vorteil, dass, wenn ich von hier aus in
93 Deutschland zum Beispiel oder in den USA arbeite, dass ich auch mit einer gewissen Ver-
94 trautheit habe mit der Kultur des Landes, in dem ich virtuell arbeite. Und das sehe ich als ei-
95 nen der Vorteile des interkulturellen Journalismus an. Also ich würde noch erläutern, wenn
96 durch interkulturellen Journalismus, der Konsument, weil es hier vorrangig um den Konsu-
97 menten geht, und wenn der Konsument, der in unserem Kontext Deutschlernende sind oder
98 Studierende, wenn die Inhalte und die Form so gestaltet sind, dass der Konsument auch mit
99 Kenntnissen über andere Kulturkreise ausgestattet wird. Dann kann dies ein Vorteil sein aus
100 beruflicher Perspektiver, insofern als er, falls es sich in seiner beruflichen Zukunft ergeben
101 sollte, dass er zum Beispiel von hier aus in Europa arbeitet oder dorthin übersiedelt, dann ist
102 es auch schon ein Vorteil, dass er auch zu der Zeit, dass er noch in seinem Kulturkreis war,
103 mit anderen Kulturen vertraut gemacht war, zum Beispiel mit der europäischen Kultur. Darin
104 sehe ich einen Vorteil des interkulturellen Journalismus, was berufliche Perspektiven angeht.

105
106 **I:** Ja, Sie sehen Vorteile im interkulturellen Journalismus, wie Sie selbst betonen. Und welche
107 neuen Berufsperspektiven kann dann der interkulturelle Journalismus im DaF- und Germanis-
108 tikstudium eröffnen? Können Sie Beispiele nennen?

109
110 **Pascal:** Wie gesagt, es kommt alles daran an, wie der interkulturelle Journalismus gestaltet
111 ist, welche Ziele damit verfolgt werden. Nur so kann man sich ein Bild davon machen, welche
112 neuen Berufsmöglichkeiten da sich eröffnen. Ich muss sagen, ich sehe auch noch nicht klar.
113 Da sehe ich noch nicht klare zusätzliche Berufsmöglichkeiten, die mit dem interkulturellen
114 Journalismus verbunden sind.

115
116 **I:** Und wie können die Absolventen des interkulturellen Journalismus auf ihrem Berufsweg
117 begleitet werden?

118
119 **Pascal:** Vielleicht durch Praktika. Also, dass sie Praktika machen, damit sie das Gelernte
120 praktizieren können.

121
122 **I:** Und zum Schluss, welches sind, Ihrer Meinung nach, die potentiellen Arbeitgeber für die
123 Absolventen des interkulturellen Journalismus?

124
125 **Pascal:** Ich werde auch da schon Rundfunkstationen oder Nachrichtensender nennen. Sie
126 können im Fernsehen arbeiten. Sie können auch, je nach welchen Inhalten sie da vertieft ha-
127 ben, im Rahmen der internationalen Beziehungen arbeiten.

128

Anhang 10: Transkribiertes Interview 5



Interview 5

Ort: Jaunde

Datum: 04.10.2021

Institution/Funktion: Vertreter aus dem Hochschulbereich

Dauer: 22 Minuten 51 Sekunden

1 **I:** Guten Tag Herr Roger für Ihre Verfügbarkeit für dieses Experteninterview. Als erste Frage
2 möchte ich gern wissen, was Ihre Erfahrung mit Lernen mit digitalen Medien ist. Also was ist
3 Ihre Erfahrung mit Lernen mit digitalen Medien?
4

5 **Roger:** Ja, vielen Dank für diese Möglichkeit oder diese Gelegenheit, die Sie mir geben, um
6 vielleicht über meine eigene Erfahrung über das digitale Lernen zu erläutern. Ich muss erst
7 sagen, dass Ihr Thema zuerst innovativ ist, weil wir bis heute keine solche Arbeit in der Ab-
8 teilung vorgelegt haben. So finde ich das sehr sehr interessant. Und vielleicht wäre das eine
9 Möglichkeit für die Einsetzung von dem Radiolernen in Kamerun. Was Ihre Frage betrifft,
10 werde ich einfach sagen, das Lernen mit digitalen Medien ist heutzutage in dem Vordergrund
11 des Lebens. Ich glaube, mit der Corona-Krise haben wir versucht, unsere Paradigmen zu
12 wechseln. Und trotz der begrenzten Möglichkeiten versuchen wir die digitalen Medien zu
13 benutzen. Und hier kann man zum Beispiel über Internet mit Zoom oder mit WhatsApp mehr
14 arbeiten. Aber was zum Beispiel mit dem Radio angeht, haben wir noch nicht versucht.
15

16 **I:** Ja, und welche Kompetenzen kann das Deutschlernen übers Radio beim Lernenden entwi-
17 ckeln?
18

19 **Roger:** Ja, ich glaube, das Radio als eine Art von Medium ist von Bedeutung, indem man
20 zum Beispiel jeden Tag zuhören kann, was zum Beispiel nicht nur über Deutschland oder
21 über Kamerun, sondern auch weltweit geschieht. So finde ich das Lernen mit dem Radio von
22 Bedeutung.
23

24 **I:** Und einige Kompetenzen, Sprachkompetenzen.
25

26 **Roger:** Auf jeden Fall, wir haben verschiedene Kompetenzen, zum Beispiel Lernkompeten-
27 zen, Schreibkompetenzen, Sprechkompetenzen. Und dort können wir wirklich ja diese
28 Sprechkompetenzen einsetzen, besonders für unsere Studierenden, die vielmehr mit Schreib-
29 kompetenzen und Hörkompetenzen zu tun haben. Jetzt können wir mit der Radioeinsetzung
30 diese Sprechkompetenzen verbessern.
31

32 **I:** Und wie kann das Deutschlernen übers Radio die interkulturelle Kompetenz fördern?
33

34 **Roger:** Ja, das ist auch eine andere Möglichkeit nicht nur zum Beispiel das Deutschlernen zu
35 verbessern, sondern auch diesen Austausch zwischen Deutschland und Kamerun im Bereich
36 der Kultur, vielleicht zusammenzuarbeiten. Meines Erachtens wäre es von Bedeutung, wenn
37 wir diese Möglichkeit durch das Radio haben, diese interkulturelle Kompetenz zu fördern.
38 Wir wissen vielleicht viel über Deutschland und ich glaube nicht, dass die Deutschen viel

39 über uns auch wissen. Diesen Austausch können wir fördern, indem wir zum Beispiel unsere
40 Kulturen vermitteln, unsere Sitten, unsere Essgewohnheiten auch vermitteln. Ich glaube,
41 durch eine solche Möglichkeit können wir ja diese Interkulturalität fördern.

42

43 **I:** Wie können, Ihrer Meinung nach, gleichzeitig sprachliche, interkulturelle und berufliche
44 Kompetenzen in einem Radioprojekt verknüpft werden?

45

46 **Roger:** Ich glaube, die Sprache überhaupt, die Sprache als Teil der Kultur wird hier eine be-
47 sondere Rolle spielen, indem man zuerst seine Muttersprache kennt und vielleicht auch eine
48 der Amtssprachen kennt, so kann man zuerst unsere kulturelle Umgebung besser verstehen.
49 Mit den Kenntnissen des Deutschen kann man jetzt besser sein kulturelles Umfeld vermitteln.
50 Die Sprache wird hier eine bedeutende Rolle spielen, indem wir wirklich sozusagen ein biss-
51 schen polyglott sein sollten. In diesem Sinn muss man unbedingt polyglott sein, indem man
52 zuerst seine Muttersprache kennt, die deutsche Sprache kennt und auch die Amtssprache. So
53 kann es viel einfacher sein, um diese Interkulturalität zu vermitteln. Wenn man nur eine Spra-
54 che kennt, dann können wir nicht über die Interkulturalität sprechen.

55

56 **I:** Und jetzt die beruflichen Kompetenzen gleichzeitig.

57

58 **Roger:** Die beruflichen Kompetenzen kommen öfters auch mit der Einsetzung von Kultur,
59 Sprache, Kenntnisse und jetzt berufliche Kenntnisse. Beruflich muss man jetzt, je nach der
60 Wahl von jedem, der sich zum Beispiel beruflich erkennen möchte, muss er auch Kompeten-
61 zen in einem bestimmten Bereich des Berufs einsetzen. Und ich glaube, wir müssen uns nicht
62 nur auf das DaF beschränken. Wir sprechen nicht nur über das DaF. Sonst wäre es nicht so
63 viel nützlich. Wir müssen ein bisschen unsere Horizonte verbreiten, indem man nicht nur zum
64 Beispiel die deutsche Sprache kennt. Man kann auch die deutsche Technik erlernen, man
65 kann auch zum Beispiel die deutsche Medizin erlernen, um beruflich kompetent zu sein. In
66 diesem Sinne sehe ich, dass man nicht nur seine eigene Muttersprache, die Fremdsprache und
67 die deutsche Sprache kennen muss, sondern auch man muss bestimmte Kompetenzen in ei-
68 nem bestimmten Feld auch beherrschen.

69

70 **I:** Danke schön für Ihre Erläuterung! Und wie wäre das möglich in einem Radioprojekt? Das
71 heißt, die Verbindung von sprachlichen, interkulturellen und beruflichen Kompetenzen in
72 einem Radioprojekt.

73

74 **Roger:** In einem Radioprojekt wäre es viel möglicher, indem wir nicht ein Programm haben,
75 sondern verschiedene Programme, indem zum Beispiel wir ein Sprachprogramm haben kön-
76 nen. Wir können auch ein kulturelles Programm haben, in dem wir uns besonders mit der
77 Kultur oder den Kulturen auseinandersetzen. Und wir müssen auch praktisch ein bisschen den
78 Leuten helfen, wie sie sich vielleicht mit Medizin, mit Technik auseinandersetzen können.
79 Das glaube ich, kann man das schaffen.

80

81 **I:** Wir gehen jetzt zum interkulturellen über. Wie Sie wissen, hat das DaF-Lernen übers Radio
82 die Entstehung des interkulturellen Journalismus in Kamerun ermöglicht. Der interkulturelle
83 Journalismus wird jetzt in der Deutschabteilung an der Universität Jaunde I im Rahmen der

84 Berufsoption „Sprachen, Medien und Kommunikation“ sozusagen implementiert. Wie defi-
85 nieren Sie den interkulturellen Journalismus?

86
87 **Roger:** Für mich, das ist schon wie ein neuer Begriff. Wenn man über den interkulturellen
88 Journalismus spricht, muss man für mich verstehen, dass es um einen bestimmten Beruf geht,
89 der den Journalismus betrifft und wo man unbedingt nicht nur einseitige Erfahrung haben
90 muss, sondern man muss zweiseitige oder mehrseitige Sprach- Kulturerfahrungen haben. Ich
91 versuche das noch vielleicht zu erläutern. Für mich wäre ein interkultureller Journalismus für
92 Leute, die nicht nur eine Sprache beherrschen, sondern für Leute, die zumindest Deutsch und
93 Französisch oder Englisch oder noch Deutsch, Französisch Englisch und Muttersprache be-
94 herrschen können. So kann man zum Beispiel die Kenntnisse nicht nur einseitig vermitteln,
95 sondern zweiseitig, ja in beiden Richtungen: Eine Richtung von Kamerun nach Deutschland
96 und eine andere Richtung von Deutschland nach Kamerun. So könnten die Studierenden da-
97 von profitieren, indem sie die Erfahrungen aus Deutschland auf Französisch oder auf Englisch
98 bekommen und die Deutschen können auch unsere Erfahrungen auf Deutsch bekommen.

99
100 **I:** Und inwiefern kann der interkulturelle Journalismus zur Erweiterung der Berufsperspekti-
101 ven von DaF-Lernenden und Germanistikstudierenden beitragen?

102
103 **Roger:** Da muss man unbedingt nicht utopisch sein. Man muss pragmatisch sein. Es wäre
104 besser, wenn zum Beispiel die Studierenden es klar von vornherein wissen, dass nach einem
105 Studium, dass sie zum Beispiel zu einem Beruf einsteigen können. Sonst wäre es utopisch,
106 einfach diese Ausbildung durchzuführen und am Ende zu Hause zu bleiben. Das bedeutet,
107 dass wir zumindest schon eine Radiosendung in Kamerun fördern müssen. Diese Sendung
108 sollte wie eine Praxis oder ein Berufsfeld für die Studierenden, die zum Beispiel ihr Studium
109 an der Uni schaffen werden. Sonst wäre es für mich nur eine Utopie, wenn sie einfach studie-
110 ren und keine Möglichkeit haben, später berufstätig zu sein.

111
112 **I:** Danke schön! Welche neuen Berufsperspektiven kann der interkulturelle Journalismus im
113 DaF- und Germanistikstudium eröffnen?

114
115 **Roger:** Ja, ich glaube, es gäbe auf jeden Fall mehr Möglichkeiten für die Studierenden, die
116 sich mit diesem Fach auseinandersetzen werden. Ich sehe schon, dass diese Studierenden
117 nicht nur „Journalisten“ als Beruf werden können, sondern auch als Austausch-Manager zwi-
118 schen Kamerun und Deutschland sein können. Sie können nicht nur Journalisten werden, sie
119 können auch Geschäftsleute werden. Ich glaube, andere können sich auch als Diplomat ihr
120 Studium fortsetzen. So glaube ich, es muss zuerst ein Beginn sein, dann werden wir sehen,
121 welche Perspektiven und Möglichkeiten dieses Fach zu den Studierenden anbieten.

122
123 **I:** Als vorletzte Frage, möchte ich wissen, wie die Absolventen des interkulturellen Journa-
124 lismus auf ihrem Berufsweg begleitet werden. Wie können die Absolventen des interkulturel-
125 len Journalismus auf ihrem Berufsweg begleitet werden?

126
127 **Roger:** Wie können die Studierenden begleitet werden? Ich glaube durch die Unterstützung
128 von Dozenten und vielleicht auch durch die Unterstützung, ich möchte nicht sagen, durch die

129 Unterstützung von Deutschland. Ich glaube nicht, dass Deutschland das vielleicht machen
130 wird. Aber wenn es möglich wäre, können zum Beispiel diese Studierenden auch durch Sti-
131 pendien begleitet werden. Wenn sie zum Beispiel Stipendien bekommen, die ihnen verhelfen
132 können, nicht nur das Berufsfeld „Kamerun“ zu wissen, sondern eine Idee über, was auch
133 praktisch in Deutschland passiert. Diese beiden Erfahrungen kombiniert, können sie vielleicht
134 ihren Weg später finden.

135

136 **I:** Und zum Schluss, welches sind, Ihrer Meinung nach, die potentiellen Arbeitgeber für die
137 Absolventen des interkulturellen Journalismus.

138

139 **Roger:** Ich glaube, wir müssen nicht nur unseren Blick auf Kamerun werfen. Wir können
140 weltweit von nutzen sein. Ich glaube, die Studierenden müssen zuerst ihr Studium beenden.
141 Und dann kann es viele andere Möglichkeiten geben. Ich meine, sie können nicht nur in Ka-
142 merun arbeiten, sie können sich auch weltweit bewerben. Es gibt Möglichkeiten zum Beispiel
143 im Nahosten oder in Asien. Ich kenne ein paar Studierende, die dort arbeiten und aus Kame-
144 run kommen. Es muss nicht unbedingt sein, dass nach dem Studium die Studierenden nur in
145 Kamerun oder in Deutschland arbeiten werden. Für mich, glaube ich, sind die Horizonte breit.
146 Sie können sich weltweit bewerben, warum nicht in den USA oder in Asien oder in anderen
147 afrikanischen Ländern, warum nicht. Und so kann auch Deutschland die deutsche Sprache
148 durch diese Leute vermitteln.

149

Anhang 11: Kategoriensystem

Liste der Codes (Anzahl der codierten Textstellen)

Codesystem: 174 (G: 94; E: 80)⁷⁷

Kompetenzen

Sprachliche Kompetenzen:

Sprechfertigkeit: 7 (G: 5; E: 2)

Hörfertigkeit: 10 (G: 6; E: 4)

Schreibfertigkeit: 10 (G: 9; E: 1)

Lesefertigkeit: 2 (G: 2)

Lernerautonomie: 4 (G: 2; E: 2)

Übersetzungskompetenz: 4 (G: 4)

Grammatikalische Kompetenz: 3 (G: 2; E: 1)

Lexikalische Kompetenz: 9 (G: 8; E: 1)

Interkulturelle Kompetenzen:

Fachliches/landeskundlich-kulturelles Wissen: 17 (G: 12; E: 5)

Fremdverstehen: 5 (G: 5)

Perspektivenwechsel: 4 (G: 3; E: 1)

Selbstfindung: 1 (G: 1)

Berufliche Kompetenzen:

Erstellung eines Radiobeitrags: 6 (G: 3; E: 3)

Interviewkompetenz: 4 (G: 4)

Fähigkeit zur Radiomoderation: 2 (G: 2)

Technische Kompetenz: 3 (G: 1; E: 2)

Fachwissen über journalistische Ethik: 3 (G: 3)

Sozialkompetenz: 7 (G: 6; E: 1)

Managementkompetenz: 1 (E: 1)

⁷⁷ „G“ steht für Gruppendiskussion und „E“ für Experteninterviews

Prozess zur Kompetenzentwicklung

Sinnvolle Strukturierung der Kompetenzen: 1 (E: 1)

Fachübergreifendes Radioprogramm: 3 (E: 3)

Schwieriger Umgang mit beruflichen Kompetenzen: 1 (E: 1)

Interkultureller Ansatz: 6 (E: 6)

Berücksichtigung der Zielgruppeninteressen: 2 (E: 2)

Auswirkung auf den Berufseinstieg

Karrierebeginn: 3 (G: 3)

Wecken des Interesses am Journalismus: 6 (G: 6)

Entscheidung für DaF-Studium und Journalismus: 2 (G: 2)

Wecken positiven Berufsbilds für Journalismus: 1 (G: 1)

Wechsel von früheren Berufsplänen zum Journalismus: 1 (G: 1)

Wecken des Interesses am DaF-Lehrerberuf: 1 (G: 1)

Auswirkung auf den Berufsverbleib

Eröffnung breiter Berufshorizonte: 3 (E: 3)

Erweiterung von Berufschancen: 2 (E: 2)

Sehr wenige Berufschancen: 2 (E: 2)

Ausbildungsbegleitung

Berufsausbildung: 8 (E: 8)

Aufbau eines Studiengangs: 1 (E: 1)

Selbstgebildetes Netzwerk: 3 (G: 1; E: 2)

Stipendien: 2 (G: 1; E: 1)

Praktika: 3 (E: 3)

Potentielle Arbeitgeber

Medienunternehmen: 3 (E: 3)

DW als einziger potentieller Arbeitgeber: 1 (E: 1)

NGO: 1 (E: 1)

Internationale Organisationen: 2 (E: 2)

Potentielle berufliche Tätigkeiten

Journalist*in: 9 (E: 9)

DaF-Lehrer*in: 1 (E: 1)

NGO-Communication Officer: 1 (E: 1)

Diplomat*in: 1 (E: 1)

Austausch-Manager*in: 1 (E: 1)

Geschäftsleute: 1 (E: 1)

Anhang 12: Kodierleitfaden deduktiv gewonnene Kategorien

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Sprachliche Kompetenzen	„die Fähigkeit, sich auf lexikalischer, grammatikalischer, semantischer und phonologischer Ebene angemessen und für andere akzeptabel auszudrücken“ (Schumann 2017: 166)	<p>Markus (Interview 2) Z. 33: <i>„Zunächst ist hierbei das Themenfeld „Hörverstehen“ zu benennen“</i></p> <p>Josiane (Gruppendiskussion) Z. 59: <i>„Aussi, il y a le Hören. Ça a beaucoup développé mon Hören.“</i></p>	Konkrete Sprachkompetenzen sollen genannt werden.
Interkulturelle Kompetenzen	„Die Fähigkeit, auf zwischenmenschlicher Ebene mit kulturellen Differenzen und verschiedenen Lebenseinstellungen, Normen u. a. konstruktiv umgehen zu können“. Broszinsky-Schwabe	Julia (Interview 1) Z. 19-22: <i>„Über Radiotexte kann man über das Land erfahren. In der Konversation hört man, wie man sich in Deutschland verhält. Man kann über das Alltagsleben in Deutschland wissen, wenn man zum Beispiel über München spricht.“</i>	Konkrete interkulturelle Kompetenzen sollen genannt werden. Auch fachliches/landeskundlich-kulturelles Wissen gehören zu interkulturellen Kompetenzen.

	(2017: 237)	Marlyse (Gruppendiskussion) Z. 424: „ <i>Grâce à ce projet, ils nous ont permis de voir les Allemands d'une autre façon.</i> “	
Berufliche Kompetenzen	Die berufliche Kompetenz bezeichnet im Kontext des DaF-Lernens übers Radio nicht nur die Fähigkeit zur journalistischen Radioarbeit wie zum Beispiel die Interviewdurchführung, die Moderation einer Sendung oder die Erstellung eines Radiobeitrags, sondern auch einen kompetenten Umgang mit der Technik und dem Radiogeschäft.	Kristina (Interview 3) Z. 161: „ <i>Man lernt auf der einen Seite konkret das Radiogeschäft.</i> “ Mirabelle (Gruppendiskussion) Z. 622-623: „ <i>Je dirais avec ce projet également, je peux déjà faire ce que je ne pouvais pas faire avant, à savoir monter un interview moi seule, aller quelque part interviewer une autorité.</i> “	Konkrete berufliche Kompetenzen sollen genannt werde. Auch Fachwissen über die journalistische Ethik gehören zu beruflichen Kompetenzen.

Anhang 13: Kodierleitfaden induktiv gewonnene Kategorien

Fälle	Beispielzitat	Para-phrase	Generalisierung	Kategorie
<p>Markus: Interv. 2: Z. 130-131</p> <p>Roger: Interv. 5: Z. 61-65</p> <p>Roger: Interv. 5: Z. 74-78</p> <p>Roger: Interv. 5: Z. 36-39</p> <p>Roger: Interv. 5: Z. 51-54</p> <p>Julia: Interv. 1: Z. 67-69</p> <p>Julia: Interv. 1: Z. 27-29</p> <p>Kristina: Interv. 3: Z. 122-124</p> <p>Kristina: Interv. 3: Z. 127-130</p> <p>Kristina: Interv. 3: Z. 172-173</p> <p>Kristina: Interv. 3: Z. 125-127</p> <p>Pascal: Interv. 4: Z. 29-31</p> <p>Pascal: Interv. 4: Z. 38-39</p>	<p><i>„Das Wichtigste für mich ist zunächst die Planungsphase, wie können diese Kompetenzen sinnvoll und strukturiert verbunden werden und ineinandergreifen.“</i></p> <p>Markus: Interview 2: Z. 130-131</p>	<p>Grundlegende Bedeutung der Strukturierung von Kompetenzen</p>	<p>Eine sinnvolle Strukturierung der Kompetenzen</p>	<p>Prozess zur Kompetenzentwicklung ></p> <p>Strukturierung der Kompetenzen</p>

	<p>„Ich sehe wenig Chancen für berufliche Kompetenzen, denn das kann nur theoretisch möglich sein und nicht praktisch. Man kann nur hören, wie man zum Beispiel einen Kuchen bäckt, aber es ist sehr schwierig, das Gehörte umzusetzen.“</p> <p>Julia: Interview 1: Z. 27-29</p>	<p>Schwierige Vermittlung von beruflichen Kompetenzen übers Radio</p>	<p>Schwierige Vermittlung von beruflichen Kompetenzen übers Radio</p>	<p>Prozess zur Kompetenzentwicklung ></p> <p>Schwieriger Umgang mit Berufskompetenzen</p>
<p>Régine: Gruppendisk: Z. 549-551</p> <p>Régine: Gruppendisk: Z. 793-794</p> <p>Josiane: Gruppendisk: Z. 641-642</p>	<p>„Pour moi sur l'aspect socioprofessionnel, le projet-ci m'a beaucoup boostée, puisque la première fois que je viens à la radio, c'était pour faire juste un débat.“</p> <p>Josiane: Gruppendisk.: Z. 641-642</p>	<p>Wichtige Rolle des Radioprojekts beim Karrierebeginn</p>	<p>Radioprojekt als berufliches Sprungbrett</p>	<p>Auswirkung auf den Berufseinstieg ></p> <p>Karrierebeginn</p>
<p>Parfait: Gruppendisk: Z. 590</p>	<p>„C'est vrai que le métier ou alors le monde journaliste a</p>	<p>Konkrete Entdeckung des</p>	<p>Wecken des Interesses am</p>	<p>Auswirkung auf den Berufseinstieg ></p>

<p>Mirabelle: Gruppendisk: Z. 615-618 Josiane: Gruppendisk: Z. 642-644 Marlyse: Gruppendisk: Z. 674-675 Bertrand: Gruppendisk: Z. 706-709 Rosalie: Gruppendisk: Z. 724-725</p>	<p><i>toujours été, je dirais, un monde que j'admirais beaucoup, mais je ne savais pas que je pouvais en faire partie. Avec ce projet, j'ai pu apprendre ou du moins, j'ai pu comprendre que je pouvais faire partie de ce monde. "</i></p> <p>Mirabelle: Gruppendisk.: Z. 615-618</p>	<p>Journalismus als möglichen Zukunftsberufs</p>	<p>Journalismus</p>	<p>Wecken des Interesses am Journalismus</p>
<p>Olivia: Gruppendisk: Z. 556-557 Régine: Gruppendisk: Z. 783-784</p>	<p><i>„J'ai décidé de jumeler les deux, de faire Allemand et de faire le journalisme. "</i></p> <p>Olivia: Gruppendisk.: Z. 556-557</p>	<p>Entscheidung für DaF-Studium und Journalismus</p>	<p>Entscheidung für DaF-Studium und Journalismus</p>	<p>Auswirkung auf den Berufseinstieg ></p> <p>Wecken des Interesses am Journalismus ></p> <p>Entscheidung für DaF-Studium und Journalismus</p>
<p>Parfait: Gruppendisk: Z. 594-595</p>	<p><i>„Donc le journalisme aussi permet l'insertion socioprofessionnelle“</i></p> <p>Parfait: Gruppendisk:</p>	<p>Journalismus als Möglichkeit sozial-professioneller</p>	<p>Positive Wahrnehmung des Journalistenberufs</p>	<p>Auswirkung auf den Berufseinstieg ></p> <p>Wecken des Interesses am</p>

	Z. 594-595	Eingliederung		Journalismus > Wecken positiven Berufsbilds für Journalismus
Parfait: Gruppendisk: Z. 591-592	<p>„<i>Avant ce projet, je n'avais jamais rêvé même être un journaliste. Mon rêve était plutôt d'être autre que journaliste, pourquoi pas un gendarme.</i>“</p> <p>Parfait: Gruppendisk: Z. 591-592</p>	Ersatz früherer Traumberufe durch Journalismus	Wechsel von früheren Berufsplänen zum Journalismus	<p>Auswirkung auf den Berufseinstieg ></p> <p>Wecken des Interesses am Journalismus ></p> <p>Wechsel von früheren Berufsplänen zum Journalismus</p>
Olivia: Gruppendisk: Z. 565-566	<p>„<i>J'ai aussi pensé à l'enseignement, qui sait. Je peux faire peut-être un concours, comme j'ai pensé à faire l'ENS l'année prochaine en langue allemande.</i>“</p> <p>Olivia: Gruppendisk.: Z. 565-566</p>	Interesse am Lehramtstudium im Fach DaF	Wecken des Interesses am DaF-Lehrerberuf	<p>Auswirkung auf den Berufseinstieg ></p> <p>Wecken des Interesses am DaF-Lehrerberuf</p>
Kristina: Interv. 3: Z. 255	„ <i>Es muss nicht unbedingt sein, dass nach dem Studium die</i>	Keine Begrenzung der	Weltweite	Auswirkung auf den Berufsverbleib >

<p>Kristina: Interv. 3: Z. 268-269</p> <p>Roger: Interv. 5: Z. 144-146</p>	<p><i>Studierenden nur in Kamerun oder in Deutschland arbeiten werden. Für mich, glaube ich, sind die Horizonte breit. Sie können sich weltweit bewerben. “</i></p> <p>Roger: Interview 5: Z. 144-146</p>	<p>Berufsmöglichkeiten auf Kamerun und Deutschland</p>	<p>Berufsmöglichkeiten</p>	<p>Eröffnung neuer Berufshorizonte</p>
<p>Markus: Interv. 2: Z. 101-103</p> <p>Markus: Interv. 2: Z. 110-111</p>	<p><i>„Wenn Germanistikstudierende diese zusätzlichen Kompetenzen erwerben, erweitern sie ihr Kompetenzportfolio, welches ebenso zu employability beitragen kann. “</i></p> <p>Markus: Interview 2: Z. 101-103</p>	<p>Erweiterung der Berufschancen von Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus</p>	<p>Mehr Berufschancen für Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus</p>	<p>Auswirkung auf den Berufsverbleib ></p> <p>Erweiterung von Berufschancen</p>
<p>Julia: Interv. 1: Z. 48-49</p> <p>Julia: Interv. 1: Z. 64-67</p>	<p><i>„Ich glaube, nur ein kleiner Teil der Germanisten hat die Chance für eine gut bezahlte Arbeit. Denn es gibt keinen Markt dafür.“</i></p> <p>Julia: Interview 1: Z. 48-49</p>	<p>Kein Arbeitsmarkt für Germanistik-Studierende</p>	<p>Sehr wenige Berufschancen für Absolvent*innen des interkulturellen Journalismus</p>	<p>Auswirkung auf den Berufsverbleib ></p> <p>Sehr wenige Berufschancen</p>

<p>Olivia: Gruppen- disk: Z. 560-561 Markus: Interv. 2: Z. 146-147 Kristina: Interv. 3: Z. 298-300</p>	<p><i>„Nach der Ausbildung, da müssen Sie, denke ich, auch selbst sehr aktiv werden und Netzwerke bilden ist immer gut mit verschiedensten Journalisten in verschiedenen Ländern.“</i></p> <p>Kristina: Interview 3: Z. 298-300</p>	<p>Notwendigkeit der Bildung eigenen Berufsnetzwerks nach der Ausbildung</p>	<p>Notwendigkeit einer Netzwerkbildung</p>	<p>Ausbildungsbe- gleitung > Selbstgebildetes Netzwerk</p>
<p>Kristina: Interv. 3: Z. 307-309 Kristina: Interv. 3: Z. 309-311 Roger: Interv. 5: Z. 127-128 Roger: Interv. 5: Z. 103-105 Markus: Interv. 2: Z. 140 Markus: Interv. 2: Z. 140-142 Markus: Interv. 2: Z. 145-146 Markus: Interv. 2: Z. 174-175</p>	<p><i>„Natürlich liegt auch immer viel daran, was hat man denn für ein Curriculum an der Universität entwickelt, welche Inhalte spielen eine Rolle“</i></p> <p>Kristina: Interview 3: Z. 307-309</p>	<p>Grundlegende Bedeutung von Ausbildungscurricula</p>	<p>Grundlegende Bedeutung von Ausbildungscurricula</p>	<p>Ausbildungsbe- gleitung > Berufsausbil- dung</p>
<p>Julia: Interv. 1: Z. 56-57</p>	<p><i>„Für diese Zusatzqualifikation braucht man einen gut strukturierten</i></p>	<p>Notwendigkeit des Aufbaus eines</p>	<p>Notwendigkeit des Aufbaus eines</p>	<p>Ausbildungsbe- gleitung > Aufbau eines Studiengangs</p>

	<p><i>Studiengang mit Inhalten an der Universität.“</i></p> <p>Julia: Interview 1: 56-57</p>	<p>Studien- gangs für das Zu- satzstu- dium</p>	<p>Studien- gangs</p>	
<p>Olivia: Gruppen- disk: Z. 558</p> <p>Roger: Interv. 5: Z. 130-134</p>	<p><i>„Aber wenn es möglich wäre, können zum Beispiel diese Studierenden auch durch Stipendien begleitet werden.“</i></p> <p>Roger: Interv. 5: Z. 130-131</p>	<p>Möglich- keit der Ausbil- dungsbe- gleitung von Stu- dierenden durch Sti- pendien</p>	<p>Ausbil- dungsbe- gleitung durch Sti- pendien</p>	<p>Ausbildungsbe- gleitung > Stipendien</p>
<p>Markus: Interv. 2: Z. 161</p> <p>Kristina: Interv. 3: Z. 304-305</p> <p>Pascal: Interv. 4: Z. 119-120</p>	<p><i>„Vielleicht durch Praktika. Also, dass sie Praktika machen, damit sie das Gelernte praktizieren können.“</i></p> <p>Pascal: Interv. 4: Z. 119-120</p>	<p>Möglich- keit der Ausbil- dungsbe- gleitung von Stu- dierenden durch Praktika</p>	<p>Ausbil- dungsbe- gleitung durch Praktika</p>	<p>Ausbildungsbe- gleitung > Praktika</p>
<p>Markus: Interv. 2: Z. 122-123</p> <p>Markus: Interv. 2: Z. 173</p> <p>Pascal: Interv. 4: Z. 125-126</p>	<p><i>„Ich kann mir aber auch gegebenenfalls journalistische Tätigkeiten innerhalb von Medienunternehmen vorstellen“</i></p> <p>Markus: Interview 2:</p>	<p>Möglich- keit einer journalisti- schen Tä- tigkeit im Medienun- ternehmen</p>	<p>Journalis- tische Tä- tigkeit im Medienun- ternehmen</p>	<p>Potentielle Ar- beitgeber > Medienunter- nehmen</p>

	Z. 122-123			
Julia: Interv. 1: 63	„Außer der DW in Deutschland sehe ich keine weiteren potenziellen Arbeitgeber“ Julia: Interv. 1: 63	DW als einziger potentieller Arbeitgeber	DW als einziger potentieller Arbeitgeber	Potentielle Arbeitgeber > Medienunternehmen > DW als einziger potentieller Arbeitgeber
Markus: Interv. 2: Z. 172	„Dies können vielfältige Unternehmen sein. Von der NGO bis“ Markus: Interview 2: Z. 172	Tätigkeit als Communication Officer in einer NGO	Tätigkeit in einer NGO	Potentielle Arbeitgeber > NGO
Kristina: Interv. 3: Z. 272-273 Pascal: Interv. 4: Z. 126-127	„Dann gibt es sicher andere vielleicht auch internationale Organisationen, die vielleicht auch jemanden brauchen könnten, der die Sprache kann.“ Kristina: Interview 3: Z. 272-273	Möglichkeit der Tätigkeit in internationalen Organisationen	Möglichkeit der Tätigkeit in internationalen Organisationen	Potentielle Arbeitgeber > Internationale Organisationen
Markus: Interv. 2: Z. 120-121 Kristina: Interv. 3: Z. 219-220 Kristina: Interv. 3: Z. 221-222	„Ich denke, man hat damit eine gute Ausgangsposition, um in den klassischen Journalismus einsteigen zu können“ Markus: Interview 2:	Möglichkeit der Tätigkeit als klassische(r) Journalist*in	Möglichkeit der Tätigkeit als Journalist*in	Potentielle berufliche Tätigkeiten > Journalist*in

<p>Kristina: Interv. 3: Z. 120-121</p> <p>Z. 269-270</p> <p>Kristina: Interv. 3: Z. 279-280</p> <p>Kristina: Interv. 3: Z. 282-283</p> <p>Kristina: Interv. 3: Z. 283</p> <p>Roger: Interv. 5: Z. 116-117</p> <p>Roger: Interv. 5: Z. 118</p>				
<p>Kristina: Interv. 3: Z. 268-269</p>	<p><i>„Das ist das eine, also Deutschlehrer.“</i></p> <p>Kristina: Interview 3: Z. 268-269</p>	<p>Tätigkeit als DaF-Lehrer*in</p>	<p>Tätigkeit als DaF-Lehrer*in</p>	<p>Potentielle berufliche Tätigkeiten ></p> <p>DaF-Lehrer*in</p>
<p>Markus: Interv. 2: Z. 121-122</p>	<p><i>„Man könnte z. B. als Communication Officer für eine NGO arbeiten.“</i></p> <p>Markus: Interview 2: Z. 121-122</p>	<p>Tätigkeit als NGO-Communication Officer</p>	<p>Tätigkeit als NGO-Communication Officer</p>	<p>Potentielle berufliche Tätigkeiten ></p> <p>NGO-Communication Officer</p>
<p>Roger: Interv. 5: Z. 119-120</p>	<p><i>„Ich glaube, andere können sich auch als Diplomat ihr Studium fortsetzen.“</i></p> <p>Roger: Interview 5: Z. 119-120</p>	<p>Tätigkeit in der Diplomatie</p>	<p>Tätigkeit als Diplomatin</p>	<p>Potentielle berufliche Tätigkeiten ></p> <p>Diplomat*in</p>

<p>Roger: Interv. 5: Z. 117-118</p>	<p>„sondern auch als Austausch-Manager zwischen Kamerun und Deutschland sein können.“</p> <p>Roger: Interview 5: Z. 117-118</p>	<p>Tätigkeit in deutsch-kamerunischen Aus-tauschen</p>	<p>Tätigkeit als Aus-tausch-Manager*in</p>	<p>Potentielle beruf-liche Tätigkeiten > Austausch-Manager*in</p>
<p>Roger: Interv. 5: Z. 118-119</p>	<p>„sie können auch Geschäftsleute werden.“</p> <p>Roger: Interview 5: Z. 118-119</p>	<p>Tätigkeit als Ge-schäfts-leute</p>	<p>Tätigkeit als Ge-schäfts-leute</p>	<p>Potentielle beruf-liche Tätigkeiten > Geschäftsleute</p>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Merkmale qualitativer Inhaltsanalyse (Quelle: Schreier 2014).....	142
Abbildung 2: Phasenmodell induktiver Inhaltsanalyse nach Mayring (2015: 86)	145
Abbildung 3: Phasenmodell deduktiver Inhaltsanalyse nach Burwitz-Melzer/Steininger (2016: 260-261)	148

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Geburtsregion der Absolvierenden.....	110
Tabelle 2: Region des ersten DaF-Unterrichts der Absolvierenden.....	110
Tabelle 3: Dauer der Teilnahme am Radioprojekt.....	111
Tabelle 4: Gründe für die Teilnahme am Radioprojekt.....	112
Tabelle 5: Wohnland der Absolvierenden	112
Tabelle 6: Beruf der Absolvierenden	113
Tabelle 7: Bezug der Berufe von Absolvierenden zum Journalismus	113
Tabelle 8: Bezug der Berufe von Absolvierenden zur Lehre von DaF.....	114
Tabelle 9: Bezug der Berufe von Absolvierenden zur Übersetzung/Dolmetschung	114
Tabelle 10: Altersstruktur der befragten Absolvierenden.....	115
Tabelle 11: Zusammenfassung der Datenerhebungssituation bei der Gruppendiskussion (Quelle: Eigene Darstellung)	115
Tabelle 12: Zusammenfassung der Datenerhebungssituation „Experteninterviews“ (Quelle: Eigene Darstellung).....	116
Tabelle 13: Verbesserung der Sprechfertigkeit der befragten Absolvierenden.....	152
Tabelle 14: Verbesserung des Hörverstehens der befragten Absolvierenden	153
Tabelle 15: Verbesserung der Schreibfertigkeit der befragten Absolvierenden	153
Tabelle 16: Verbesserung des Leseverstehens der befragten Absolvierenden.....	154
Tabelle 17: Verbesserung der Übersetzungsfähigkeit der befragten Absolvierenden	154
Tabelle 18: Kulturelle Wahrnehmung der befragten Absolvierenden	155
Tabelle 19: Interkulturelle Kompetenz der befragten Absolvierenden.....	156
Tabelle 20: Kulturelle Annäherung der befragten Absolvierenden	156
Tabelle 21: Aufenthalt der befragten Absolvierenden im deutschsprachigen Raum.....	157
Tabelle 22: Kontakt zu Menschen und Institutionen des deutschsprachigen Raums	157

Tabelle 23:	Auswirkung des Radioprojekts auf die Berufswahl der befragten Absolvierenden.....	158
Tabelle 24:	Fähigkeit der befragten Absolvierenden zur Moderation einer Radiosendung	158
Tabelle 25:	Fähigkeit der befragten Absolvierenden zum Verfassen eines Radiotextes.	159
Tabelle 26:	Fähigkeit der befragten Absolvierenden zur Interviewdurchführung	159
Tabelle 27:	Fähigkeit der befragten Absolvierenden zur Informationseinholung	160
Tabelle 28:	Weitere Begleitung der befragten Absolvierenden auf ihrem sozioprofessionellen Weg	160
Tabelle 29:	Zufriedenheit der Absolvierenden mit ihrem Beruf	161
Tabelle 30:	Berufswechsel der befragten Absolvierenden	161

Abkürzungs- und Begriffsverzeichnis

Abkürzung/Begriff	Erklärung
ART	Agence de Régulation des Télécommunications
BBC	British Broadcasting Corporation
BRD:	Bundesrepublik Deutschland
CES	Collège d'Enseignement Secondaire
CGTN	China Global Television Network
CIRTEF	Conseil International des Radios et Télévisions d'Expression Française
CNN	Cable News Network
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays d'expression française
CPDM	Cameroon People's Democratic Movement
CRTV	Cameroon Radio Television
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaFZ	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DigComp 2.1	The Digital Competence Framework for Citizens
DigCompEdu	European Framework for the Digital Competence of Educators
DGSE	Direction Générale de la Sécurité Extérieure
DW	Deutsche Welle
ENS	Ecole Normale Supérieure
ESSTIC	Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication
Franc CFA	Franc des Colonies Françaises d'Afrique

FES	Friedrich-Ebert-Stiftung
FU	Fremdsprachenunterricht
GeR	Gemeinsamer europäischer Rahmen für Sprachen
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
GTAI	German Trade and Invest
IJ	Interkultureller Journalismus
IT-Branche	Informationstechnologien-Branche
k.FU	Kommunikativer Fremdsprachenunterricht
MAXQDA	Programm zur qualitativen Datenanalyse
m-Learning	Mobile Learning
NATO	Nordatlantische Vertragsorganisation
NGO	Nicht-Regierungsorganisation
PAD	Pädagogischer Austauschdienst
PC	Personal Computer
PROVAC	L'Association pour la Promotion des Valeurs au Cameroun
QIA	Qualitative Inhaltsanalyse
RadioDaF	Radio Deutsch als Fremdsprache
RDPC	Rassemblement Démocratique du Peuple Camerounais
RFI	Radio France Internationale
RT	Russia Today
SÉFOR	Conseil International des Radios et Télévisions d'Expression Française
UNC	Union Nationale Camerounaise
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
USA	Vereinigte Staaten von Amerika
VOLL	Vocationally Oriented Language Learning
WDR	Westdeutscher Rundfunk

ZPD	Zone of proximal development
-----	------------------------------