



**ZUKUNFTSKOMPETENZEN AN DEN  
KAMERUNISCHEN HOCHSCHULEN – EINE REALITÄT  
ODER EINE UTOPIE? EINE EMPIRISCHE ANALYSE  
AM BEISPIEL DER DAF-LEHRERAUSBILDUNG**

**Hamadou Ngoei<sup>i</sup>**

M. Eval,

Teaching Assistent,

Evaluation Working Group,

Saarland University,

Germany

**Zusammenfassung:**

Ausgehend von der Ausbildung der Deutschlehrer\*innen an den pädagogischen Hochschulen analysiert und überprüft die vorliegende Studie, ob das Konzept der Zukunftskompetenzen in der kamerunischen Hochschulbildung eine existierende Realität oder ein Hirngespinnst ist, d.h. ob die Hochschulbildung den Studenten ermöglicht, diese Kompetenzen zu erwerben. Eine Analyse der Lehrpläne, ergänzt durch eine Umfrage mittels Fragebogen, der den Absolventen der DaF-Lehrer\*innenausbildung an der ENS von Yaoundé, Maroua und Bertoua im Jahr 2023 vorgelegt wurde, wurde durchgeführt. Die Analyse hat gezeigt, dass das Konzept der Zukunftskompetenzen bisher weder umgesetzt noch in den Lehrplänen als zu erreichendes Ziel erwähnt wird. Es ist jedoch festzustellen, dass die Studierenden im kamerunischen Hochschulwesen trotz dieser Tatsache und trotz der infrastrukturellen und ausstattungsbezogenen Mängel zwar Zukunftskompetenzen erwerben, aber auf niedrigem Niveau. Die vorliegende Studie schlägt vor, die Inhalte der Lehrpläne an den aktuellen Kontext und die Realitäten in Kamerun anzupassen, die Leistungsnachweise und die didaktischen Methoden an den Universitäten und Fachhochschulen zu überarbeiten.

**Schlüsselwörter:** *Future skills*, Kompetenzen, DaF, Pädagogische Hochschule, Kamerun

**Abstract:**

Based on the training of German teachers at the Higher Teachers' Training College (HTTC), this study analyses and examines whether the concept of future skills in Cameroonian higher education is an existing reality or a fantasy, i.e. whether higher education enables students to acquire these competences. An analysis of the curricula

---

<sup>i</sup> Correspondence: email [s8hangoe@stud.uni-saarland.de](mailto:s8hangoe@stud.uni-saarland.de)

was carried out, supplemented by a questionnaire survey of the 2023 graduates of the HTTC of Yaoundé, Maroua and Bertoua. The analysis showed that the concept of future skills has not yet been implemented or mentioned in the curricula as an objective to be achieved. It should be noted, however, that despite this fact and despite the infrastructural and equipment-related deficiencies, students in the Cameroonian higher education system acquire future skills, but at a low level. This study proposes to adapt the content of the curricula to the current context and realities in Cameroon and to revise the way students are evaluated and the didactic methods used in universities.

**Keywords:** future skills, competences, German as a foreign language, higher teachers' training college, Cameroon

## 1. Einleitendes

*„Das Konzept der Zukunftskompetenzen wird aktuell für Hochschulen als eine Option gesehen, um Studierende besser auf eine ungewissene Zukunft vorzubereiten und diese zu Problemlösern der Zukunft auszubilden.“* So der Bildungsforscher Marco Kalz von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Kalz 2023:332). Damit bestätigt er die Bedeutung der Future Skills und die Rolle der Hochschulen bei deren Vermittlung bzw. dessen Erwerb, um junge Menschen nicht nur auf ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten, sondern ihnen auch zu ermöglichen, sich in der heutigen unsicheren und digitalisierten Welt zurechtzufinden. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, benötigen Hochschulen allerdings eine gute Infrastruktur und vor allem qualitativ hochwertige, berufsorientierte Studiengänge und Lehrprogramme. All dies hängt sehr stark von den Ressourcen (Finanz und Personal) und dem Willen der Bildungspolitiker\*innen ab.

Die Strukturanpassungsprogramme von 1990 waren für Kamerun nicht nur wirtschaftlich katastrophal, sondern führten auch zu einer Entnationalisierung und Externalisierung von (Hochschul-) Bildung (vgl., Abdourhaman 2018: 132), indem Bildung von internationalen Geldgebern abhängig gemacht wurde. Ausgehend von den Prinzipien *Wer finanziert, diktiert die Gesetze* und *Was in der Metropole gut ist, muss auch in den ehemaligen Kolonien umgesetzt werden* begann Kamerun, westliche Hochschulkonzepte allmählich über die Zeit hinweg zu übernehmen, um sich den sog. internationalen Bildungsstandards und -anforderungen anzupassen und damit die Qualität seiner Ausbildung auf der internationalen Ebene zu beweisen. So wurden nach und nach der zielorientierte Ansatz und der kompetenzorientierte Ansatz in die Sekundarschulen, die LMD-Reform (Licence – Master – Doctorat) in die Hochschulen und Universitäten sowie weitere andere Ansätze eingeführt. Deren Umsetzung und Wirkung sind jedoch nicht immer gut, was die Qualität der Bildung im Land erheblich beeinflusst (vgl., Nsangou-Njikam 2012, Feuzeu & Mvoum 2023). Dies zeigt sich daran, dass die kamerunischen Universitäten in den Hochschulrankings regelmäßig weder unter den 50 besten afrikanischen Universitäten noch den 100 besten Universitäten der Welt auftauchen (The Center for World University Rankings 2024, Scimago Institutions Rankings). Die

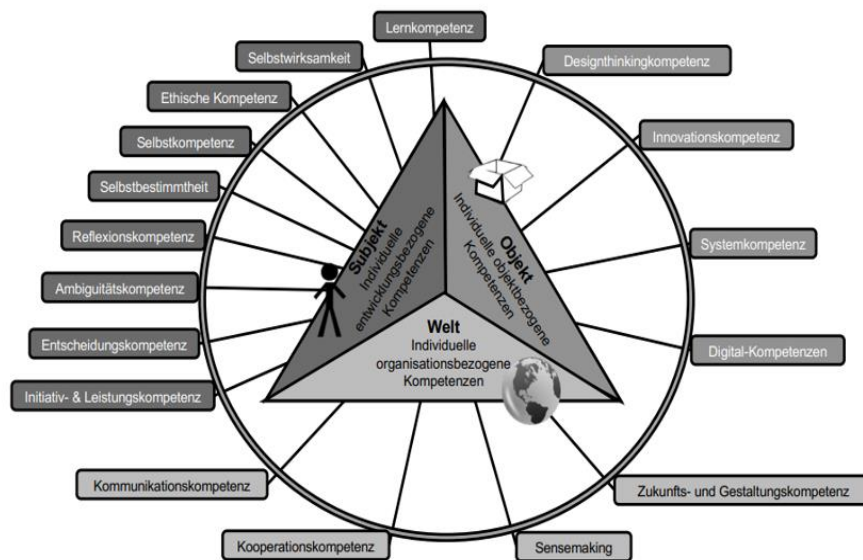
Ausrichtungen der Hochschulen sind ehrgeizig und vielfältig. Sie schwanken zwischen Professionalisierung der Lehre und Beschäftigungsfähigkeit, kompetenzorientierte Lehre und digitalisierte Lehre.

Im vorliegenden Beitrag wird das in Europa, Amerika und Süd-Afrika hochaktuelle Bildungskonzept der Future Skills im Kontext der kamerunischen DaF-Lehrerausbildung näher beleuchtet. Dabei wird nicht nur untersucht, welchen Mehrwert es für die kamerunische DaF-Lehrerausbildung bietet, sondern auch auf der Grundlage einer Absolvent\*innenstudie an der ENS Bertoua, Yaoundé und Maroua auch der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die derzeitige Hochschulausbildung in Kamerun den Erwerb zukunftsorientierter Kompetenzen ermöglicht. Dieses Konzept wird in der kamerunischen Bildungslandschaft und in der Bildungsforschung bisher sehr wenig thematisiert. Wir leisten damit einen Beitrag zur aktuellen Debatte um Future Skills, indem wir einerseits theoretische mit empirischen Daten verbinden und andererseits die Perspektive eines frankophonen afrikanischen Landes einbringen.

## 2. Zukunftskompetenzen – Future Skills Turn

Future Skills ist zu einem Modewort in der Debatte um die Hochschulorientierung an den Hochschulen in den USA, Deutschland, in anderen europäischen Ländern und Süd-Afrika geworden. Auch wenn dieses Bildungskonzept seit langem existiert, erfährt es diese Jahrzehnte einen besonderen Auftrieb. Dies manifestiert sich sowohl durch hochrangige Tagungen als auch Workshops, Hochschulprojekte und vor allem eine große Reihe von wissenschaftlichen Publikationen und die Entwicklung von zahlreichen Future Skills-Modellen. In einigen Universitäten entstehen bereits Future Skills-Studiengänge. Diese Bewegung bezeichnet [Ehlers](#) (2021) *Future Skills Turn* – damit meint er ein Paradigmawechsel in den Hochschulbildungskonzepten und -orientierungen. Dabei unterschreibt er die Rolle der Future Skills. Ihm zufolge sollen Hochschulen von nun an als Hauptziel haben, Menschen mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, in der zunehmenden digitalisierten, unsicheren und mehrdeutigen, volatilen Welt von morgen wirksam, kompetent und effizient reibungslos zu navigieren.

In diesem Beitrag wird das Modell der Triple Helix von Ehlers und das Future-Skills-Modell von Stifterverband & McKinsey angewandt. Grund dafür ist, dass beide Modelle auf alle für die Entfaltung des Menschen notwendigen Zukunftskompetenzen eingehen und ihre Interaktion zwischen anderen Menschen und ihrer Umwelt (Organisation, Arbeitsplatz) innerhalb der Gesellschaft in Kauf nehmen. Beim Triple Helix Modell handelt es sich um ein Kompetenzmodell aus 17 Kompetenzen. Ehlers (2020) unterteilt diese in eine entwicklungsbezogene Dimension, die sich auf die individuelle Entwicklung bezieht, eine gegenstandsbezogene Dimension, die auf die Aufgabe und den Inhalt verweist, und eine organisationsbezogene Dimension, die sich auf die Organisation und das Umfeld bezieht. Alle drei Dimensionen stehen in Wechselwirkung zueinander und ergänzen sich, wie die Abbildung 1 es verdeutlicht.



**Abb.1:** Die Future-Skill-Profile und zugrundeliegende Dimensionen (Ehlers 2020: 46).

Ehlers definiert Future Skills als „Kompetenzen, die Individuen befähigen, komplexe Probleme in hochdynamischen Handlungskontexten selbstorganisiert zu lösen und (erfolgreich) zu handeln“ (Ehlers 2020:57). Diese Kompetenzen basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Ressourcen, sind werteorientiert und können in einem Lernprozess erworben werden. Sie ermöglichen persönliche, berufliche und gesellschaftliche Entwicklung des Menschen. Im Ehlers Modell werden Hochschulen aufgerufen, neue Lerninhalte, Lernorte und die Organisation von Studiengängen zu überdenken und neu auszurichten, um den aktuellen Trends und Gegebenheiten des Arbeitsmarktes bzw. der Gesellschaft gerecht zu werden. Der Stifterverband & McKinsey (2021) gehen auf die Zukunftskompetenzen in einer personen- und institutionenzentrierten Dimension ein, indem sie Handlungsempfehlungen für Hochschulen, Unternehmen und Verwaltungen zur Qualifizierung, Rekrutierung und Neuorientierung skizzieren (Stifterverband & McKinsey 2021). Hierbei rücken sie im Vordergrund vier Kategorien von Future Skills:

- **Klassische Kompetenzen:** Diese Kompetenzen bilden die Grundlage für den beruflichen Erfolg des Einzelnen, aber auch für den Erfolg von Organisationen.
- **Digitale Schlüsselkompetenzen:** Sie werden auch als digitalisierungsbezogene Kompetenzen bezeichnet. Sie befähigen die Menschen einerseits, sich in der gegenwärtig zunehmend digitalisierten Welt zurechtzufinden und aktiv an ihr teilzuhaben, und andererseits, digitale Medien effektiv zu nutzen und digitale Produkte vor ihrer Nutzung reflexiv, kritisch und analytisch auf ihre Wirkung und ethische Konformität zu prüfen. Gerade in Zeiten der COVID-19-Pandemie hat die Telearbeit gezeigt, wie wichtig diese Kompetenzen für den Arbeitsmarkt, das Leben und die gesellschaftliche Teilhabe geworden sind (Ehlers 2020, Stifterverband & McKinsey 2021).

- **Technologische Kompetenzen:** Ausgehend von der Annahme, dass sich die Technologien rasch entwickeln und aktualisieren, ermöglichen diese Kompetenzen den Menschen, die Technologien optimal, reibungslos und effizient zu nutzen. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Softwareentwicklung, die sich immer stärker an der künstlichen Intelligenz orientiert.
- **Transformative Kompetenzen:** Sie umfassen jene Kompetenzen, die es Menschen ermöglichen, Dynamiken leicht zu verstehen, gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen, gut mit Gruppen, Institutionen und Netzwerken zusammenzuarbeiten und schließlich Lösungen und Strategien zu entwickeln (vgl. Stifterverband & McKinsey 2021; OECD 2021).

### 3. Operative Begriffsbestimmung

Um Verwirrungen bei den Leser\*innen zu vermeiden, erscheint es sinnvoll, den Sinn der zentralen wichtigen Untersuchungskategorien klarzustellen. In *Tab.1* sind die Bedeutungen der einzelnen zu untersuchenden Zukunftskompetenzen aufgeführt.

**Tab.1 :** *Beschreibung der zu untersuchenden Kompetenzen*  
 (Suessenbach et al. 2021, modifiziert von mir)

Kategorie	Kompetenz	Beschreibung
<b>Klassische Kompetenzen</b>	Lösungsfähigkeit	Lösen von konkreten Aufgabenstellungen, für die es keinen vorgefertigten Lösungsansatz gibt, durch Urteilskraft und einen strukturierten Ansatz (Suessenbach et al. 2021:4)
	Resilienz	Meistern schwieriger Situationen und Widerstände ohne anhaltende Beeinträchtigung. Fokussierte und verantwortliche Erledigung übernommener Aufgaben. Frühzeitiges Erkennen und Adressieren von Risiken. Adaptionsfähigkeit. Souveränität gegenüber technologischen oder gesellschaftlichen Veränderungen (Suessenbach et al. 2021:4).
	Kreativität	Entwickeln von originellen Verbesserungsideen (zum Beispiel für bestehende Geschäfts- oder Kommunikationsprozesse) oder Ideen für Innovationen (zum Beispiel für neue Produkte) (Suessenbach et al. 2021:4).
<b>Transformative Kompetenzen</b>	Innovationskompetenz	Erstens bezieht sich auf die Bereitschaft Innovation als integralen Bestandteil eines jeden Organisationsgegenstandes, -themas und -prozesses zu fördern und die Fähigkeit zur Organisation als Innovationsökosystem beizutragen (Ehlers). Zweitens verweist auf das Generieren von Innovationen (Produkten, Dienstleistungen, Prozesse, Aktivitäten) im beruflichen oder privaten Kontext, um zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen beizutragen (Suessenbach et al. 2021:4).
	Ethische Kompetenz	Sie bezieht sich einerseits auf die Fähigkeit, relevante normative Prämissen zu formulieren und diese hinsichtlich ihrer Relevanz, Verbindlichkeit und

		Anwendungsbedingungen zu beurteilen. Zum anderen bezieht sie sich auf die Fähigkeit, Urteile zu bilden und auf ihre logische Konsistenz hin zu überprüfen. (Ehlers 2020: 78-79).
--	--	--

### 3.1 Erwerb von Future Skills – eine zukünftige Rolle der Pädagogischen Hochschulen

Im Vergleich zum vergangenen, industriell geprägten 20. Jahrhundert ist die Entwicklung des 21. Jahrhunderts einerseits durch eine Vielzahl anspruchsvoller gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Anforderungen (vgl. Henssen 2023:1, Möller et al. 2024:240) und andererseits durch eine Reihe von Krisen gekennzeichnet: Inflation, Digitalisierung, Kriege im Kongo, in Palästina, in Syrien, Klimawandel, Migrationskrise, rasante technologische Entwicklung, um nur diese aufzulisten. Diese neue Welt bzw. Polykrise-Welt erfordert eine neue Herangehensweise und neue Kompetenzen. Das Bildungskonzept der Future Skills bietet diese an. Ausgehend von der Annahme, dass berufliche Kompetenzen erlernt und trainiert werden können, steht die Vermittlung von zukunftsorientierten Fähigkeiten als eine der Säulen der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften im Mittelpunkt der Hochschulausbildung. Auch die DaF-Lehramtsstudierenden und DaF-Lehrer\*innen sind darauf angewiesen. Horstman & Rischke verdeutlichen dies wie folgt:

*„Vor allem Lehrkräfte stehen in der Verantwortung, den nächsten Generationen diese Kompetenzen zu vermitteln – im Lehramtsstudium ist das bislang nur teilweise angekommen. Studierende benötigen Kompetenzen, die mit Begriffen wie Future Skills oder 21<sup>st</sup> Century Skills diskutiert werden. Es geht um die Frage, wie man Lernende auf Probleme vorbereiten kann, die sich nicht mehr allein mit dem bisher vorhandenen Wissen lösen lassen.“* (Horstmann/Rischke 2023:54).

Dies macht deutlich, dass sich Hochschulen entsprechend anpassen und zukunftsorientierter aufstellen müssen. Um dies zu erreichen, müssen sie eine Reihe von Maßnahmen ergreifen. Diesbezüglich haben der Stifterverband und McKinsey (2020) einige Strategien auf die Beine gesetzt. Die erste Strategie besteht in der Entwicklung neuer Lerninhalte. Neben der Einführung von gesellschaftlich relevanten Themen in die Curricula sollen sich Future Skills als Querschnittsthema durch das gesamte Studium und alle Studienphasen ziehen (ebd.).

Die zweite Strategie ist die Entwicklung innovativer Lehr- und Prüfungsformate. Die Vermittlung der Future Skills erfolgt nicht wie die Wissensvermittlung. Hier werden neue aktive Methoden eingesetzt, die mehr Freiraum schaffen, individualisiert und lernerzentriert sind. Es sind Methoden, die die Entwicklung der Lernenden fördern und auf ihren Erfahrungen aufbauen. Innovative Prüfungsformate wiederum sind kompetenzorientiert (Erpenbeck 2020: 80). In solchen Prüfungsformaten werden die Studierenden mit lebensnahen Szenarien, Problemstellungen konfrontiert, die sie selbstständig oder in Gruppen in Form von Fallstudien oder Praxisprojekten lösen müssen.

Bei der dritten Strategie geht es um die Schaffung neuer Lernumgebungen und Innovationsräume, denn *„Kreativität, Kooperation, Agilität - all diese Fähigkeiten entwickeln sich am besten in entsprechend gestalteten physischen oder virtuellen Lernräumen“* (Stifterverband & McKinsey 2020:4). Solche Lernräume sollten den Anforderungen der Digitalisierung einerseits und neuen didaktischen Formaten wie Mentoring oder Coaching andererseits gerecht werden. Pädagogische Hochschulen sollen in die Ausstattung digitaler Infrastrukturen investieren und in der Lage sein, Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Formaten anzubieten, wie z.B. Inverted Classroom, E-Learning, hybride oder Präsenzformate. Darüber hinaus sollen sich Pädagogische Hochschulen als Orte des lebenslangen Lernens und als Weiterbildungsanbieter positionieren. Dies geschieht durch die Etablierung zukunftsorientierter Weiterbildungsangebote, die neue berufliche Qualifikationen, Zertifizierungsformen und Kompetenznachweise mit sich bringen (vgl., Horstmann & Rischke 2023:54). Dies erfordert eine stärkere Ausrichtung der Studiengänge auf technologische Zukunftskompetenzen, um den Studierenden eine Spezialisierung auf Zukunftstechnologien zu ermöglichen (vgl., Stiftung & McKinsey 2020:4). Diese Strategien scheinen zielgerichtet und ehrgeizig zu sein, aber im afrikanischen Kontext wird ihre Umsetzung nicht nur viel Zeit in Anspruch nehmen, sondern auch auf zahlreiche Herausforderungen stoßen: mangelnder Wille seitens der Bildungspolitiker\*innen, fehlende technische und digitale Infrastruktur, finanzielle Engpässe. Alle diese Faktoren werden sich stark negativ auswirken. Um sie zu überwinden, bedarf es der Synergie und der engen Zusammenarbeit zwischen den in diesem Bereich bereits fortgeschrittenen Hochschulen des globalen Nordens und denen Afrikas. Dies würde nicht nur den Austausch von Wissen und Erfahrungen, sondern auch den Transfer digitaler Technologien ermöglichen. Da das Augenmerk des vorliegenden Beitrags um die Future Skills an der Kameruner DaF-Lehrerausbildung kreist, scheint es notwendig, einen Überblick über sie zu verschaffen.

### **3.2 Überblick und Kartierung der DaF-Lehrerausbildung in Kamerun**

Geschichtlich gesehen hängt die Einführung der DaF-Lehrerausbildung in Kamerun mit der Entwicklung des Deutschunterrichts zusammen. Auch wenn der erste DaF-Lehrer in Kamerun ein Deutscher, Theodore Christaller<sup>ii</sup> war, begann erst ab 1967 die Ausbildung lokaler DaF-Lehrer\*innen zugunsten französischer Lehrkräfte. Grundlage dafür war einerseits der zwischen Frankreich und Deutschland am 22. Januar 1963 unterzeichnete Freundschaftsvertrags zur Sicherung ihrer gemeinsamen Interessen, wobei Deutschland eine Förderungsrolle der deutschen Sprache in den ehemaligen französischen Kolonien und Mandatsgebieten in Afrika zugeschrieben wurde (vgl. Bassock 2011:77). Andererseits war auch die zunehmende Emanzipations- und Unabhängigkeitsbewegung afrikanischer Staaten der 60<sup>er</sup> Jahre entscheidend. Indes gab es mehr und mehr, einen

---

<sup>ii</sup> Erst im Jahr 1888, also vier Jahre nach der Annexierung des Gebiets Kamerun von den Deutschen, wurde der Grundstein des kolonialen Bildungssystems durch die Eröffnung der ersten Regierungsschule in Bonamando, in Duala (die Küstenregion) gelegt, in der Theodore Christaller als der allererste Lehrer gedient hat.

Willen selbst ihr Belangen zu vertreten und ihre lokalen Realitäten im DaF-Unterricht zu widerspiegeln. Diese Periode, die der 'Afrikanisierung' des Deutschunterrichts in Kamerun entspricht (vgl. Gouaffo 2008:2, Nanga-Me-Abengmoni & Ngoei 2023:32), hält bis heute an.

Laut dem Orientierungsdokument des Ministeriums für Hochschulbildung (Guide des Études Supérieures au Cameroun, 2021) setzt sich die Hochschullandschaft in Kamerun aus dem staatlichen und dem nichtstaatlichen Sektor zusammen. Die DaF-Lehrerausbildung wird an den staatlichen Hochschulen, d.h. an den Pädagogischen Hochschulen oder ENS (Ecole Normale Supérieure) angeboten. An den ENS ist die DaF-Lehrerausbildung in den Fremdsprachenabteilungen angesiedelt. Es handelt sich also um Kleinstabteilungen (*Unité - Allemand*) innerhalb einer großen Abteilung. Anders als in Deutschland ist die Zulassung zum Lehramtsstudium in Kamerun an das Bestehen einer nationalen Aufnahmeprüfung gebunden. Bis 2007 war die ENS Yaoundé die einzige Ausbildungsstätte für DaF-Lehrer\*innen, damit ist gemeint, dass sie als älteste Pädagogische Hochschule im Land gilt. Im Jahr 2008 wurde durch das Dekret des Präsidenten der Republik Nr. 2008/282 vom 9. August 2008 die ENS Maroua als erste Hochschuleinrichtung (die sog. Grande Ecole) innerhalb der Universität Maroua in der Sahelregion des Landes gegründet. Das Besondere dabei war, dass diese neue Pädagogische Hochschule eine DaF-Lehramtsausbildung anbot und gleichzeitig die ENS de Yaoundé mit der Ausbildung von Lehrer\*innen in weiteren Sprachen, beispielsweise Arabisch, Italienisch und Chinesisch, ergänzte (vgl., Ngoei & Nanga-mé-Abengmoni 2024). Zur Umsetzung der Dezentralisierung des Hochschulwesens wurde die ENS Bertoua per Dekret des Staatspräsidenten Nr. 2018/005 vom 08. Januar 2018 gegründet. Obwohl diese Hochschuleinrichtung noch in den Kinderschuhen steckt, bietet sie auch eine Lehrer\*innenausbildung für Deutsch als Fremdsprache an. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrerbildung im Fach DaF in Kamerun an den ENS Yaoundé, Bertoua und Maroua stattfindet.

Wie an allen kamerunischen Universitäten leidet die DaF-Ausbildung unter dem Mangel an räumlicher und digitaler Infrastruktur. Die Unterrichtsräume sind nicht an das Internet angeschlossen. Außerdem fehlt den pädagogischen Hochschulen an Fachbibliotheken für das Fach DaF und sie sind unterfinanziert, was die Arbeitsbedingungen erschwert. Den angehenden DaF-Lehrer\*innen fehlt es die Möglichkeit, ein Praktikum in Deutschland zu absolvieren, um die deutsche Kultur hautnah zu erleben und diese dann den Schüler\*innen besser begreiflich zu machen. All diese Defizite wirken sich in gewisser Weise auf die Qualität der Ausbildung von DaF-Lehrer\*innen aus (vgl., Nsangou-Njikam 2012, Wohlfahrt 2014, DAAD Kamerun 2017). Darüber hinaus wäre es interessanter zu erfahren, wie das Curriculum aussieht und welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dadurch vermittelt werden.



### **3.3 Ziele und angestrebte Kompetenzen der DaF-Lehrer\*innenausbildung: Eine deskriptive Lehrplananalyse am Beispiel der ENS Bertoua<sup>iii</sup>**

Zwecks der Implementierung der im Rahmen des Bologna-Prozesses im Jahre 2007 eingeführten LMD-Reform werden an kamerunischen Universitäten und Hochschulen jeweils idealtypisch 6 Semester für den Abschluss des Bachelorstudiengangs und 4 Semester für den Abschluss des Masterstudiengangs geachtet (Ministère de l'Enseignement Supérieur 2021).

Die ENS Bertoua zählt zu den jüngsten pädagogischen Hochschulen in Kamerun. Ihre Aufgabe besteht darin, kamerunische Jugendliche zu den Erziehungsberufen zu bilden. Die Bildung hierbei verzahnt die Theorie mit der Praxis, wobei der Theorieteil an der Hochschule und der praktische Teil an den kamerunischen staatlichen Gymnasien der Hauptstadt der Ostregion, namentlich Bertoua, stattfinden. Erwähnenswert dabei ist, dass die Bildung an der ENS Bertoua wie an den anderen ENS holistisch orientiert ist, insofern als den angehenden Lehrer\*innen weitere relevante Aspekte etwa wie Ethik, Digitales und die Administration beigebracht werden. Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Bildung an der ENS Teil der kamerunischen Hochschulorientierung zur Förderung der Professionalisierung und *Employability* ist. Am Ende ihrer Bildung an der ENS werden den Studierenden das Diplom für Lehrende der ersten Sekundarstufe (DIPES I) oder der zweiten Sekundarstufe (DIPES II) vergeben. Diese bescheinigt nicht nur ihre Qualifikation, sondern ihre Fähigkeit, den Schüler\*innen in Gymnasien oder *Collèges* ein bestimmtes Fach zu belehren.

Der DIPES-I- Studiengang besteht aus drei Stufen, die in insgesamt 3 akademischen Jahrgängen abgeschlossen werden. Daneben gibt es zwei Stufen im DIPES-II-Studiengang, die genauso den 2 geplanten akademischen Jahren entsprechen. Die *Tab.2* ist eine tabellarische Darstellung der Kursangebote für den DIPES-I-Studiengang an der ENS Bertoua. Es werden 20 Lehrveranstaltungen mit einem zwölfwöchigen Lehrprobenpraktikum an staatlichen Gymnasien einer gegebenen Stadt des Landes kombiniert. Vom Postulat ausgehend, dass das Lernen einer Fremdsprache mit dem Lernen der damit verbundenen Kultur Hand in Hand geht, sind diese Lehrangebote sowohl an der deutschen Philologie (germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft) als auch an der Kulturwissenschaft (Landes- und Kulturkunde, Übersetzung und Ideengeschichte) orientiert.

Im 1. Semester werden die Grundlagen der normativen Grammatik des Deutschen sowie der Literaturwissenschaft, Landeskunde und Übersetzung vermittelt (vgl., ENS Bertoua 2018a:8-11). Letztere zielen darauf ab, die Studierenden mit soliden Sprachkenntnissen für eine Auseinandersetzung mit fachlich komplexen Texten im Rahmen ihres Studiums auszustatten. Ab dem 2. Semester werden Lehrinhalte zu Phonetik, literarischer Textanalyse, Kommunikation und Übersetzung eingeführt. Eine sprachwissenschaftliche Vertiefung im Bereich der Morphosyntax sowie eine Einführung im fachspeziellen Bereich der DaF-Didaktik und -Methodik finden im 3. Semester statt,

---

<sup>iii</sup> Der Grund für die Wahl der ENS Bertoua ist die Tatsache, dass sie sich auf die langjährige Erfahrung der ENS Yaoundé und Maroua stützt, um sich weiter zu entwickeln, z.B. im Bereich der Lehre.

wobei damit begonnen wird, die Landes- und Kulturkunde von DACH-Ländern zu unterrichten. Das 4. Semester wird für linguistische Lehrinhalte (Lexikologie und Pragmatik) sowie literarische Textanalyse und DaF-Didaktik reserviert. Die 3 Module *Linguistik* (Kommunikation und Textlinguistik), *Literaturwissenschaft* (moderne und zeitgenössische Literatur) und *Landeskunde* (Ideengeschichte) werden im 5. Semester nochmals angeboten, bevor die Studierenden im Abschlusssemester ihr Praktikum zur Lehrprobe 12 Wochen lang absolvieren (ebd. 2018a:15-17). Es sei darauf hingewiesen, dass die DaF-Lehramtsstudierenden zur Vervollständigung ihrer Ausbildung und zur Erlangung des Bachelor-Abschlusses im 5. und 6. Semester Seminare und Vorlesungen an der *Unité-Allemand* der Universität Marua besuchen müssen.

**Tab. 2:** Übersicht der DIPES-I-Kurse an der ENS Bertoua (eigene Darstellung)

Lehrveranstaltungen im Semester 1	Lehrveranstaltungen im Semester 3	Lehrveranstaltungen im Semester 5
ALL 111 - Normative Grammatik	ALL 213 - Morphosyntax	ALL 315 - Kommunikation
ALL 112 - Einführung in die Literaturwissenschaft	ALL 223 - Analyse literarischer Texte	ALL 325 - Literatur der Moderne und Gegenwart
ALL 131 - Zivilisation der DACH-Länder	ALL 233 - Zivilisation der DACH-Länder	ALL 335 - Ideengeschichte
ALL 141 - Übersetzung	ALL 243 - Einführung in die DaF-Didaktik	ALL 345 - Textlinguistik
Lehrveranstaltungen im Semester 2	Lehrveranstaltungen im Semester 4	Lehrveranstaltungen im Semester 6
ALL 112 - Einführung in die Sprachwissenschaft	ALL 214 - Lexikologie	Praktische Ausbildung (Lehrtätigkeit)
ALL 122 - Analyse literarischer Texte	ALL 224 - Analyse literarischer Texte	
ALL 132 - Kommunikation	ALL 234 - Pragmatik	
ALL 142 - Übersetzung	ALL 244 - DaF-Didaktik	

Die Lehrangebote im DIPES-II-Studiengang sind ebenfalls in 4 Module eingeteilt, nämlich Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Landeskunde und Didaktik-Methodik (siehe Tab.3). Mit den linguistischen Lehrveranstaltungen erwerben die Studierenden das nötige Theoriewissen in Grammatik und sprachwissenschaftlicher Theorie. Daneben werden in den literaturwissenschaftlichen Vorlesungen die angehenden Lehrer\*innen mit den nötigen Instrumentarien ausgestattet, um literarische Texte kompetent analysieren zu können und sich literaturtheoretischer Kategorien in der Forschung effizient zu bedienen (vgl., ENS Bertoua 2018b:5-10). Die landeskundlichen Seminare bieten ihnen ihrerseits die Möglichkeit, ideengeschichtliches Wissen über den deutschsprachigen Raum zu gewinnen. Sie werden mit den philosophischen Gedanken von der Aufklärung bis zum Postkolonialismus vertraut gemacht, die ihnen ermöglichen, gesellschaftskritisches Bewusstsein sowie analytisches Denken zu entwickeln und berufliche Kompetenzen im Umgang mit der deutschen Landeskunde zu erwerben (ebd.).

Im didaktisch-methodischen Modul erwerben die Lehramtsstudierenden schließlich berufsorientierte Kompetenzen, kraft derer sie anforderungsgerecht im Beruf und Leben handeln können. Was die Lehrprobe angeht, können die Lehramtsaspirantinnen und -aspiranten an einem staatlichen Gymnasium ein dreimonatiges Praktikum absolvieren. Dieser praktische Teil der Ausbildung umfasst die Elemente Vorbereitung, Beobachtung, Lehrproben und Evaluation (vgl., ENS Bertoua 2018b:12). Diese Phase erfolgt je nach dem Prinzip von *learning by doing* bzw. lernen beim Ausprobieren, wobei die Lehramtsstudierenden selbst Unterrichtssequenzen konzipieren und erteilen. Außerdem ist die Bildung an der ENS auch wissenschaftlich und forschungsorientiert. Den Studierenden werden die Grundlagen sowie den Ablauf der wissenschaftlichen Forschung aufgezeigt. Hinzukommend lernen sie, wo und wie man optimal und schnell wissenschaftlich recherchiert, wie man wissenschaftliche Quellen kritisch ausnutzt und sie köharenereise in einen wissenschaftlichen Text inkorporiert. Dieses *Know-how* wird dann in der Abschlussphase von den Studierenden angewandt, um eine Abschlussarbeit zur Erlangung des DIPES II-Diplom anzufertigen. Hierbei wird erwartet, dass sie sich mit einem Thema aus einem ausgewählten Forschungsfeld (Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Landeskunde oder Didaktik) unter einer stringenten Berücksichtigung wissenschaftlicher Kriterien und Prinzipien erarbeiten.

**Tab. 3:** Übersicht der DIPES-II-Kurse an der ENS Bertoua (eigene Darstellung).

Lehrveranstaltungen im Semester 1	Lehrveranstaltungen im Semester 3
ALL 411 - Normative Grammatik	ALL 514 - Übersetzung and Kommunikation
ALL 421 – Einführung in die Literaturwissenschaft	ALL 524 - Lesen literarischer und wissenschaftlicher Texte
ALL 431 - Zivilisation der DACH-Länder	ALL 534 - Didaktik, Schulverwaltung, Praktikumsvorbereitung
ALL 441 - Übersetzung	ALL 544 - Forschungsseminar
Lehrveranstaltungen im Semester 2	Lehrveranstaltungen im Semester 4
ALL 412 - Theorien der Sprachwissenschaft	Praktische Ausbildung (Lehrfähigkeit)
ALL 422 - Ideengeschichte	Abschlussarbeit
ALL 432 - Deutsch als Fremdsprache - Didaktik	
ALL 442 - Deutsch-afrikanische Literatur	

Bei näherer Betrachtung des Lehrplans der ENS Bertoua fällt auf, dass sowohl der deutschen Sprache, Literatur und der damit verbundenen Kultur als auch der Vermittlung von Lehrkompetenzen ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, was den Hauptzielen des Lehrberufs Deutsch als Fremdsprache entspricht. Auf der Kompetenzebene werden neben der Fachkompetenz und der Lehrkompetenz lediglich einige zukunftsorientierte Kompetenzen namentlich die kommunikationskompetenz, die interkulturelle Kompetenz und die Reflexionskompetenz vermittelt. Die wissenschaftsorientierten Lehrveranstaltungen wie Theorien der Linguistik, Einführung in die Linguistik, Einführung in Literaturwissenschaft und das Forschungsseminar ermöglichen den Studierenden den Erwerb von Fachkompetenzen. So können Merkmale

von Fachtexten sowie Fachtermini gelernt, verstanden und in entsprechenden Kontexten korrekt und angemessen gebraucht werden. Die kommunikative Kompetenz der Studierenden wird durch Lehrveranstaltungen wie Kommunikation, normative Grammatik, Übersetzung, Pragmatik gefördert. Die interkulturelle Kompetenz wird in Lehrveranstaltungen wie Deutsch-afrikanische Literatur, Landeskunde der DACH-Länder oder Literatur der Moderne und Gegenwart vermittelt. Die Reflexionskompetenz wird in der Lehrveranstaltung Ideengeschichte und auch in der Einführung in die Literaturwissenschaft geschult.

#### **4. Future Skills in der DaF-Lehrer\*innenausbildung in Kamerun**

In diesem Teil wird zuerst das Potenzial des Bildungskonzepts der *Future Skills* beleuchtet (1) und danach die Ergebnisse einer Studie mit Absolvent\*innen der DaF-Lehrerausbildung an den ENS Maroua, Bertoua und Yaoundé dargestellt (2).

##### **4.1 Mehrwert des Bildungskonzepts *Future Skills* für die DaF-Lehrer\*innenausbildung in Kamerun**

„Zukunftskompetenzen sind die globale Währung des 21. Jahrhunderts.“ So José Angel Gurriá, der OECD-Präsident. Regierungen, die aufstrebend und wettbewerbsfähig im 21. Jahrhundert sein wollen, müssen auf die großen Veränderungen der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt reagieren und ihre Bildungsprogramme entsprechend anpassen, um den Erfolg von Unternehmen sowie privaten und öffentlichen Einrichtungen zu realisieren (Rios et al. 2020; Zahidi et al. 2020). Berufsbildungseinrichtungen müssen daher auch ihre Lehrpläne an die von den derzeitigen und zukünftigen Arbeitskräften verlangten Qualifikationen anpassen (Rakowska & Juana-Espinosa 2021; Zahidi et al. 2019). Um dies zu erreichen, müssen die Pädagogischen Hochschulen in Kamerun ihre Lehrpläne vorwärtsgewandt aktualisieren und kontextualisieren. Dementsprechend werden die Curricula der DaF-Lehrer\*innenausbildung nicht nur praxisorientierter, sondern beziehen auch die aktuellen Herausforderungen der kamerunischen Gesellschaft mit ein. So werden die Absolvent\*innen der DaF-Lehrer\*innenausbildung einerseits ihre eigene kulturelle Identität stärken können, andererseits werden sie zu Querdenker\*innen und zukünftigen Problemlöser\*innen in der kamerunischen Gesellschaft.

Indes befähigen die Zukunftskompetenzen Arbeitnehmer\*innen, in der Arbeitswelt der Zukunft erfolgreich und wirkungsvoll zu sein (Schallock et al. 2018), indem sie ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit weiterentwickeln. Sie ermöglichen es, sich in einer globalisierten, digitalen und sich schnell verändernden Welt zurechtzufinden, an ihr teilzuhaben und fit zu sein (Ehlers 2020, Ngoei 2024). Es soll erwähnt werden, dass die Einführung von *Future Skills* in die kamerunische DaF-Lehrer\*innenausbildung eine Chance wäre, die bisher weniger vermittelten oder nahezu fehlenden Kompetenzen wie Resilienzkompetenz, Design-Thinking-Kompetenz, Ambiguitätskompetenz oder Sense-making-Kompetenz abzudecken. Durch die

Anpassung der DaF-Lehramtsausbildung an die zukünftigen Kompetenzen der Arbeitswelt richtet die Pädagogische Hochschule die DaF-Lehramtsausbildung gleichzeitig auf die zukünftigen Anforderungen des Lehrberufs aus. Durch das Wissen um die zukünftig benötigten Kompetenzen und die Bemühungen, diese zu erwerben, kann die Pädagogische Hochschule in gewisser Weise zur Beschäftigung und Karriereplanung von DaF-Lehrkräften in Kamerun beitragen.

#### **4.2 Empirische Ausführung: Absolvent\*innenstudie zu den *Future Skills* an der ENS Yaoundé, Bertoua und Maroua**

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Lehrplan der DaF-Lehramtsausbildung, die uns Sekundärdaten zur Verfügung stellte, erschien es zur Vertiefung der Forschungsfragen sinnvoll, eine Befragung von Absolvent\*innen der DaF-Lehramtsausbildung durchzuführen, um deren Meinung zu erhalten (Primärdaten).

##### **4.2.1 Methodologie**

Die vorliegende Studie ist empirisch angelegt und fungiert als explorative Fallstudie zu den *Future Skills* an den Pädagogischen Hochschulen in Kamerun. Der Vorteil einer solchen Studie liegt darin, dass sie nicht nur Kontextwissen generiert, sondern auch neue soziale Phänomene und Realitäten erfasst. Die Datenerhebung erfolgte aus finanziellen Gründen vollständig online im Zeitraum von August bis September 2023.

Methodisch wurde eine standardisierte Online-Befragung durchgeführt. Es handelte sich um eine Vollerhebung unter Berücksichtigung ethischer Erwägungen. Der Forscher hat die Zustimmung der Befragten eingeholt und ihnen versichert, dass ihre Teilnahme wirklich freiwillig ist. Die Anonymität und Vertraulichkeit der Befragten wurden garantiert. Der Fragebogen wurde in Anlehnung an das Triple-Helix-Modell von Ehlers entwickelt. Zur Überprüfung der Validität und Plausibilität wurde das Erhebungsinstrument vor der Durchführung der Befragung von zwei (2) DaF-Dozent\*innen vor Ort in Kamerun getestet<sup>iv</sup> (Pretest). Im Fragebogen wurden die Absolvent\*innen der DaF-Lehramtsausbildung darum gebeten, den Grad ihrer Kompetenzen wie Kreativität, Problemlösungsfähigkeit, ethische Kompetenz, Innovationskompetenz und Resilienz nach Abschluss der Ausbildung selbst einzuschätzen. Die aus dem Fragebogen gewonnenen Daten wurden mittels Häufigkeitsvergleich ausgewertet. Es sind insgesamt 35 Absolvent\*innen (Stichprobe), die an der Studie teilgenommen haben: davon drei (3) aus der ENS Yaoundé (ca. 8,57% der Stichprobe)<sup>v</sup>, zwölf (12) aus der ENS Bertoua (ca. 34,29% der Stichprobe)<sup>vi</sup> und

---

<sup>iv</sup> Die beiden DaF-Hochschuldozent\*innen haben den Fragebogen im Vorfeld selbst ausgefüllt und danach unklare Aspekte im Bogen herausgestellt. Aufgrund ihrer Rückmeldungen wurde das Erhebungsinstrument entsprechend angepasst.

<sup>v</sup> Aufgrund dieser geringen Beteiligung sind die Daten nicht repräsentativ.

<sup>vi</sup> An der ENS Bertoua betrug die Anzahl der Absolvent\*innen für die Kohorte 2023 (inklusive DIPES 1 und 2) insgesamt 12 Studierende. Damit liegt die Rücklaufquote im Rahmen dieser Studie bei 100% und die Daten sind repräsentativ.

zwanzig (20) aus der ENS Maroua (ca. 57,14% der Stichprobe)<sup>vii</sup>. Da die Daten der ENS Yaoundé nicht repräsentativ sind, wurden sie weder ausgewertet noch zur Untersuchung der Forschungsfrage herangezogen. Die Geschlechterverteilung innerhalb der Stichprobe war nahezu gleich. Von den 35 Teilnehmenden waren 54,29% männlich und 45,71% weiblich. Was das Alter der Teilnehmenden betrifft, sind 31,43% der Befragten jünger als 25 Jahre, 25,71% gehören der Altersgruppe von 25 bis 29 Jahren, 20% sind zwischen 30 und 34 Jahre alt und für 22,86% der Befragten liegt der Altersbereich zwischen 35 und 39.

#### 4.2.2 Grenzen der Studie

Die Studie unterliegt den Einschränkungen der Umfrageforschung, wie z.B. die soziale Erwünschtheit, Meinungslosigkeit bei den Teilnehmenden. Der Zugang zu den Teilnehmenden war aufgrund des Kontextes etwas schwierig. Die Absolvent\*innen der DaF-Lehramtsausbildung waren nämlich bereits an die staatlichen Gymnasien versetzt worden und vor allem im ländlichen Raum bzw. in den Dörfern tätig. In einigen Dörfern gibt es weder Strom noch Internet. Es lohnt sich auch, darauf hinzuweisen, dass die Studie mit einer begrenzten Stichprobe durchgeführt wurde. Daher sind die Ergebnisse auf die DaF-Lehrerausbildung allein beschränkt und können nicht auf alle Hochschulen in Kamerun verallgemeinert werden.

#### 4.2.3 Ergebnisse der Studie

Für die Darstellung der Ergebnisse wurde eine tabellarische Form gewählt. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie nach Kompetenzkategorien dargestellt.

##### 4.2.3.1 Klassische Kompetenzen: Kreativität, Problemlösungsfähigkeit und Resilienz

Die klassischen Kompetenzen beziehen sich auf die Grundfertigkeiten, die Menschen täglich benötigen, um sich in der Gesellschaft zu bewegen, sich zurechtzufinden, zu überleben und unabhängig zu werden.

**Tab. 4:** Ergebnisse der Datenerhebung bzgl. der klassischen Kompetenzen (eigene Darstellung)

Die zu analysierenden Kompetenzen	Items	In sehr hohem Maße	In sehr geringem Maße	Einigermaßen	Gar nicht	Keine Angabe
<b>Kreativität</b>	Ich kann schwierige Situationen mit Kreativität bewältigen.	34,29%	22,86%	28,57%	5,71%	8,57%
<b>(Problem) lösungs-fähigkeit</b>	Ich kann Lösungsprozesse anstoßen und organisieren.	25,71%	22,86%	34,29%	11,43%	5,71%

<sup>vii</sup> An der ENS Maroua betrug die Anzahl der Absolvent\*innen für die Kohorte 2023 (inklusive DIPES 1 und 2) c.a. 25 Studierende. Damit liegt die Rücklaufquote im Rahmen dieser Studie bei 80% und die Daten sind repräsentativ.

Die Tab. 4 zeigt, dass nur 34,29% der Befragten über eine sehr gute kreative Kompetenz verfügen, also weniger als 50% (die Hälfte). Im Vergleich dazu sind nur 51,43% in der Lage, schwierige Situationen teilweise mit Hilfe von Kreativität zu lösen. Die Zahl von 5,71% zeigt, dass nicht alle gut mit Kreativität umgehen können. Sie bildet den Anteil derjenigen, die tatsächlich angegeben haben, nicht kreativ zu sein. Um herauszufinden, ob die Entwicklung der Kreativität der Absolvent\*innen tatsächlich auf die Ausbildung an der ENS zurückzuführen ist, wurden die Absolvent\*innen am Ende des Fragebogens in Form einer offenen Frage gebeten, sich zu den einzelnen Kompetenzen zu äußern. Folgende Antworten wurden gesammelt:

*„Die Ausbildung an der ENS macht nicht kreativ. Das ist eine Eigenschaft, die man in der Praxis sieht. Die Ausbildung an der ENS gibt dir die Grundlagen und es liegt an dir, dich zu orientieren und zu bedienen.“* (Int. mit einem Absolventen der DaF-Lehrer\*innenausbildung).

*„Kreativitätskompetenz nein! Es gibt kein Curriculum in dieser Richtung. Vielleicht wie man strukturiert und eine didaktische Methode entwirft, aber nicht wirklich.“* (Int. mit einer Absolventin der DaF-Lehrer\*innenausbildung).

*„Unterrichten erfordert Kreativität. Das heißt, die Fähigkeit, proaktiv auf eine unerwartete Situation im Klassenzimmer (Schüler, Wetter) zu reagieren. Das Praktikum ermöglicht es uns, diese Fähigkeit zu entwickeln.“* (Int. mit einem Absolventen der DaF-Lehrer\*innenausbildung).

Es wird deutlich, dass die Ausbildung an den ENS die Studierenden weder kreativ macht noch zur Kreativität anregt. Vielmehr liefert sie die Grundlagen, z.B. didaktische und pädagogische Orientierungen. Erst im Rahmen des Praktikums ist es den Studierenden möglich, etwas Kreatives im Klassenzimmer zu lernen, zu praktizieren, aber selbständig im Ausprobieren. In der Tat ist die Eigenleistung der Studierenden gefragt. Das heißt, Kreativität wird in der DaF-Lehrer\*innenausbildung nicht vermittelt.

Eine gegenläufige Tendenz zeigt sich bei der Problemlösefähigkeit. So sind 25,71% der Befragten sehr gut in der Lage, Probleme zu lösen, gegenüber nur 11,43%, die nicht in der Lage sind, Lösungsprozesse zu initiieren und zu organisieren. Überraschend ist der Anteil derer, die diese Fähigkeit in sehr geringem Maße und einigermaßen besitzen. Ihre Zahlen schwanken zwischen 22,86% und 34,29%. Um herauszufinden, ob es einen echten kausalen Zusammenhang zwischen der Ausbildung und dem Erwerb von Problemlösungskompetenz bei den Studierenden gibt, wurden die Kommentare der Studierenden erhoben:

*„Nach der Ausbildung an der ENS bin ich in der Lage und weiß, wie ich das Problem der Gewalt in der Schule durch die Förderung von Werten lösen kann.“* (Int. mit einer Absolventin der DaF-Lehrer\*innenausbildung).

*„Ich kann Werte wie Zusammenleben, Vergeben und Helfen vermitteln. Ich kann Konflikte schlichten, meinen Kindern ein guter Elternteil sein, indem ich ihnen Werte und Verhaltensweisen beibringe, um Gewalt zu vermeiden... All dies dank der Kurse in Psychologie, Pädagogik und menschlichem Verhalten, die ich während meiner Ausbildung an der ENS besucht habe.“* (Int. mit einem Absolventen der DaF-Lehrer\*innenausbildung).

*„Nach der Ausbildung an der ENS bin ich in der Lage, das Problem der Arbeitslosigkeit durch Unternehmertum zu lösen, indem ich einkommensschaffende Aktivitäten entwickle“.* (Int. mit einem Absolventen der DaF-Lehrer\*innenausbildung).

*„Nach der Ausbildung an der ENS bin ich fähig, mit Schülern Umweltschutzprojekte durchzuführen“.* (Int. mit einem Absolventen der DaF-Lehrer\*innenausbildung).

Die Äußerungen der Studierenden zur Problemlösungskompetenz lassen darauf schließen, dass die Ausbildung einen wirksamen und positiven Einfluss auf die Entwicklung und Entfaltung dieser Kompetenz hat. Mit anderen Worten, auch wenn die Ausbildung primär auf den Lehrer\*innenberuf ausgerichtet ist, befähigt sie die Studierenden, als aktive Akteure in der Gesellschaft mitzuwirken und diese mitzugestalten. Dies geschieht durch Kurse wie Psychologie, Pädagogik und menschliches Verhalten, aber auch die Lehrveranstaltungen - Lesen literarischer und wissenschaftlicher Texte, Ausdruck und Kommunikation<sup>viii</sup>, die an der ENS angeboten werden.

Da die Resilienzkompetenz weltweit und auch in Kamerun aufgrund der vielfältigen Krisen und Herausforderungen, mit denen das Land konfrontiert ist, immer mehr an Bedeutung gewinnt, wurde es als wichtig erachtet, diese Kompetenz vertiefend (mit vier Items) zu erheben.

**Tab. 5:** Ergebnisse der Datenerhebung bzgl. der Resilienzkompetenz (eigene Darstellung)

Kompetenz	Items	Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme teils zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Resilienzkompetenz	Ich mag es immer, wenn Situationen sich ändern. (Zufriedenheit mit der Veränderung)	22,86%	20,00%	31,43%	20,00%	5,71%
	Ich kann gut mit neuen und unbekanntem Situationen umgehen. (Umgang mit neuen Situationen)	31,43%	51,43%	14,29%	2,86%	0,00%

<sup>viii</sup> Diese Lehrveranstaltung wird insbesondere an der ENS Bertoua erteilt. Hierin werden den Studierenden durch die Analyse wissenschaftlicher Texte Werte vermittelt.



	Ich kann mich schnell an Veränderungen anpassen. (Anpassungsfähigkeit)	40,00%	34,29%	22,86%	2,86%	0,00%
	Ich bin mir sicher, dass ich jede Herausforderung meistern kann. (Selbstmotivation)	28,57%	45,71%	20,00%	2,86%	2,86%
	Ich bevorzuge es, Dinge zu tun, die mich dazu zwingen, etwas Neues zu lernen. (Offenheit auf Neuerung)	62,86%	25,71%	8,57%	2,86%	0,00%

Die Resilienzkompetenz umfasst eine Reihe von Eigenschaften. Eine davon ist die Freude an der Veränderung oder am Unerwarteten. In der Tat ist das Akzeptieren einer unerwarteten Situation und das schnelle Gewöhnen daran, unter Stress und Druck zu arbeiten, zu einem Trend und einer Routine auf dem heutigen Arbeitsmarkt geworden. In den kamerunischen Schulen kommt es darauf an, dass neue Lehrwerke oder pädagogische Ansätze eingeführt werden, um das Lernen und Lehren einerseits lernerzentriert zu gestalten und andererseits die sozialen Realitäten der Lernenden zu berücksichtigen. Solche Ereignisse unterbrechen die Arbeitsroutine der DaF-Lehrer\*innen und zwingen sie, sich der Situation anzupassen. Aus den Daten der Studie geht hervor, dass weniger als die Hälfte der Befragten mit den Veränderungen zufrieden sind 44,86% (22,86%+20%) und 31,43% stimmen den Veränderungen teilweise zu. Allerdings stimmen 20% nicht zu.

Die Anpassungsfähigkeit ist eine wichtige Eigenschaft der Resilienzkompetenz. Auf dem heutigen Arbeitsmarkt bevorzugen es Arbeitgeber, mit flexiblen Personen zusammenzuarbeiten, anpassungsfähige Mitarbeiter\*innen zu haben. Die Daten der Studie zeigen, dass 74,29% (40%+34,29%) gut anpassungsfähig sind, nur 22,86% stimmen teilweise zu, dass sie sich schnell an Veränderungen anpassen können. 2,86% der Befragten fehlt diese Kompetenz, was sehr wenig ist.

Neben der Anpassungsfähigkeit und Flexibilität zeigt sich die Resilienzkompetenz auch in der Selbstmotivation oder intrinsischen Motivation der Person. Dabei handelt es sich um eine innere Kraft und Energie, die der Person Mut macht, sich jeder Herausforderung zu stellen und sie zu bewältigen. Aus den statistischen Daten geht hervor, dass 74,28% der Befragten angeben, sich jeder Herausforderung stellen zu können, aber nur 20% stimmen dieser Aussage teilweise zu. 2,86% der Studierenden haben keine Selbstmotivation, was sehr niedrig ist.

Darüber hinaus beruht Resilienz auch auf der Offenheit gegenüber Neuem bzw. der Tendenz, immer wieder etwas Neues zu lernen, auszuprobieren oder zu erfahren, d.h. auf der Entwicklung von Lernkompetenz. Die statistischen Daten zeigen, dass mehr

als die Hälfte der Befragten, nämlich 88,57% (62,86%+25,71%), offen für Neues sind und immer bestrebt sind, Neues zu lernen. Weitere 8,57% der Befragten sind teilweise neuen Dingen gegenüber aufgeschlossen. 2,86% geben an, nicht innovationsfreudig zu sein.

#### 4.2.3.2 Transformative Kompetenzen

Als transformative Kompetenzen wurden Innovationskompetenz und ethische Kompetenz erhoben. Tabelle 6 fasst die Ergebnisse zusammen.

**Tab. 6:** Ergebnisse der Datenerhebung bzgl.  
 der transformativen Kompetenzen (eigene Darstellung)

Die zu analysierenden Kompetenzen	Items	In sehr hohem Maße	In sehr geringem Maße	Einigermaßen	Gar nicht	Keine Angabe
<b>Innovationskompetenz</b>	Ich kann zu einem Thema eigene Fragestellungen finden oder weiterentwickeln.	60,00%	31,43%	8,57%	0,00%	0,00%
<b>Ethische Kompetenz</b>	Ich kann ethische Probleme identifizieren, analysieren, ein eigenes Urteil begründen und auf dieser Grundlage verantwortlich handeln.	42,86%	34,29%	22,86%	0,00%	0,00%

Wie oben definiert, bezieht sich ethische Kompetenz auf die Fähigkeit, Urteile zu bilden und auf ihre logische Konsistenz hin zu überprüfen (vgl., Ehlers 2020:78-79). Jede Organisation bzw. jedes Unternehmen hat ihre bzw. seine eigene Kultur, Werte, Regelungen und Datenschutzverordnungen, die von allen Mitarbeiter\*innen zu beachten und zu praktizieren sind. Daher ist ethische Kompetenz für eine reibungslose Integration und ein harmonisches Arbeiten am Arbeitsplatz notwendig. Betrachtet man die Daten der Tab.6 näher merkt man, dass fast die Hälfte der Studierenden (42,86%) sehr gut darin sind, ethische Probleme zu erkennen und zu verstehen. Sie sind in der Lage, Probleme gründlich zu analysieren, sich eine fundierte Meinung zu bilden und nach diesen Überlegungen verantwortungsbewusst zu handeln. Sie verfügen über ein hohes Maß an ethischem Bewusstsein und die Fähigkeit, moralische Überlegungen in praktisches Handeln umzusetzen. Mehr als ein Viertel (34,29%) der Studierenden ist nur sehr eingeschränkt in der Lage, ethische Probleme zu erkennen, zu analysieren, sich eine eigene Meinung zu bilden und auf dieser Grundlage verantwortlich zu handeln. Weniger als ein Viertel (22,86%) verfügt teilweise über ethische Kompetenz.

Die Innovationskompetenz ist die Fähigkeit, Innovationen (Produkte, Dienstleistungen, Prozesse, Aktivitäten) zur Lösung eines gesellschaftlichen Problems hervorzubringen (Suessenbach et al. 2021:4). Im Gegensatz zur ethischen Kompetenz sind die statistischen Zahlen zur Innovationskompetenz relativ besser. Mehr als die Hälfte (60%) ist sehr gut in der Lage, eigene Fragen zu einem Thema zu finden oder zu entwickeln. Dies deutet auf eine hohe Fähigkeit hin, kritisch und kreativ über ein Thema nachzudenken und relevante, tiefgehende Fragen zu stellen. 31,43% der Befragten weisen eine sehr geringe Innovationskompetenz auf. Sie haben Schwierigkeiten, neue Aspekte oder Perspektiven eines Themas zu erkennen und entsprechende Fragen zu entwickeln, die ein tieferes Verständnis fördern könnten. Sie sind nur sehr eingeschränkt in der Lage, eigenständige intellektuelle Beiträge zu leisten. In gewissem Maße sind 8,57% der Studierenden in der Lage, eigene Fragen zu einem Thema zu finden oder zu entwickeln, d.h. sie können einige eigenständige Fragen entwickeln und bestehende Fragen vertiefen, aber diese Fähigkeit ist weder besonders stark ausgeprägt noch völlig unzureichend.

## 5. Implikationen der Studie

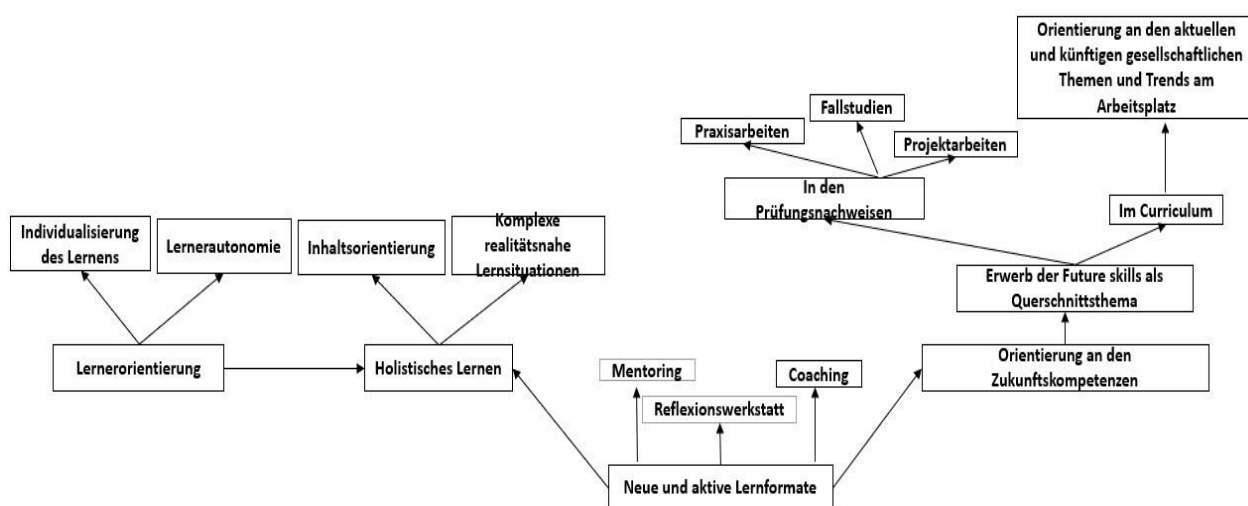
Auf den obigen vorgestellten Ergebnissen basierend können folgende Implikationen gezogen werden:

- Die DaF-Lehramtsausbildung ist stark auf die deutschsprachigen Länder (Kultur, Sprache, Literatur) ausgerichtet und spiegelt die kamerunische Gesellschaft mit ihren soziopolitischen und wirtschaftlichen Herausforderungen und die Probleme der Gymnasien, der zukünftige Arbeitsort der Absolvent\*innen nur wenig wider, was die Entwicklung und Einübung von Problemlösungskompetenzen der Studierenden im kamerunischen Kontext etwas beeinträchtigt.
- Auch wenn der praktische Teil der Ausbildung in den Gymnasien stattfindet, bleibt der theoretische Teil, der vor Ort an der Hochschule stattfindet, sehr abstrakt, was die Entwicklung von Kreativität bei den Studierenden kaum zulässt.
- Trotz infrastruktureller und räumlicher Defizite gelingt es der DaF-Lehramtsausbildung in Kamerun, den Studierenden einige zukunftsorientierte Kompetenzen zu vermitteln. Das Niveau ist allerdings nur befriedigend.

### 5.1 Ausblicke: Wie kann das Konzept der *Future Skills* in die DaF-Lehrer\*innenausbildung in Kamerun implementiert werden?

Um eine zukunftsorientierte DaF-Lehrer\*innenausbildung in Kamerun zu fördern, wäre es angesichts der zunehmenden Globalisierung und des stetigen Wandels der Gesellschaft wünschenswert, erstens die Inhalte der Curricula in unregelmäßigen Abständen zu aktualisieren und entsprechend an die gesellschaftlichen Realitäten des Landes und die Problemlagen der kamerunischen Schulen und Gymnasien anzupassen. Dazu bedarf es einer stärkeren Zusammenarbeit mit den Gymnasien bzw. den DaF-Lehrer\*innen vor Ort, da diese die aktuellen Probleme und Schwierigkeiten an den Schulen hautnah miterleben, z.B. die Problematik der Gewalt an Schulen oder das Lernen

in Konfliktregionen. Zweitens sind fachliche und außerfachliche Kompetenzen als deckungsgleich anzusehen. Drittens sollen die Zukunftskompetenzen auch in den Prüfungsordnungen und Leistungsnachweisen stark verankert werden. Die Leistungsnachweise müssen noch konkreter werden. Dabei sind Prüfungen in Form von Fallstudien oder Projektarbeiten zu bevorzugen, da sie realitätsnah sind und die Studierenden dazu anregen, mehrere Kompetenzen zur Lösung eines vorgegebenen Problems anzuwenden. Viertens muss sich auch die Art und Weise ändern, wie gelehrt wird. Da die *Future Skills* durch praktische Methoden erworben werden, werden neue aktive Lehrmethoden gefördert, die Freiräume schaffen und den Studierenden die Möglichkeit geben, sich zu entfalten, wie z.B. Problem Based Learning, Coaching und Mentoring. *Abb.2* zeigt die grafische Darstellung der Umsetzung der Future Skills im Kontext der DaF-Lehrer\*innenausbildung in Kamerun.



**Abb. 2:** Future Skills im Kontext der kamerunischen DaF-Lehrer\*innenausbildung (eigene Darstellung)

## 5.2 Fazit

Abschließend wurde anhand des Fallbeispiels der DaF-Lehramtsausbildung der Frage nachgegangen, ob das Vorhandensein von *Future Skills* in der gegenwärtigen Hochschulbildung in Kamerun Realität oder Utopie ist. Mit anderen Worten, ob die kamerunische Hochschulbildung den Erwerb von Future Skills ermöglicht. Um diese Frage zu beantworten, wurden zunächst ein Überblick über die DaF-Lehramtsausbildung und die von ihr angestrebten Kompetenzen gegeben. Zur Ergänzung der Wissenslücke wurde eine empirische Studie unter den Absolvent\*innen der DaF-Lehrer\*innenausbildung an den ENS Yaoundé, Maroua und Bertoua durchgeführt. Die Analyse zeigt, dass es der DaF-Lehrer\*innenausbildung in Kamerun trotz infrastruktureller und räumlicher Defizite und vor allem der starken Ausrichtung des Curriculums auf den deutschsprachigen Raum gelingt, den Studierenden einige zukunftsorientierte Kompetenzen zu vermitteln. Das Niveau ist jedoch nur zufriedenstellend.

### **Conflict of Interest Statement**

The author declares no conflicts of interest.

### **About the Author**

Hamadou Ngoei works at the University of Music Karlsruhe (Germany), in particular in the department in charge of evaluation of studies and teaching. He completed his Master's degree in German and Global Studies at the Université de Yaoundé 1 (Cameroon) and in Leipzig in 2019. Since February 2022, the former Erasmus and ASA scholarship holder has also completed a Master's degree in Evaluation at the Saarland University, where he is already involved in the academic process of the English-language Master's programme in Evaluation with teaching assignments. His current dissertation project at the Saarland University focuses on future skills at Cameroonian universities.

### **Literaturverzeichnis**

- Bassock, J. (2011). Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht: Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun. Kassel University Press GmbH.
- Center for World University Rankings (2024). Global 2000 list by the Center for World University Rankings, abgerufen in URL: <https://cwur.org/2024.php>
- DAAD Kamerun (2017). Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten, abgerufen in URL: [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/laenderinformation/en/afrika/kamerun\\_daad\\_sachstand.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/laenderinformation/en/afrika/kamerun_daad_sachstand.pdf)
- Hensen, D. (2023). Future Skills. Kompetenzen für eine digitalisierte Arbeitswelt, [https://www.ili.fh-aachen.de/data/elearning/lm\\_data/lm\\_1058525/Kurzbroschu%CC%88re%20Future%20Skills\\_final\[1\].pdf](https://www.ili.fh-aachen.de/data/elearning/lm_data/lm_1058525/Kurzbroschu%CC%88re%20Future%20Skills_final[1].pdf)
- Ehlers, U. (2020). Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Berlin: Springer Nature.
- Erpenbeck, J. (2020). "Hochschulen der Zukunft." In: Ehlers, U. D., & Meertens (Hrsg.) *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft: Future Skills zwischen Theorie und Praxis*, 65-82.
- ENS Bertoua (2018a). Programmes d'Enseignement de DIPES I-Parcours Allemand.
- ENS Bertoua (2018b). Programmes d'Enseignement de DIPES II-Parcours Allemand.
- Höbinger, J., Brändle, M., Ilešić, I., & Riedl, K. (2024). Asynchronität in Planspielen und ihre Effekte auf die Problemlösungskompetenz: Ein Fallbeispiel im Rahmen eines Blended Learning Kurses. *R&E-SOURCE*, 11(1), 18-32.
- Horstmann, N. & Rischke, M. (2023). Bereit für die Zukunft? 3/2023 [didacta-magazin.de, https://www.che.de/download/didacta-future-skills/?wpdmdl=29264&refresh=6593dc47368921704188999](https://www.che.de/download/didacta-future-skills/?wpdmdl=29264&refresh=6593dc47368921704188999)

- Jordaan, B. (2022). Chapter 12: Essential skills for problem solving. In B. Jordaan, *Negotiation and Dispute Resolution for Lawyers*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781803920757.00024>
- Kalz, M. (2023). Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. *Medien Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 332-352.
- Meyer-Guckel, V., Klier, J., Kirchherr, J. W., & Winde, M. (2019). *Future Skills: Strategische Potenziale für Hochschulen*.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur (2021). Guide des Etudes Supérieures au Cameroun, abgerufen in URL : [https://supstudy.cm/pdf/GUIDES\\_DES\\_ETUDES\\_SUPERIEURES\\_AU\\_CAMEROUN\\_2021.pdf](https://supstudy.cm/pdf/GUIDES_DES_ETUDES_SUPERIEURES_AU_CAMEROUN_2021.pdf) [24.12.2023].
- Möller, W., Beutin, J., Blumenthal, S., & Dunker, N. (2024). Zukunftsfähiger Sachunterricht: Die sachunterrichtliche Fachidentität im Kontext der Future Skills. *Didacticum*, 6(1), 240-264.
- Nanga-Me-Abengmoni, L., Ngoei, H. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung im kamerunischen DaF-Unterricht. Plädoyer für mehr Orientierung und Potenzialnutzung. *Deutschunterricht im südlichen Afrika*, 18, 24-42.
- Ngoei, H. & Nanga-Mé-Abengmoni, L. (2024). Plurilingualism as a Future Skill. Analysis of the contribution of universities through the foreign language departments using the example of Cameroon (unveröffentlicht).
- Ngoei, H. (2024). Western educational concepts in Africa again? Future Skills Concept in Cameroonian higher education. An analysis of opportunities and implementation conditions. *European Journal of Education Studies*, 11(8).
- Nsangou-Njikam, M. (2012). Die Einführung des LMD-Systems an kamerunischen Universitäten. *NATOG Journal*, 6.
- Scimago Institutions Rankings (n.d.). University Rankings 2024. Abgerufen in URL: <https://www.scimagoir.com/rankings.php?sector=Higher+educ.&country=Africa&ranking=>
- OECD (2021). OECD Future of Education and Skills. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/education/2030-project/> [27.06.2023].
- PRC (2008). Le décret n° 2008/281 du 09 Août 2008 portant organisation administrative et académique de l'Université de Maroua
- PRC (2018). Décret N°2018/005 du 08 janvier 2018 portant création de l'Ecole Normale Supérieure de Bertoua.
- Rakowska A, de Juana-Espinosa, S. (2021) Ready for the future? Employability skills and competencies in the twenty-first century: the view of international experts. *Hum SystManage* 40(5):669–684.
- Rios, J., Ling, G., Pugh, R., Becker, D., Bacall, A. (2020). Identifying critical 21<sup>st</sup> century skills for Workplace Success: a content analysis of job advertisements. *Educational Researcher* 49(2):80–89.
- Rump, J. & Eilers, S. (2021). *Die Zukunft des betrieblichen Lernens*. Schäffer-Poeschel Verlag.

- Schallock, B., Rybski, C., Jochem, R., Kohl, H. (2018). Learning factory for industry 4.0 to provide future skills beyond technical training. *Procedia Manuf* 23:27–32.
- Suessenbach, F., Winde, M., Klier, J., & Kirchherr, J. (2021). Future Skills 2021: 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. *Future Skills*“. URL: <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>
- Wohlfahrt, M. (2014). *Lehrerbildung in Kamerun-formale Systeme und informelle Befähigung*. Tectum Wissenschaftsverlag.
- Zahidi, S., Geiger, T., Crotti, R., Brown, S., Hingel, G. (2019). *The global competitiveness report 2019*. World Economic Forum, Switzerland.
- Zahidi, S., Ratcheva, V., Hingel, G., Brown, S. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum, Switzerland.

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions, and conclusions expressed in this research article are views, opinions, and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Foreign Language Teaching shall not be responsible or answerable for any loss, damage, or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations, and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed, and used in educational, commercial, and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).