afrika süd
dossier



Sprachen- und Bildungspolitik

Inhalt

EDITORIAL

3 Sprachenpolitik und Bildung in Afrika
Michael Kretzer eröffnet die Diskussion.

KONZEPTION

5 Komponenten der Sprachenpolitik
Herausforderungen und Begrifflichkeiten erklärt *Michael Kretzer*.

BILDUNGSGERECHTIGKEIT

7 Unesco-Weltbildungsbericht 2021/22
Eine Zusammenfassung von *Klaus-Dieter Seidel*.

INSTRUMENTALISIERUNG

8 Herrschaft über Körper und Geist
Bildung in Afrika als Mechanismus von Kolonialismus, Herrschaft und Zwang. Von *Alcides de Amaral*.

11 Die University of Robben Island
Barbara Letschert über eine Bildungsinstitution an einem bedeutungsvollen Ort Südafrikas.

13 Von der Freiheit und Unfreiheit der Sprache
Wie Sprache unsere Wahrnehmung und Denkweise bestimmt, untersucht *Anna Balkenhol*.

PERSPEKTIVEN AUS DEN LÄNDERN

16 Zögerliche Rückkehr zur Mehrsprachigkeit*
Über Sprache in Sambias Bildungspolitik berichtet *Sande Ngalande*.

19 Potenziale unter dem Deckel gehalten
Collins Shava erläutert den Einfluss der Unterrichtssprache am Fall Simbabwes.

21 Wettbewerb der afrikanischen Sprachen*
Tücken der Integration indigener Sprachen im Bildungswesen Simbabwes beschreibt *Liketso Dube*.

23 Koloniales Erbe und Last der Apartheid*
Michael Kretzer verfolgt die multilinguale Sprachenpolitik Südafrikas zurück.

26 Intellektualisierung afrikanischer Sprachen*
Südafrikas Schritte nach vorne auf einem langen Weg zeigt *Russell Kaschula* auf.

29 Dominanz des Portugiesischen*
Sprachplanung und sprachliche Bildungspolitik in Angola. Von *Manuel Nkiawete*.

32 Bilinguale Bildung braucht Förderung*
Stellt *Eliseu Mabasso* am Beispiel Mosambiks fest.

33 Koloniale Sprachideologien
Über die Sprachen- und Bildungspolitik in Madagaskar berichtet *Claudine Rakotomanana*.

36 Herausfordernde Mehrsprachigkeit *
Nita Rughoonundun-Chellaperma beschreibt die Rolle von mauritischem Kreol im Schulunterricht.

AUS DER PRAXIS

40 BBCDC – eine andere Art der Ausbildung
Brigitte Reinhardt stellt das Bethel Business and Development Centre in Lesotho vor.

42 MavericKids: Klug, neugierig und unabhängig
Francesca Beighton und *Imaan Moosa* über ein neues Bildungsprojekt in Südafrika für Kinder.

44 Textile Kommunikation auf Sansibar
Janine Traber und *Cassandra Gerber* unterhalten sich über komplexe Sprache am Strand.

Die mit ***** gekennzeichneten Beiträge sind in umfassender Form mit vollständigen Literaturangaben im Handbook of Language Policies in Africa (HLPA) Vol. I zu finden (www.brill.com/hlpa).

AFRIKA SÜD-DOSSIER
SPRACHEN- UND BILDUNGSPOLITIK
BONN, JUNI 2022

Redaktion: Lothar Berger (V.i.S.d.P.), Anna Balkenhol, Michael Kretzer, Barbara Letschert, Janine Traber

Herausgeber: informationsstelle südliches afrika e.V. (issa)
Königswinterer Str. 116, D-53227 Bonn
Tel.: 0228-464 369, E-Mail: info@issa-bonn.org
www.issa-bonn.org, www.afrika-sued.org

Layout und Heftgestaltung: HUSS design

Titelbild: Empowerment durch Bildung in der Erstsprache an einer Abendschule im Senegal.
Foto: UNESCO Africa cc by-nc-sa 2.0

Rückseite: Unterricht in vertrauten Sprachen als Erfolgskonzept an einer Grundschule in Zeerust in der Provinz North West, Südafrika. Foto: Michael Kretzer.

Gefördert von der Rosa Luxemburg Stiftung mit Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) der Bundesrepublik Deutschland.

ROSA LUXEMBURG STIFTUNG

Für den Inhalt dieser Publikation ist allein der Herausgeber verantwortlich; die hier dargestellten Positionen geben nicht unbedingt den Standpunkt der Rosa Luxemburg Stiftung wieder.



Bilingualer Unterricht an einer Schule in Mosambik. Foto: ADPP Mozambique

Sprachenpolitik und Bildung in Afrika

In vielen Bildungsstatistiken der Vereinten Nationen bspw. hinsichtlich Einschulungsraten und Lesekompetenzen belegen Staaten aus Sub-Sahara-Afrika sehr häufig die hinteren Plätze. Nur wenige Ausnahmen, wie etwa die Seychellen, scheinen über qualitativ hochwertige und ausgewogene Bildungssysteme zu verfügen. Zugleich befinden sich in Afrika einige derjenigen Staaten mit der höchsten sprachlichen Heterogenität. Lediglich einige Inselstaaten wie Papua-Neuguinea, Vanuatu oder die Solomon-Inseln weisen einen noch größeren gesellschaftlichen Multilingualismus auf. Davon abgesehen befinden sich unter Hinzunahme des Greenberg-Diversitätsindex sechs der zehn heterogensten Staaten der Welt in Afrika. Daneben verwenden viele afrikanische Staaten nach wie vor häufig die jeweils ehemalige Kolonialsprache als Unterrichtssprache, dies teilweise direkt vom ersten Schultag an oder spätestens ab der vierten Klassenstufe. Es scheint lediglich die Frage zu sein, ab wann die Schüler:innen in den ehemaligen Kolonialsprachen unterrichtet werden, eine grundsätzliche Diskussion über die Sinnhaftigkeit dieser Vorgehensweise scheint nicht zu erfolgen. Eine Vielzahl, wenn nicht gar die überwiegende Mehrheit, der Eltern unterstützt eine derartige Herangehensweise, da Französisch, Portugiesisch und vor allem Englisch als die Sprachen angesehen werden, die einen sozialen Aufstieg ermöglichen.

Trotz jahrzehntelanger Forschungen und gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse über die pädagogischen, didaktischen genauso wie sozialen Vorteile der Verwendung afrikanischer Sprachen als Unterrichtssprache sind Unterrichtseinheiten mit Verwendung dieser meist entweder Pilotprojekte, die nie über einen derartigen Status hinauswachsen, oder es wird ein sogenanntes „early-exit"-Modell verfolgt, welches afrikanische Sprachen in einer Brückenfunktion zu einer jeweiligen ehemaligen kolonialen Sprache sieht.

Internationale Geldgeber, genauso wie verschiedene staatliche wie nicht-staatliche Organisationen, verfolgen bisweilen ganz klar die jeweiligen nationalen Interessen. Die Forschungsarbeiten von Languille offenbarten dies in frappierend offener Weise für die Sprachenpolitik Kenias. Milliardenschwere ökonomische Interessen bspw. der britischen Regierung setzen dementsprechend afrikanische Staaten unter Druck, um Englisch als Unterrichtssprache in zunehmendem oder früherem Rahmen einzuführen.

Im Zuge dieses Schwerpunktes werden verschiedene Perspektiven hinsichtlich Sprachen- und Bildungspolitik betrachtet, um die Komplexität und Vielschichtigkeit der jeweiligen, teils verschiedenen Herausforderungen zu skizzieren. Einige der Beiträge (mit * im Inhaltsverzeichnis

gekennzeichnet) sind in umfassenderen, englischsprachigen Kapiteln in der neuen Buchreihe „Handbooks of Language Policies (HLPA)“ enthalten. Der erste Band, der erstmals alle 16 SADC-Mitgliedsstaaten umfasst, wird im Juli 2022 erscheinen, die weiteren drei Bände jeweils im Zwei-Jahresrhythmus. Neben einem englischen Abstract werden darin erstmals multilinguale Kurzbeschreibungen der jeweiligen Kapitel veröffentlicht. Die Autor:innen wählten jeweils eine der afrikanischen Sprachen des jeweiligen Landes aus, um damit der sprachlichen Vielfalt des Kontinents auch in einem derartig internationalen Buchprojekt zumindest in gewissem Grad gerecht zu werden und Multilingualismus global zunehmend als „Norm“ in den Köpfen der Menschen zu vergegenwärtigen.



Schüler:innen auf dem Heimweg von einer Schule in Gurué in der Provinz Zambezia, Mosambik. Foto: Neo Ntsoma 11/03/2010

Die nachfolgenden Beiträge zeigen anhand einiger ausgewählter SADC-Staaten, wie individuell die jeweiligen soziolinguistischen Herausforderungen eines Staates sein können oder auch wie unterschiedlich sich potenzielle Lösungsansätze darstellen. Dies zeigt sich am Beispiel Südafrikas und dem dortigen Versuch, Sprachenpolitik auf dem Mikro-Level sozusagen fein zu justieren, also in jeder Schule oder anderen staatlichen Einrichtung, um den sozio-linguistischen Bedürfnissen von verschiedenen Regionen ansatzweise gerecht zu werden. Daneben zeigen aber zugleich auch die Beispiele aus Sambia, Simbabwe oder Mauritius gewisse Parallelen auf.

Neben derartigen, eher traditionellen Betrachtungsweisen von Sprachenpolitik als top-down und nationale Aufgabe beinhaltet dieses Schwerpunktheft auch einige andere Perspektiven, um der Vielfalt von Sprachenpolitik u.a. in der Bildung gerechter zu werden. Infolgedessen widmet sich ein Artikel explizit der Verwendung von afrikanischen Sprachen an südafrikanischen Universitäten, also der Fragestellung, wie „wissenschaftlich“ und allumfassend afrikanische Sprachen Verwendung finden können. Demgegenüber betrachtet ein weiterer Beitrag das Spektrum von Kindern und Jugendlichen, so dass Bildung und Sprachenpolitik im Rahmen des Schwerpunktes ganzheitlich gedacht wurden. Innovative Beiträge aus dem Bereich der Linguistic Landscapes betrachten beispielsweise die Rolle von T-Shirts als mobile Sprachlandschaften. Alles in allem war die Bestrebung, mithilfe dieses Schwerpunktes die Komplexität, Vielschichtigkeit und gegenwärtigen Herausforderungen von Sprachenpolitik und Bildung zu beleuchten und dabei zu veranschaulichen, dass eine wahre Dekolonialisierung und „Entwicklung“, sprich eine wirksame und bedeutsame Bildung für die Kinder und Jugendlichen afrikanischer Staaten, nur dann möglich ist, wenn diese auch deren Lebenswelten mit berücksichtigt, wobei Sprache einen elementaren Bestandteil darstellt. Niedrigschwellige, inklusive Lernmodelle, die den jeweiligen Lernerfolg der Schüler:innen zum Gegenstand haben, sollten der Maßstab allen Handelns sein. Dies beinhaltet institutionalisierte und formelle genauso wie informelle Formen der Bildung.

Dr. Michael M. Kretzer

Komponenten der Sprachenpolitik

AUSWIRKUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN DER SPRACHENPOLITIK IN AFRIKA

Eine Einführung von Dr. Michael M. Kretzer

Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Sprachenpolitik existiert erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Im deutschsprachigen Raum findet sie auf Grund der politischen Instrumentalisierung durch das NS-Regime in erheblich geringerem Umfang statt. Dennoch ist Sprachenpolitik ein omnipräsentes Thema und betrifft letztlich uns alle täglich in allen gesellschaftlichen Bereichen auf sehr vielfältige Weise, u.a. durch die sogenannten Sprachlandschaften bzw. *Linguistic Landscapes* (LLs). Welche Sprachen im öffentlichen Raum auf welche Weise präsent sind und Verwendung finden, bildet ebenso einen Bestandteil der Sprachenpolitik ab und drückt sich auf sehr vielfältige Art aus. In vielen afrikanischen Staaten sind bisweilen multilinguale LL auffindbar, welche auch afrikanische Sprachen berücksichtigen. Derartige inklusive LL bilden selten die Regel ab, da häufig eher monolinguale LL dominieren, so dass im afrikanischen Kontext häufig einzig oder vordringlich die ehemalige koloniale Sprache im öffentlichen Raum präsent ist.

Ein sensibles Thema

Maßnahmen der Sprachenpolitik sind keineswegs auf Aktivitäten hinsichtlich grammatikalischer Regelwerke oder des Bildungssystems beschränkt, sondern beinhalten die gesamte Medienlandschaft genauso wie die öffentliche Verwaltung oder generell die Arbeitswelt. In Deutschland sind wir uns dessen oftmals nicht so sehr bewusst, wobei auch in unserem Kontext derartige Diskussionen häufig eine breitere mediale Aufmerksamkeit erfahren, sei es bspw. bei politischen Diskussionen hinsichtlich der Rolle von Deutsch auf dem Schulhof, die eher präsenten Diskussionen über gendergerechte Sprache oder die Debatten bzgl. des Einflusses von Englisch auf die deutsche Sprache. In ungleich stärkerem Umfang ist das Thema Sprachenpolitik in anderen europäischen Ländern wie Wales oder Schottland oder auch und gerade in den baltischen Staaten oder der Ukraine präsent. Auch in vielen afrikanischen Staaten ist Sprachenpolitik oftmals ein sensibles, bisweilen sehr konflikthaftes Thema, so u. a. gegenwärtig in Kamerun oder auch während des Apartheidregimes in Südafrika. Doch was wird unter dem Begriff Sprachenpolitik verstanden und was beinhaltet dieser Begriff?



Setswana-Schullogos einer Grundschule in der Nähe von Mafikeng in der Provinz North West, Südafrika. Foto: Michael M. Kretzer

Der Begriff Sprachenpolitik

Auch wenn bis zum heutigen Tag nicht die EINE allgemein gültige Theorie der Sprachenpolitik vorliegt, sondern Begriffe genauso wie terminologische Abgrenzungen und Zusammensetzungen der Sprachenpolitik mitunter intensiv diskutiert werden, so besteht hinsichtlich einiger Komponenten doch ein weitgehender Konsens. Insgesamt kann zunächst angemerkt werden, dass zu Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema viele Autor:innen Sprachenpolitik als eine Art *social engineering* ansahen. Demzufolge überwogen Analysen von *top-down*-Maßnahmen der höchsten politischen Ebene. Sprachenpolitische Entscheidungen wurden als rein neutrale, pragmatische Entscheidungen gesehen. Diese Herangehensweise kritisierten seit den 1990er-Jahren zunehmend viele Wissenschaftler:innen und diskutierten sehr viel intensiver über Begrifflichkeiten wie bspw. *native speaker* oder *mother-tongue*.

Insgesamt entwickelte sich eine zunehmend interdisziplinäre und kritische Betrachtung des Themengebietes „Sprachenpolitik". Dies umfasste neben der Berücksichtigung von verschiedenen *bottom-up*-Initiativen durch unterschiedliche Sprachen- bzw. bildungspolitische Initiativen genauso nachgeordnete politische Gebietskörperschaften auf Provinz- oder Landkreisebene. Zusätzlich fand eine weitere Ausdifferenzierung des Begriffes „Sprachenpolitik" statt, indem dieser heute Sprachenpraxis, Spracheneinstellungen (bisweilen auch Sprachenideologie genannt) und Sprachenmanagement (mitunter auch unter dem Begriff Sprachenplanung firmierend) umfasst. Daneben forderten zahlreiche Wissenschaftler:innen auch gezielt sogenannte *Linguistic Human Rights* (LHRs), da die Menschenrechte insgesamt zum Schutz der sprachlichen Vielfalt und dessen Erhalt nicht ausreichend seien und es vielmehr zu einem *„linguicism"* v. a. durch Englisch, aber auch anderen regional dominierenden Sprachen komme.

Teilbereiche der Sprachenpolitik

Sprachenpraxis beinhaltet die jeweilige tatsächliche Umsetzung, sowohl von einzelnen Personen wie auch gesamtgesellschaftlich hinsichtlich des im Sprachenmanagement vorgegebenen Rahmens. Sprachenmanagement besteht wiederum aus drei Teilbereichen. Diese umfassen Status-, Korpus- und Spracherwerbsplanung. Statusplanung beschreibt explizit alle rechtlichen Maßnahmen bspw. innerhalb einer Verfassung oder sonstigen sprachenpolitischen Regularien. Dagegen werden unter Korpusplanung alle Schritte zusammengefasst, die die Form einer jeweiligen Sprache bzw. sprachlichen Varietät betreffen, also Grammatik und Rechtschreibung und deren jeweiligen Reformen. Unter dem Begriff Spracherwerbsplanung fallen wiederum alle Aspekte hinsichtlich der Verwendung einer bestimmten Sprache bspw. innerhalb von Schulmaterialien.

All diese Teilbereiche der Sprachenpolitik befinden sich in wechselseitigen Abhängigkeiten und beeinflussen sich gegenseitig. So hat die gezielte Auswahl eines Setswana-Schullogos (vgl. Bild) Einfluss auf Spracheneinstellungen der jeweiligen Schüler:innen, Eltern und den lokalen Gemeinschaften, indem Setswana im öffentlichen Raum Platz eingeräumt wird und die Schule durch ein indigenes Setswana-Logo repräsentiert wird. Insbesondere für das Setswana-Wort „Thuto“ (~Bildung) konnte durch eigene Datenerhebungen des Autors an über 300 Schulen eine weit verbreitete Verwendung nachgewiesen werden.

Dekolonialisierung der Curricula

Die Auswahl einer bestimmten sprachlichen Varietät, deren Förderung und eventuelle Statusveränderungen sind genauso sprachenpolitische Maßnahmen wie eben auch die gezielte Nicht-Auswahl von sprachlichen Varietäten. Insbesondere der Bildungsbereich stellt den wesentlichen gesellschaftlichen Bereich der Sprachenpolitik dar. Im Gegensatz zu früheren Annahmen werden Maßnahmen der Sprachenpolitik auch keineswegs mehr als neutral wahrgenommen. Insbesondere die Staaten des Globalen Südens und hier vor allem viele afrikanische Länder sehen sich massiven internationalen Interessen ausgesetzt. Viele Staaten im südlichen Afrika benötigen Kredite der Weltbank oder anderen internationalen Geldgebern.

Insbesondere für das Vereinigte Königreich stellt die englische Sprache einen sehr bedeutenden Wirtschaftsfaktor dar. Institutionen wie u. a. der *British Council* verfolgen in diesem Zusammenhang erkennbar britische Interessen. Diese konzentrierten sich in der Vergangenheit schwerpunktmäßig auf Schulmaterialien für den Unterricht des Schulfaches „Englisch“, was insbesondere in nicht als „anglophon“ bezeichneten Staaten nach wie vor der Fall ist. Zusätzlich präferieren der *British Council* und Vertreter:innen der britischen Regierungen sehr stark die Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache.

Neben diesen ökonomischen Interessen und neokolonialen Strukturen bzw. Abhängigkeiten spielen Spracheneinstellungen, wie bereits zuvor erwähnt, eine wichtige Rolle. Oftmals haben lediglich die ehemaligen kolonialen Sprachen einen offiziellen Status in vielen afrikanischen Staaten. Ausnahmen bilden u. a. Südafrika, aber auch Lesotho, Botsuana, Simbabwe und Tansania, wo die verschiedenen indigenen Sprachen auch einen offiziellen Status innehaben. Insbesondere Kiswahili gewann in den letzten Jahren verstärkt an Einfluss und Status. So wird Kiswahili nicht nur seit 2019 an über 100 Pilotschulen in Südafrika unterrichtet, sondern ist zugleich auch die vierte *working language* der *Southern African Development Community* (SADC) und bildet dadurch zumindest für größere Teile der Bevölkerungen im östlichen Afrika ein gewisses Gegengewicht und einen Ansatzpunkt für eine eigenständigere, inklusivere Sprachenpolitik. Daneben kann dies auch eine gewisse Signalwirkung entfalten, so dass auch andere afrikanische Sprachen mit vielen Millionen Erstsprecher:innen eine stärkere Verwendung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen bekommen.

Insbesondere in multilingualen Staaten findet im Rahmen des Unterrichts sehr häufig *Code Switching* (CS) oder auch sogenanntes *translanguaging* statt, also ein Wechsel zwischen zwei oder sogar mehr Sprachen. Dies kann sehr gezielt eingesetzt und auch durch die jeweiligen politischen Vorgaben geduldet oder bisweilen sogar gewünscht und gefördert oder auch unbewusst und dadurch nicht immer fördernd eingesetzt werden. Entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen sollte eine viel offenere, flexiblere und lokal relevante Herangehensweise entsprechend eines „sowohl – als auch“, anstatt eines „entweder – oder“, die leitende Prämisse sein und weniger ein dogmatischer und in neokolonialen Strukturen tradierter Unterricht. Dies umfasst auch eine Dekolonialisierung der gegenwärtig gültigen Curricula vieler, wenn nicht aller afrikanischer Staaten, um die Lebenswirklichkeiten der Schüler:innen zu berücksichtigen und dementsprechend flankierend mit einer entsprechenden Sprachenpolitik umzusetzen. Dann ist ein inklusives Lehren und Lernen für alle Schüler:innen des jeweiligen afrikanischen Staates möglich.

Unesco-Weltbildungsbericht 2021/22

Der jährliche Weltbildungsbericht dient dem Monitoring und der Berichterstattung des SDG (VN-Nachhaltigkeitsziel) 4: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“, sowie dem Thema Bildung in allen anderen *Sustainable Development Goals*. Das für den Bericht zuständige Team ist unabhängig und international besetzt. Der Bericht wird durch mehrere Regierungen, multilaterale Organisationen und private Stiftungen finanziert und durch die Unesco unterstützt und gefördert. Seit der Beschlussfassung zu den SDG in 2015 ist dies nunmehr der 5. Weltbildungsbericht mit Blick auf die Agenda Bildung 2030.

Davor stand das weltweite Aktionsprogramm „Bildung für alle“ (Education for all 2000-2015) im Fokus der Betrachtung. Dabei ergab der letzte Bericht 2015 ein eher ernüchterndes Fazit. Demnach erreichten die sechs Bildungsziele (Ausbau der frühkindlichen Bildung, Grundschulbildung für alle Kinder, Absicherung der Lernbedürfnisse Jugendlicher, die Reduzierung der Analphabetenrate unter Erwachsenen um die Hälfte, die Überwindung von Geschlechterdisparitäten und die Verbesserung der Bildungsqualität), zu denen sich die Staaten 2000 im Rahmen der sog. *Millenium Development Goals* (MDG) verpflichtet hatten, nur etwa ein Drittel der Weltgemeinschaft.

Jeder der Weltbildungsberichte ist einem bestimmten Aspekt gewidmet. So zeigt der Bericht 2016 unter dem Titel „Bildung für Mensch und Erde: Eine nachhaltige Zukunft für alle schaffen“ auf, dass Bildung für das Erreichen aller 17 SDG von essenzieller Bedeutung ist. Im Bericht 2017 geht es um das Thema „Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle“, zum Stand der Inklusion in den Bildungssystemen der Weltgemeinschaft. Der Weltbildungsbericht 2017/18 verdeutlicht, dass die ehrgeizigen Ziele der Bildungsagenda 2030 nur durch das Zusammenwirken einer Vielzahl von Akteur:innen erreicht werden kann. Sein Titel: „Verantwortung für Bildung: Unsere Verpflichtungen erfüllen“. 2019 befasst sich der Bericht zum Thema „Migration, Flucht und Bildung: Brücken bauen statt Mauern“ mit den Wechselwirkungen und Zusammenhängen von Migration, Flucht und Bildung.

Der aktuelle Bericht 2021/22 mit dem Titel „Nichtstaatliche Akteure in der Bildung: Wer hat die Wahl? Wer verliert?“ beleuchtet die Rolle nichtstaatlicher Akteur:innen in der Bildung. Dabei warnt die Unesco vor zunehmender Ungleichheit durch hohe Kosten und unzureichende staatliche Regulierung im privaten Bildungssektor. So besuchen allein 350 Millionen Kinder und Jugendliche weltweit nichtstaatliche Schulen. Und nur 27 Prozent der Länder untersagen ausdrücklich eine Gewinnorientierung von Grund- und weiterführenden Schulen. Insbesondere Haushalte in den am wenigsten entwickelten Ländern wenden einen großen Anteil ihres Einkommens für die Bildung ihrer Kinder auf. So beträgt der Anteil privater Ausgaben an den Bildungskosten in ärmeren Ländern bis zu 39 Prozent.



Im Ergebnis fordert die Unesco die Staatengemeinschaft auf, ihre gesetzlichen Vorschriften zu prüfen, und legt fünf Empfehlungen für mehr Gerechtigkeit im Bildungswesen vor. Dabei geht es um die Intensivierung der Bemühungen, den Zugang zu zwölf Jahren kostenfreier, öffentlich finanzierter schulischer und einem Jahr vorschulischer Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu erleichtern, um die Etablierung von Qualitätsstandards für staatliche und nicht-staatliche Bildungseinrichtungen, Stärkung von Regierungskompetenzen in der Aufsicht und Durchsetzung von Vorschriften, Förderung von Innovationen im Sinne des Gemeinwohls und das Zusammenbringen aller Beteiligten sowie um den Schutz der Bildung vor Partikularinteressen Einzelner.

Klaus-Dieter Seidel



Die Lehre der Kolonialzeit ist überholt: Ein altes Schulbuch aus Mosambik. Foto: Fink, cc by-nc-sa 2.0

Herrschaft über Körper und Geist

Bildung in Afrika als Mechanismus von Kolonialismus, Herrschaft und Zwang

Von Alcides André de Amaral

Bildung war schon immer eine Zielscheibe von Kritikern der Moderne von Schopenhauer und Nietzsche bis Mbembe und Ngoenha. Wird sie einerseits als emanzipatorisch angesehen, so wird sie andererseits als Instrument ideologischer und körperlicher Manipulation erachtet, was im afrikanischen Kontext auf die staatliche Führung sowohl während der Kolonialzeit als auch nach der Unabhängigkeit zutrifft. In Bezug auf administrative Angelegenheiten impliziert dies damit auch die Erstellung von Lehrplänen.

Bei der Überlegung, was diese beiden Themen in der kolonialen wie der post-unabhängigen Staatsführung bestimmt hat, kann man argumentieren, dass es sich grundsätzlich um eine staatliche Erziehung handelte, die auf dem basierte, was Achille Mbembe als „Nekropolitik" bezeichnete (Nutzung von sozialer und politischer Macht zur Bestimmung über Leben und Tod; d. Red.).

Erziehung zu Untergebenen

Die Nekropolitik ist Mbembes Kritik an der euro-amerikanischen Tradition, die das Phänomen der Macht über Leben und Tod umschreibt, die ein Souverän, insbesondere ein westlicher Herrscher, unter dem Deckmantel des Rassismus ausübt. Dabei wurde die Komplexität dieses Phänomens vernachlässigt, insofern als die Auswirkungen dieser Politik auf den Körper und Geist der Schwarzen im Allgemeinen und der Afrikaner:innen im Besonderen nicht beachtet wurden. Im Fall der nekropolitischen Bildung trug diese Staatsführung zur Erfindung des „Anderen" und zur Schaffung von Instrumenten zur Kontrolle dieses „Anderen" bei. Das bedeutete die Konstruktion eines minderwertigen Wesens, von dem angenommen wurde, dass es die Vorherrschaft eines Überlegenen benötigt. In diesem Sinne zielt die Bildung nicht unbedingt auf das Verstehen ab, sondern im Gegenteil auf die Assimilation westlicher Werte durch Kolonialismus, Zwang und Herrschaft.

Tatsächlich geht es um das Problem der Machtverhältnisse. Diese Beziehungen sind Étienne de La Boétie zufolge gekennzeichnet durch die Bereitschaft der Subalternen, die Bedingungen der Sklaverei und Knechtschaft zu akzeptieren. Diese Neigung zieht sich, was die Bildungspolitik mit Bezug auf das Hochschulsystem in Afrika betrifft, durch die gesamte Geschichte des Kontinents. Und in jeder Phase ist sie durch ein spezifisches Machtverhältnis strukturiert, das sich nicht darin erschöpft, sondern Kontinuitäten ermöglicht.

Was aber bedeutet angesichts der vorgebrachten Argumente subaltern? Grundsätzlich wird dieses Wesen aus einer euro-amerikanischen Perspektive betrachtet – also kolonial. Ein „Fast-Mensch" also, der auf seinem Weg zur „menschlichen Phase" die Hilfe derjenigen benötigt, die sich bereits als „Mensch" sehen – also als „menschlich" bzw. im weiteren Sinne fortgeschritten, entwickelt und überlegen. Das subalterne Wesen ist in diesem Sinne und in Erweiterung von Gayatri Chakravorty Spivaks These jemand, der durch das Verstummen der kolonisierten Welt gezeichnet ist – oder zumindest im Kolonialismus verwurzelt ist. Vereinfacht gesagt handelt es sich jedoch um eine euro-amerikanische Perspektive auf den schwarzen Menschen, die sich durch alle sozio-historischen Phasen der Bildung in der Geschichte des afrikanischen Kontinents zieht.

Euro-Amerikanische Weltsicht als Gravitationszentrum

Auf dem afrikanischen Kontinent lässt sich die Bildung, insbesondere die Hochschulbildung, als kolonial, revolutionär und neoliberal definieren und zeitlich einordnen. So lassen sich zwei Phasen betrachten: Jene, als afrikanische Länder wie Mosambik einer direkten Kolonialisierung ausgesetzt waren, und jene, als die Exzesse der Revolution in jenen Ländern ihren Höhepunkt erreichten. Konkreter ließe sich hier auch die Definition als koloniale Phase, als Phase des Widerstands und als Post-Unabhängigkeitsphase von Wissenschaftler:innen wie der Mosambikanerin Paula Menezes oder dem Simbabwer Thandika Mkandawire übertragen. In jedem Fall erscheint erstere Definition treffender zur Charakterisierung politischer Machtverhältnisse, d.h. jener, deren Ziel die Eroberung des Staates ist, sowie die Herrschaft über Körper und Geist durch institutionelle (administrative) Vehikel.

In der kolonialen Phase bestimmte also das Machtgefüge ein entsprechend geprägtes politisches (im Sinne Frantz Fanons grundsätzlich gewalttätiges) Verhältnis. Dies wurde auf Grundlage einer Reihe von Überzeugungen ermöglicht, die die Staatsführung durch offensichtlich repressive Verwaltungsapparate strukturierten. Diese Kontrolle bestand in der Weigerung, den Afrikaner:innen eine Handlungsfähigkeit zuzugestehen, wobei im Kern dieser Verweigerung übrigens jede Bildungspolitik stand, die auf die Hervorbringung von fügsamen Geistern und arbeitsbereiten Körpern ausgerichtet war. Beispielhaft war dabei die Zusammenarbeit zwischen Kirche und Staat (wie in Simbabwe seit Ende des 19. Jahrhunderts oder in Mosambik unter Salazar).

Im Fall der portugiesischen Kolonialisierung nahm zum Beispiel die Zwangsarbeit (Xibalo) zu, als die „Schwarze Arbeitskraft“ zu einer wichtigen Quelle für wirtschaftliches und finanzielles Einkommen wurde. In diesem Zusammenhang war die Macht, über Leben und Tod zu bestimmen, in der Kolonialmacht tief verwurzelt, da sie in der Lage war, das gesamte in den Kolonien etablierte soziale Gefüge zu verzerren, was es schwierig machte, Widerstand zu leisten. Ab 1940 wurde die Politik durch das Erstarken der Widerstandskräfte humaner, wenn sie auch weiterhin repressiv blieb, indem die indigenen Sprachen angeblich komplett ausgelöscht und an ihrer Stelle die Sprache der Kolonisatoren aufgezwungen wurde („kultureller Tod“, wie Fanon sagen würde).

Daher ist es nicht verwunderlich, dass „koloniale Bildung“ zu diesem Zweck eine vertikale Definition der Bedeutung der Welt darstellte, die das Euro-Amerikanische zum Gravitationszentrum und Pol machte, von dem aus zu definieren war. Auch ist es kein Wunder, um in Anlehnung an Mbembe zu sprechen, dass die besagte Bildung in der Tat ein eklatanter Fall von „Nekroerziehung“ war. In Mosambik beispielsweise konzentrierte sich die Hochschulbildung auf die Universität von Coimbra und war darüber hinaus einer portugiesischen Kolonialelite und ihren Nachkommen in der Kolonie vorbehalten. Im Mittelpunkt des gesamten Lehrplans stand daher der Westen. Fächer wie Geographie, Geschichte, Romanische Philologie etc. waren stark europäisch orientiert und hatten kaum einen lokalen Bezug.

Darin sollen bekanntlich Schwarze sinnbildlich als „rückständig“, „unzivilisiert“ oder im Extremfall als „Untermenschen“ definiert und kategorisiert werden. Darüber hinaus war die höhere Bildung einer weißen Elite vorbehalten, wie es in den portugiesischen Kolonien extrem der Fall war, und den Schwarzen blieb also lediglich eine rudimentäre, zivilisatorische Bildung und zur Vorbereitung auf die Gefügigkeit und harte Arbeit vorbehalten, dies war insbesondere die Rolle der Missionsschulen.



„Grundschule 16. Juni“ in Maputo. Am 16. Juni 1960 erschossen (kolonial-) portugiesische Soldaten mehrere Demonstrierende in der nordmosambikanischen Stadt Mueda. Das Datum gilt als der Beginn des Befreiungskrieges in Mosambik. Foto Cornelius Kibelka, cc by-sa 2.0

Perspektivenwechsel?

Aber jedes Machtverhältnis, vor allem in der Politik, hat den Widerstand als Gegengewicht. Wo Machtverhältnisse aufrechterhalten werden, wird Widerstand geleistet. Im Fall der afrikanischen Länder war die Unabhängigkeit der 1960er- und 1970er-Jahre sein Höhepunkt. In dieser Zeit änderte sich die Perspektive und afrikanische Nationalisten übernahmen die Macht (an vorderster Front Schwarze). Dies ist die revolutionäre Phase. Das Motto „Nieder mit dem Kolonialismus“ wurde zum Emblem. Sie eigneten sich die kolonialen Sprachen an und gaben ihnen Vorrang und verliehen

ihnen manchmal Exklusivität. In Mosambik war von einem „mosambikanischen Portugiesisch" die Rede. Léopold Sédar Senghor war begeistert von der französischen Sprache und Julius Nyerere von der Englischen.

Zu berücksichtigen sind dabei bestimmte Aspekte, auch wenn sie verallgemeinerbar sind. Beispielsweise blieb die koloniale Struktur in Südafrika durch die Rassentrennung der Apartheid (1948-1994) im Wesentlichen erhalten. Jedenfalls war die revolutionäre Phase im Allgemeinen durch Herrschaft strukturiert und beruhte auf charismatischer Macht oder Loyalitäten.

Diese Herrschaft, die sich vom Kolonialismus unterscheiden sollte, erstreckte sich jedoch gleichermaßen auf Körper und Geist. In Mosambik wurden beispielsweise durch Erschießungen, Erhängungen, Umerziehungslager oder öffentliche Demütigungen Zustände geschaffen, in denen der Tod nicht nur ein einfacher Verlust des Lebens war, sondern dadurch auch seine Zurschaustellung. Voraussetzung dafür war die Zentralisierung der Macht. Demzufolge wurde das „afrikanische" Wesen auf einseitige und vertikale Weise definiert.

Es sollte dabei die Möglichkeit in Erwägung gezogen werden, dass der Kolonialismus einer der Hauptarchitekten dieses Zustands war. In Mosambik wurden einige Begriffe, die den revolutionären Diskurs bestimmten, auch vom Kolonialismus verwendet: „Herumtreiber", „Terroristen", „Faulpelze" usw. Beispielsweise war hier die Idee einer Einheitspartei, einer quasi-totalitären Regierung, bereits in Salazars Politik des Estado Novo begründet, einer fast 48-jährigen Diktatur.

Es ist jedoch nicht zu leugnen, dass die nationalen Revolutionäre, einige etwas weniger energisch als andere, eine Vorstellung von Afrika definierten und dabei konkretisierten, was afrikanisch sein sollte. Daher sollte auch hier die Bildung zu einem zentralen Element werden – daher das Bemühen um massenhafte Mobilisierung. Abgesehen von Südafrika konzentrierte sich die Definition der Macht über Leben und Tod in Ländern wie Mosambik, aber auch in Tansania und Simbabwe in den Händen der Nationalisten.

In Mosambik wurde das Bildungswesen verstaatlicht, und mit der Entscheidung der Frelimo, eine marxistisch-leninistische Partei zu werden (1977), musste es auch grundsätzlich sozialistisch sein. Es handelte sich, wie es hieß, um eine Erziehung zum Sozialismus, die im nationalen Bildungssystem (SNE) von 1983 festgelegt wurde. In diesem Sinne wurde es verboten, anders zu denken. Dies verlief zwar in den afrikanischen Ländern relativ unterschiedlich, die Struktur der Machtverhältnisse war jedoch weitgehend dieselbe und ist daher verallgemeinerbar.

Jenseits des Neoliberalismus

In den späten 1980er-Jahren begannen sich die Dinge jedoch zu wandeln. Und in diesen Veränderungen waren die neunziger Jahre beispielhaft für die Kraft einer neoliberalen Perspektive der Staatsführung. Neoliberalismus versteht sich im Grunde als die Möglichkeit, den Staat für den Markt zu öffnen. Institutionen wie Weltbank, IWF oder EU begannen maßgeblich die Struktur der Machtverhältnisse zu bestimmen. Die Bildung im Allgemeinen geriet in eine Art doppelten Zwang: national (durch den Staatsapparat) und international (durch Weltbank, IWF, EU).

Zwang bedeutet die Fähigkeit eines Akteurs, einen anderen mit physischen oder administrativen Mitteln (Gesetze, Verordnungen, Programme usw.) dazu zu bringen, das zu tun, was ersterer will. Tatsächlich definierte die Weltbank, welchem „Modell" der Bildung zu folgen ist, indem sie Probleme „erfand" und administrative Lösungen vorschlug. Die Öffnung für die Möglichkeit privater Bildungseinrichtungen wurde zu einer der Bedingungen. Die Massifizierung der Bildung wurde zentrales Element. Wir befinden uns schließlich in der neoliberalen Phase.

In Mosambik hat das nationale Bildungssystem neue Ausdrucksweisen übernommen. Begriffe wie Markt, Privat, Kredit, die in der Revolution fehlten, begannen sich zu verbreiten. Was lässt sich nun aus den vorgebrachten Argumenten ableiten? Ich denke an zwei Aspekte: Erstens, dass die Geschichte der Bildung in Afrika eine administrative und lehrplanbezogene Vertikalität als übergreifendes Element hat. Und zweitens, dass die Afrikaner:innen hypothetisch nicht wirklich zu Trägern des Diskurses darüber geworden sind, was sie sind und was sie sein sollten (Aufgabe der Erziehung), sondern zu einfachen Reproduzierenden des euro-amerikanischen Diskurses.

Es ist also notwendig, dass wir uns auf den Weg machen, alle besprochenen Phasen zu überwinden und nach einer nächsten Stufe zu suchen (einem „Dritten Weg", wie er in Mosambik von José Paulino Castiano und Severino Elias Ngoenha vorgeschlagen wird). In dieser Phase muss es darum gehen, unseren untergeordneten Zustand zu überwinden und einen Raum zu finden, um über unsere Erfahrung und unsere Geschichte zu sprechen und gehört zu werden. Seien wir die Wortführer:innen für unseren Zustand als Subjekte. Nehmen wir die Erinnerung von Ngũgĩ wa Thiong'o als wahr an, dass die „afrikanischen Sprachen sich weigern zu sterben". Durch Bildung versuchen wir jedoch, die folgende Frage zu lösen: Wie können wir sie lebendig machen?

Der Autor ist Doktorand für Soziologie an der Universidade Federal do Ceará, Brasilien.
Übersetzt aus dem Portugiesischen.



Robben Island. Foto: Roland Fett

Die University of Robben Island

EINE BILDUNGSINSTITUTION AN EINEM UNGEWÖHNLICHEN ORT SÜDAFRIKAS

Von Barbara Letschert

Sind Schulen und Universitäten bekannte Einrichtungen der Alphabetisierung und Wissensvermittlung, so geht es hier um einen außergewöhnlichen Ort der Bildung und Machtausübung zugleich: Robben Island. Während der Zeit des Apartheidregimes diente diese Insel, ca. sieben nautische Meilen vor Kapstadt gelegen, als Gefängnis für politische Gefangene. Die Insel sollte als besonders angsteinflößendes Symbol des mächtigen Apartheidsystems wirken. Diejenigen, die es wagten, sich dagegen aufzulehnen, sollten dort isoliert und durch menschenunwürdige Behandlung, wie z. B. Nahrungsentzug, Zwangsarbeit und Prügelstrafen, demoralisiert werden. Bekannte Größen des ANC wie Nelson Mandela und Walter Sisulu haben dort ihre jahrzehntelange Haft verbracht.

Weniger bekannt, aber ein bedeutender Visionär einer polyglotten afrikanischen Bevölkerung, findet sich in der Person Neville Alexanders. Von 1964-1974 saß auch er im selben Zellenblock wie die zuvor genannten. Bereits zum Zeitpunkt seiner Verhaftung war ihm die Bedeutung von Sprache als Kulturträger in einer pluralistischen Gesellschaft bewusst. Basierend auf der dort unter Häftlingen üblichen Haltung, alles miteinander zu teilen – nicht nur Nahrung, Decken und Kleidung –, entstand die Idee, auch Wissen weiterzugeben. Nicht jeder wollte sich auf akademischem Niveau mit Sprache und Literatur auseinandersetzen. Aber diejenigen, die nicht lesen und schreiben konnten, hatten den Wunsch, zumindest die Briefe ihrer Angehörigen lesen und ihren eigenen Namen schreiben zu können.

Each one teach one

Neville Alexander hatte bereits Erfahrungen in der Erwachsenenbildung gesammelt und konnte diese nun einbringen. *Each one teach one*, mit diesem Mantra gelang es zügig, zunächst einen jeden in seiner Sprache wie z. B. Xhosa oder Zulu zu alphabetisieren. Viele gingen weiter und lernten sofort Englisch. Ein Mathematiker wie Andrew Masondo unterrichtete in Mathematik, ein weiterer Insasse, wie z.B. Leslie van der Heyden, Englisch. Darüber hinaus gelang es, politische, historische und philosophische Themen aufzubereiten. Überraschenderweise hatte die Gefängnisleitung keine Einwände gegen den Unterricht. Beruhigend war für sie vielleicht die Aussage, dass die meisten der Insassen die Bibel lesen wollten.

Robben Island als monströse Ordnung des gnadenlosen Apartheidsystems war auch ein Ort der sprachlichen Gewaltausübung. Wie alle jemals dort Inhaftierten berichten, bestand eine entwürdigende Methode des Regimes darin, Gefangene nach vier Kategorien zu klassifizieren: A, B, C oder D. Verbunden damit war der Erhalt von Privilegien. Alle politisch Gefangenen fielen automatisch der Kategorie D zu und erhielten keine Vergünstigungen. Im Gegenteil: So war es den in den großen Gemeinschaftszellen untergebrachten Inhaftierten verboten, den Nominativ Plural zu verwenden. Grundsätzlich diente dieses Kommunikationsverbot der Isolierung. Vorgebrachte Beschwerden sollten so in ihrer Brisanz und Wertigkeit geschmälert werden. Wie überliefert, hielten sich die Gefangenen als eine Form des Widerstandes nicht an diese Vorschrift.

Die Entscheidung darüber, welche Sprache in dem Gefängnis des Apartheidregimes gesprochen wurde, war ein machtpolitisches Instrument. Afrikaans, als die Sprache der Buren, scheint im Vokabular rassistisch durchsetzt.

Signifikant erscheint hier die von den Wärtern geforderte Anredeform. Jeder Wärter sollte mit, „Baas“ (Herr, Meister) angesprochen werden. Neville Alexander bescheinigte den Wärtern, insbesondere während seiner ersten drei Jahre auf Robben Island, „absolute Grobheit“ und „Barbarei“ im sprachlichen Umgang auf Afrikaans mit den Gefangenen. Die Sprachen der Insassen im Gegensatz bezeichneten die Wärter als „Kafferkak“ (Kafferscheiße).

Wie Sprachcodes durch die Verwendung spezifischer Wörter zu Waffen wurden, illustriert folgendes Beispiel: Außerhalb des Gefängniskontextes wurde üblicherweise zum Antreiben von Vieh, die Formulierung „Gaan aan“ verwendet, im Unterschied zur Beschleunigung menschlicher Aktivitäten: „Kom aan!“ Die Häftlinge auf Robben Island wurden jedoch überwiegend mit dem Ruf für Ochsen zur schnelleren Arbeit aufgefordert.

Die gemeinsame Inhaftierung von politischen Gefangenen unterschiedlicher Strömung intendierte ursprünglich, den Widerstand aufzureiben. Stattdessen aber schaffte der Austausch unter ihnen sowie das Erlernen verschiedener Sprachen einen einigenden Effekt. So zum Beispiel war es möglich, in generellen Diskussionen auf die Fragen nach nationaler Einheit und Nationenbildung einzugehen. Von strategischer Bedeutung war es darüber hinaus, einige der jungen Wärter ebenfalls zu unterrichten. Zur Kompensation ihrer zweijährigen Pflichtzeit bei der südafrikanischen Armee dienten sie vier Jahre im Gefängnis. Auf Robben Island waren daher auch sie isoliert und frustriert. Einige der Wärter schrieben sich für Fernstudien ein und erbaten Hilfe von bereits studierten Häftlingen. Neville Alexander und seine Mitgefangenen sahen das als politische Herausforderung an. Sie sagten sich, dass die Wärter ebenfalls Südafrikaner seien. Auch sie würden ein Teil der zukünftigen Gesellschaft sein. Da konnte Bildung zur Überwindung von rassistischen Vorurteilen nur von Vorteil sein.

Begriffliche Lügen entlarven

Viele Insassen weigerten sich, mit den Wärtern Afrikaans, die Sprache der Macht, zu sprechen, anders als Neville Alexander, der im direkten Dialog und in ihrer Sprache die Wärter davon überzeugen wollte, dass politische Gefangenen keine minderwertigen „Kaffer“ sind, die aus Dummheit zur Destabilisierung der gesellschaftlichen Ordnung terroristische Akte verüben. So entlarvte er die begrifflichen Lügen wie z.B. „Terroristen“, die dem Apartheidsystem immanent waren.

Das unter den Wärtern bestehende Bildungsgefälle barg zu den oben beschriebenen Chancen allerdings auch viel Konfliktpotenzial. So beschreibt Indres Naidoo, einer der politisch Gefangenen, die damalige Situation des Aufsichtspersonals untereinander als brutal, aggressiv und gewalttätig. Insbesondere die älteren Wärter hatten ein niedriges Bildungsniveau. Frustriert von der Tatsache, dass junge Universitätsabsolventen sie auf der Karriereleiter überholten, konnten schon kleine Wortgefechte heftige Schlägereien untereinander auslösen. Ein schon 30 Jahre im Dienst stehender Aufseher im Rang eines Oberwärters erlebte, wie junge Akademiker nach kurzer Zeit schon in der Hierarchie aufstiegen und Hauptmann wurden. Sein Neid entlud sich auch auf gebildete Häftlinge in Worten wie: „Du kannst meinetwegen ein (sic) Magisterabschluss haben und bleibst ein Kaffer/Kuli“, oder in Taten wie der Konfiszierung und Verbrennung von Notizzetteln mit Lernstoff.

Zusätzlich verhöhnten die Wärter die Insassen, als sich die Rahmenbedingungen, auf Robben Island zu studieren, erschwerten: Eine Regelung zum Fernstudium an der Universität Südafrika sah eine für Strafgefangene deutlich reduzierte Studiengebühr vor. Von den Familien der Gefangenen verlangte die Strafvollzugsbehörde die Zahlung dieser Gebühren im Voraus. Über viele Jahre hinweg erhielten die studierenden Gefangenen finanzielle Hilfe von dem 1956 gegründeten International Defence and Aid Fund. Nach erfolgreicher zehnjähriger Unterstützungsarbeit für die Aktivisten gegen Apartheid geriet diese Stiftung im März 1966 unter die repressiven Gesetze des Communism Act. Die Häftlinge auf Robben Island waren schockiert. Der Geldfluss für sie schien versiegt. Vorübergehend erfolgte die Rettung durch die National Union of South African Students.

Viele der ehemaligen politisch Gefangenen übernahmen später wichtige Funktionen im ersten demokratisch gewählten Parlament Südafrikas. Seiner autobiographisch dokumentierten Überzeugung entsprechend, hat Neville Alexander sich lebenslang für den Erhalt der sprachlichen Vielfalt der südafrikanischen Ethnien eingesetzt. Während der Verhandlungsjahre um die Abschaffung der Apartheid verband er Sprachpolitik und Nationengründung. Bis an sein Lebensende arbeitete er in verschiedenen Institutionen und Projekten an einer Sprach- und Bildungspolitik, mit dem Ziel, Multilingualität zu fördern und ein gleichwertiges Bildungssystem für alle Bürger:innen Südafrikas zu etablieren.

Und Robben Island heute? Als nationaler Gedächtnisort wird Robben Island zusätzlich für Touristen aus aller Welt als Cape Town Attraction beworben. Aber diese Insel ist auch ein „Symbol of the triumph of the human spirit over adversity“, wie es auf der Website der Gedenkstätte Robben Island heißt – ein Symbol für den Triumph des menschlichen Geistes über die Widrigkeit.

Die Autorin steht kurz vor dem Magisterabschluss in Geschichte Europas in der Welt an der FernUni Hagen. Sie ist Mitarbeiterin beim Forschungsprojekt Collective Violence in Kooperation mit dem Institut für Diasporaforschung an der RuhrUniversität Bochum.



Koloniale Schule im Senegal und koloniale Weltdarstellungen (1885). Zeichnung: Gustave Janet Foto: imago images/KHARBINE-TAPABOR

Von der Freiheit und Unfreiheit der Sprache

WIE SPRACHE UNSERE WAHRNEHMUNG UND DENKWEISE BESTIMMT

Von Anna Balkenhol

„Sprache ist ein bisschen wie Luft", veranschaulicht es der südafrikanische Linguist und Anti-Apartheidaktivist Neville Alexander (1936-2012). Als allzu selbstverständlich hingenommen wird man sich ihrer Wichtigkeit erst bewusst, wenn die Luft fehlt oder sie verschmutzt ist. Mit der Sprache ist es ähnlich. Solange man sprach- und handlungsfähig ist, warum sollte man sich mit ihr beschäftigen?

Zunächst ermöglicht es die Sprache dem Menschen, sich zu verständigen. Zur Kommunikation dient einer Sprachgemeinschaft dabei ein historisch gewachsenes Sprachsystem von Zeichen und Regeln, das erlernt werden muss, um es verstehen und anwenden zu können. Sprache ist aber mehr als deren Morphologie. Mit Sprache werden Gedanken und Emotionen ausgedrückt, bewusst oder unbewusst bestimmte Bilder erzeugt oder reproduziert und die Welt beschrieben, wie wir sie wahrnehmen. Sie stellt den Wortschatz, mit dem die Welt erfasst wird. „Ein Mensch, der eine Sprache besitzt, besitzt folglich auch die Welt, die durch diese Sprache impliziert und ausgedrückt wird", fasste es Frantz Fanon (1925-1961), ein französischer Psychiater und Vordenker der Dekolonisierung, zusammen. Für den preußischen Sprachwissenschaftler Wilhelm von Humboldt (1767-1835) lag in jeder Sprache „eine eigenthümliche Weltsicht".

Die Sprache eröffnet uns also eine Welt, gleichzeitig sind die Grenzen einer Sprache auch die Grenzen dieser Welt. Dies wird deutlich, wenn man bestimmte Gedanken, Ausdrücke oder Konzepte nur schwierig exakt in eine andere Sprache übersetzen kann. Wer mehrere Sprachen spricht, kennt das. Oftmals gehen Bedeutungsanteile verloren, manchmal gibt es keine Entsprechungen oder nur grobe Annäherungen. Eine Sprache mit ihren Strukturen und Bezeichnungen gibt also als Ausdruck der uns anerzogenen Sicht auf die Welt den Rahmen vor, in dem die Wahrnehmung und die Kommunikation stattfinden. Dadurch formt und bestimmt sie wiederum unsere Wahrnehmung. Und damit ist der Kern getroffen. Sprache und Denken sind eng miteinander verknüpft.

Mit Sprache kann man also viel bewegen, auch aus dem Blickwinkel der Macht und der Ermächtigung. Auf struktureller Ebene haben sich insbesondere die Kolonisator:innen wie auch die Architekt:innen der Apartheid dieses Instrument zu Nutze gemacht. Die Kolonialzeit hat dabei sprachlich tiefe Einschnitte hinterlassen, die bis heute wirkmächtig fortwähren. Um dem entgegen zu wirken, versuchen damals wie heute aktivistische Bewegungen auch über die Sprache unsere Denkmuster wieder zu entkolonisieren. Daneben eröffnet Mehrsprachigkeit neue Horizonte.

Koloniale Sprach- und Erziehungspolitik

Auch wenn zeitliche und regionale Entwicklungen zahlreiche Anpassungsprozesse hervorgerufen haben, lassen sich zentrale koloniale Praktiken erkennen. Als Herrschafts-, Gewalt- und Wissenssystem basierte der Kolonialismus auf einer dreigleisigen Strategie, die nach Alexander die verwaltungstechnisch-militärische, die handeltreibend-unternehmerische und die ideologisch-kulturelle Achse umfasste. Er ging also über die territoriale und ökonomische Kontrolle hinaus.

Zur Erlangung und Festschreibung der Herrschaft über die Kolonisierten war die Sprachpolitik dabei Kernelement des kolonialen Erziehungssystems, wenn auch mit unterschiedlicher Ausgestaltung: Während die romanische Kolonialpolitik auf die Assimilation der einheimischen Bevölkerung in Kultur und Sprache setzte und somit die jeweils mitgebrachte Sprache als einzig anerkannte vorschrieb, verschafften sich die Besetzer:innen in den anglo-germanischen Kolonialgebieten hingegen durch das Erlernen lokaler Verkehrssprachen auf Verwaltungsebene Respekt und indirekte Macht über lokale Hierarchien. Im Erziehungswesen räumten letztere den afrikanischen Sprachen anknüpfend an die christliche Missionierung, die zur effektiven und nachhaltigen Verbreitung des Evangeliums vornehmlich in Erstsprachen erfolgte, zwar als Ausdruck der „niederen afrikanischen Verhältnisse“ und zur Abgrenzung einen Platz bis zum Grundschulniveau ein, jedoch hätte eine Verwendung afrikanischer Sprachen über die Elementarerziehung hinaus „eine Förderung der afrikanischen Kultur bedeutet, was auf keinen Fall mit den Interessen des Kolonialismus in Einklang stand“, hebt die Politikwissenschaftlerin Jennifer Dunjwa-Blajberg (*1942) hervor. Die Kolonialsprache wurde also auch hier dominant im formell-öffentlichen Leben sowie als Unterrichtsprache in der beschränkt zugänglichen höheren Bildung.

In Südafrika führte die Konkurrenz zweier kolonialer Sprachgemeinschaften zu einem Sonderfall. Im Versuch, die Verbreitung der jeweils anderen Kolonialsprache zu verhindern bzw. sie zu verdrängen, forcierte die britische Kolonialverwaltung hier deswegen abweichend, analog zur romanischen Strategie der Akkulturation, die landesweite Anglisierung Südafrikas, während die burischen Nationalist:innen in „ihren Territorien“ zwar entsprechend Holländisch im Erziehungssystem einführten, die Afrikaner:innen aber zur strikten Trennung zwischen den Schwarzen und Weißen auf ihre Erstsprachen beschränkt bleiben sollten.

Ohne Rücksicht auf lokale Bildungssysteme wurde in den Kolonien zudem die westliche formelle Schulbildung eingeführt. Einzug erhielten Tugenden der religiösen Unterrichtung und der Arbeitslehre im Sinne des *ora et labora* (bete und arbeite), imperiale Rollenbilder sowie das wettbewerbsbringende lineare Fortschritts- und Entwicklungsparadigma. Dies diente der Anpassung der Kolonisierten an die europäischen Auffassungen und deren Ausrichtung auf die eingeführte kapitalistische Ordnung (Trennung von Kopf und Arbeit). Schwarze sollten dabei nur so viel lernen, wie zu einem Leben als „gute Untertanen“ nötig war. Frauen wurden zur Häuslichkeit erzogen (Hausfrauisierung), die Kleinfamilie propagiert und die Kindererziehung individualisiert. Von Beschäftigungen außerhalb des Hauses in der Feldarbeit oder im Handel, der Pflanzenheilkunde, der Frauengesundheit und von Führungspositionen wurden Frauen ausgeschlossen, was ihre Autonomie weiter einschränkte.

All dies ging einher mit der Zerstörung kollektiver Gesellschafts- und kreislauforientierter Wirtschaftssysteme, spiritueller Glaubensformen, der einheimischen Gewohnheiten und Traditionen. In der formellen Bildung hatten zum Beispiel oral tradierte Praktiken und ein Weltbild mit einem ausgeprägten Ahnen- und Erdkult keinen Platz. „Die physische Gewalt des Schlachtfeldes wurde von der physischen Gewalt des Klassenzimmers – Kreide und Schultafel – abgelöst.“ War die Gewehrkugel „Mittel der physischen Unterwerfung“, so war die Sprache „Werkzeug der geistigen Unterwerfung“, verdeutlicht es der kenianische Schriftsteller Ngũgĩ wa Thiong’o (*1938). Wenn er sich an seine Schulzeit erinnert, schildert er, wie seine Welt eine andere wurde und „wir selber wurden von uns zu anderen“. Mit dem Lernen in einer fremden Sprache und dem Erlernen fremder Wissenssysteme, Kategorien und Bedeutungszusammenhänge entfremdete sich das Denken der jungen von den älteren Generationen tiefgreifend.

Apartheid-Sprachpolitik

Die enge Verbundenheit von Sprache und politischer Realität war während der Apartheid in Südafrika besonders deutlich. Der Wettkampf zwischen den Brit:innen und Bur:innen bzw. Afrikaaner:innen um den Erhalt der Vorherrschaft kulminierte letztlich mit dem Wahlsieg der Nasionale Party 1948, die in Intensivierung der kolonialen Segregationspolitik die Apartheid institutionell einführte. Gemäß der schon von den Römern geprägten politischen Auffassung des *divide et impera* (teile und herrsche) wurde die bereits bestehende Klassifizierung in weiße Bürger:innen mit dem höchsten Status, dann Inder:innen und Coloureds und in der untersten Kategorie Schwarze, mit der Aufsplitterung dieser in 10 schwarze Ethnien weiter unterteilt (Bantuisierung).

Die Sprachpolitik diente dabei als Werkzeug der totalen Segregation. Schwarze wurden entsprechend ihrer jeweiligen Sprachgemeinschaft in getrennte geographisch definierte Wohngebiete verwiesen, den sogenannten Homelands oder Bantustans bzw. Townships an den Stadträndern. Im Bildungswesen wurde die Unterrichtung schwarzer Kinder in ihren jeweiligen indigenen Sprachen vorgeschrieben (Bantu Education Act). Im Sinne des Konzepts der burischen christlich-nationalen Erziehung (CNE) sollten sie sowohl ihre jeweilige „ethnische Identität“ bewahren, als jedoch auch die christlich-calvinistischen und nationalen Prinzipien, u.a. die burische Arbeitsteilung, anerkennen. Gleichzeitig zielte es darauf ab, mittels Sprachbarrieren die Kommunikation zwischen der schwarzen Bevölkerung zu begrenzen und sie zu spalten. Ein rudimentäres Erlernen von Afrikaans und Englisch im Rahmen von Fremdsprachenunterricht sollte lediglich dem Zurechtkommen in der europäischstämmigen

Gemeinschaft dienen. Denn Verwaltungssprache und Sprache der weißen Herrschaft wurde die Kreolsprache Afrikaans – in Ersetzung des Englischen, das aber zur Beilegung des Sprachkonflikts weiter anerkannt wurde.

Englisch war aber bereits die Sprache der Stadt, Akademie, Technologie und Wissenschaft sowie zum Instrument des wirtschaftlichen Aufstiegs geworden. Es formierte sich eine wachsende, gut gebildete schwarze Elite und von Revolutionär:innen (u.a. Nelson und Winnie Mandela – ANC, Oliver Tambo – ANC, Neville Alexander – NLF, Steve Biko – BCM). Diese Entwicklung konnte auch der Strategiewechsel zur Einführung von Afrikaans als alleinige Unterrichtssprache nicht verhindern. Landesweite Proteste dagegen eskalierten im Aufstand von Soweto. Der Kampf gegen die Apartheid war bereits im Gange.

Sprachmechanismen der Segregation erkennen

Die koloniale Instrumentalisierung der Sprache ging aber noch weiter. Mit der weltweiten Verbreitung europäischer Wissenssysteme ging zudem eine kollektive Abwertung schwarzer Menschen einher. Denn im Widerspruch zur Auffassung von universellen Menschenrechten, Freiheit und Gleichheit brauchte es zur Unterdrückung von Menschen einen „Legitimationstrick", wie es der Sozialwissenschaftler Karim Fereidooni (*1983) formuliert. „Die Erfindung menschlicher Rassen war dieser Trick."

Die Formung des Denkens bzw. das Setzen von Denkmustern (Mindsetting) in der kolonisierten wie der kolonisierenden Gesellschaft war bei der Errichtung des Machtverhältnisses daher ein wesentlicher Baustein. Zur Abgrenzung der „eigenen" Gesellschaft von den kolonisierten „Anderen" wurden Unterschiede anhand des äußeren Merkmals Hautfarbe als zentrales Element der Differenzmarkierung konstruiert. Dabei wurden die als „schwarz" eingeordneten Menschen zu einer vermeintlich homogenen Gruppe zusammengefasst, nach westlichen Standards benannt, bewertet und ihnen entsprechende Eigenschaften zugeschrieben, die dem „Eigenen" im Sinne eines dualistischen Weltbildes dichotom gegenüberstanden.

Schwarze Menschen wurden kollektiv zumeist auf körperliche Fähigkeiten, Rückständig- und Hilfsbedürftigkeit reduziert sowie mit diesem immer gleichen eindimensionalen Narrativ unvollständig und als homogene Objekte dargestellt. Weißen Menschen, insbesondere christlichen Männern, hingegen war die geistige und zivilisatorische Überlegenheit sowie Reinheit implizit beigemessen. Die Vielfalt ihrer Gesellschaft wurde durch die Erzählung zahlreicher Geschichten als individuell, facettenreich und vielschichtig wiedergegeben. Über Assoziationsketten schwingen dabei durch einzelne Worte wie „Afrikaner:in" oder der Hautfarbe „schwarz" gemeinhin eine ganze Reihe kolonial-rassistischer Vorstellungen von unterentwickelt bis naturverbunden mit. Denn ausgehend von sozialisierten Konzepten funktionieren die so erlernten Gedankenketten – in diesem Kontext innerhalb desselben Deutungsrahmens – quasi automatisch.

Begriffe und die Bilder, die diese erzeugen, stehen somit nie für sich, sondern sind Teil eines assoziativen Netzes, das unsere Wahrnehmung prägt. Denn „[d]ieses Netz an Assoziationen bildet letztendlich das Koordinatensystem, in welchem wir denken" (Glokal e.V.). Tief verinnerlicht beeinflusst Sprache so über gesellschaftlich geteilte Stereotype unser Denken und Fühlen und damit auch unser Verhalten, ohne dass wir dies bewusst wahrnehmen. Mittels Sprache und dem Illustrieren von Unterschiedlichkeit ist dadurch eine konstruierte Wirklichkeit geschaffen worden, durch die Schwarze, Indigene und People of Color systematisch ausgeschlossen worden sind. Das koloniale Wissenssystem trägt also zur Ungleichheit und Krise des menschlichen Geistes bei. Es ist ein jahrhundertealtes Konstrukt, das durch die kontinuierliche Reproduktion des Dualismus mit Betonungen und Auslassungen bis heute in unserem kollektiven Bewusstsein und in den gesellschaftlichen Strukturen fortwirkt.

Dies zeigt sich auch in Begriffen wie „Schwarzfahrer", in der euphemistischen Bezeichnung von Apartheid als „getrennte Entwicklung" oder „Asyltourismus" im Flüchtlingskontext. Zur Meinungsbildung werden durch solches „Framing" politische Sichtweisen begrifflich geprägt und transportiert, erläutert die Sprach- und Kognitionsforscherin Elisabeth Wehling (*1981). Rassismus ist also nicht vorbei, äußert sich nicht erst in physischer Gewalt und ist keine Ausnahmeerscheinung in unserem täglichen Leben, sondern er strukturiert auch heute noch auf subtile Weise unsere Gesellschaft und unser Denken. Sprache ist ein mächtiges Instrument. Dies gilt es anzuerkennen.

Zur Überwindung der Unterdrückungsmechanismen ist es daher unerlässlich, die eigene Wahrnehmung zu reflektieren, sich mit der Funktionsweise von Sprache und darin inhärenten kolonialen Denkmustern auseinanderzusetzen, die Bedeutung von Begriffen und die Grenzen, die sie unserem Denken geben, zu hinterfragen, den eigenen Blickwinkel zu erweitern, andere Geschichten zu erzählen und Worte behutsamer zu wählen. Dabei kann Multilingualität ein entscheidendes Vehikel sein. Postkoloniale Bewegungen wie #RhodesMustFall der Uni Kapstadt zur Dekolonisierung des Wissens und Integration anderer Bildungsformen können dabei auch auf vorangegangene Diskurse der Bildungsbewegung um Neville Alexander und seiner Mitstreiter:innen für eine emanzipatorische Politik der Mehrsprachigkeit und zu verschiedenen theoretischen Schulen wie die des Brasilianers Paulo Freire aufbauen. Damit der Prozess gelingt, braucht es eine vielschichtige und intersektionale Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und dynamischen multilingualen Lösungsansätzen.



Bildung kann in vielen Formen abseits der westlichen Vorstellungen stattfinden. Foto: Jessica Lea / DFID, cc by 2.0

Zögerliche Rückkehr zur Mehrsprachigkeit

SPRACHE IN DER BILDUNGSPOLITIK IN SAMBIA. Nach der Unabhängigkeit 1964 entschied sich die neue Regierung für Englisch als Amtssprache. Doch Sambia ist ein vielsprachiges Land mit über 70 verschiedenen Sprachvarietäten. Die angestrebte Wiedereinführung indigener Sprachen als Unterrichtsmedium erweist sich als ein schwieriges Unterfangen zumal in Städten, wo Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft leben.

Von Sande Ngalande

Da jede Form der Bildung, ob formell oder informell, den Informationsaustausch zwischen mindestens zwei Personen erfordert, spielt Sprache also immer eine zentrale Rolle. Vor der Einführung der formellen Bildung, was hauptsächlich durch Missionsverbände erfolgte, hatten afrikanische Gesellschaften, einschließlich Sambia, ihre eigenen Bildungsformate, die als afrikanische indigene Bildung bezeichnet werden. Diese Art der Bildung wurde hauptsächlich informell, insbesondere durch mündliche Überlieferung, von einer Generation zur nächsten weitergegeben. Diese Unterrichtsform umfasste unter anderem das Lernen über die Imitation von Verhaltensweisen und Fähigkeiten der Oberhäupter durch die Jugend, kulturelle oder soziale Zeremonien (wie z.B. Initiationsrituale) und verschiedene andere Tätigkeiten, beispielsweise in der Landwirtschaft. Initiationszeremonien waren darunter die formellsten Bildungssysteme, vergleichbar mit institutionalisierten Schulen. In dieser Hinsicht war das gesamte Leben einer Person von der Geburt bis zum Tod von lebenslangem Lernen geprägt. Dabei war die Unterrichtssprache immer die meistvertraute Sprache und somit die der eigenen Ethnie. Die indigene Bildungssprachenpolitik war in Sambia daher immer mehrsprachig, denn jede der 72 ethnischen Gruppierungen, die mindestens 72 Sprachvarietäten entsprechen, hatte ihre eigene Unterrichtssprache.

Alle indigenen sambischen Sprachen gehören zur Bantu-Sprachfamilie. Nach der Volkszählung in Sambia von 2000 sind Bemba, Nyanja, Tonga und Lozi sowie Englisch die am häufigsten gesprochenen Sprachen (Kula, N.; 2006). Etwa ab dem 19. Jahrhundert wurden jedoch im Zuge der Missionierung und Kolonialisierung durch die Briten europäische Sprachen in Bantu-sprechende Gebiete eingeführt, in Sambia also Englisch. Während Englisch laut Statistik zwar eine

der landesweit verbreitetsten Sprachen ist, zeigt die Volkszählung von 2000, dass sie nur zu 1,7 Prozent von der Bevölkerung bevorzugt verwendet wird.

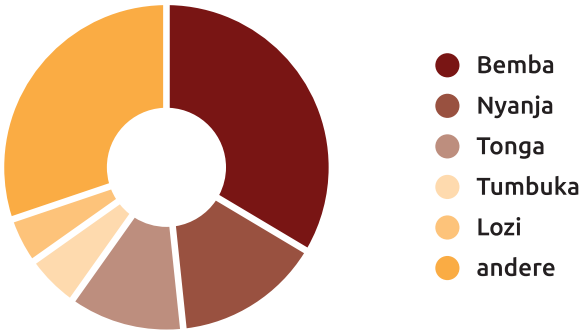
Verdrängung des informellen Bildungssystems

Drei Perioden haben Sambia entscheidend geprägt, und zwar die vorkoloniale Zeit, die Missionszeit und die Unabhängigkeits- bzw. postkoloniale Zeit, in denen im Lauf der Zeit zu identischen Angelegenheiten wiederkehrende Entscheidungen anstanden. Während in der indigenen Bildung die Unterrichtssprache informell gewählt wurde und somit selbstverständlich auf die vertraute Sprache der Sprecher:innen fiel, wurde erst in der Missionszeit eine Entscheidung über eine Unterrichts- und eine zu erlernende Sprache gefällt (Kelly, M.J.; 1996). Das einzige Ziel des formellen Unterrichts in Lesen, Schreiben und Rechnen war dabei, die einheimische Bevölkerung durch das Lesen der Bibel zum Christentum zu bekehren. So wurde wie in der vormissionarischen Zeit auch hier eine vertraute Sprache als Unterrichtssprache gewählt.

Mit der Eröffnung einer neuen Missionsstation begannen die Missionare, die lokal gesprochenen Sprachen der Menschen zu erlernen, um sie auf eine Schriftform reduziert zu dokumentieren. Nachdem die Bevölkerung zunächst in ihrer eigenen Sprache alphabetisiert wurde, führten die Missionare zusätzlich Englisch ein. Die Wahl des Standorts einer Station kam also der Wahl einer indigenen Sprache gleich, die dann als Lehr- und Unterrichtssprache eingesetzt wurde.

Auf die Missionszeit folgte die Kolonialzeit. Erstmals kolonisiert wurde Sambia 1890 von der von Rhodes gegründeten Britischen Südafrika-Gesellschaft (BSAC). 1923 gab die BSA-Gesellschaft ihre Befugnisse an das britische Kolonialamt ab, wodurch Sambia ab 1924 britisches Protektorat wurde. Von 1953 bis 1963 wurden Simbabwe (damaliges Südrhodesien), Malawi (damaliges Njassaland) und Sambia (damaliges Nordrhodesien) von der britischen Regierung als Föderation geführt. Während die Missionare die formelle Bildung vorantrieben, weigerte sich die Kolonialregierung zunächst, die Schulen für afrikanische Kinder zu unterstützen oder zu betreiben, da ihr Interesse allein der Ausbildung weißer Schüler:innen galt. Erst später unterstützte sie auch den Betrieb einer Bildungseinrichtung für die einheimische Bevölkerung.

Obwohl die Kolonialregierung damit das Bildungssystem für sie unterstützte, war sie misstrauisch gegenüber gebildeten Afrikaner:innen und empfahl daher, nur eine minimale, auf das lokale Alltagsleben beschränkte Bildung zu fördern. Die Verwendung der indigenen Sprachen als Unterrichtssprache und -fach wurde weiterhin nachdrücklich empfohlen. So änderte sich zunächst nichts an der Sprachenpolitik der Missionare. Die Verwendung der einheimischen Sprachen als Unterrichtsmedium wurde von der 1. bis zur 4. Klasse praktiziert und Englisch ab der 5. Klasse eingeführt. Gegen Ende der Kolonialherrschaft der Föderation wurde es jedoch vorgezogen, Englisch so früh wie möglich einzuführen. Andere Lehrmeinungen sprachen sich für Englisch als alleiniges Unterrichtsmedium aus.



Verbreitung einiger regional-anerkannter indigener Sprachen in Sambia, Stand 2010.
Quelle: Census of Population and Housing National Analytical Report 2010 Archived 14 November 2017 at the Wayback Machine Central Statistical Office, Zambia

Schwierige postkoloniale Sprachpolitik

Die neue Regierung der Republik Sambia trat 1964 ihr Amt an, nachdem sie den Unabhängigkeitskampf gegen die britische Kolonialregierung gewonnen hatte. Die neue Staatsführung stand nicht nur vor der Entscheidung, welche Sprache in der Bildungspolitik verwendet werden sollte, sondern vor allem vor der für eine Landessprache. Die Wahl der nationalen Amtssprache war für die junge sambische Regierung nicht einfach. Nationalisten plädierten für die Verwendung einer nicht-kolonialen indigenen Sprache, doch eine solche Wahl hätte die Auszeichnung ihrer Sprecher:innen mit einer Art amtlichen Status bedeutet. Denn die von ihnen gesprochenen Sprachen wurden alle nach den ethnischen Gruppen benannt und die Menschen identifizierten sich stark mit ihnen.

Da sich die neue Nation in einem landesweiten Vereinigungsprozess befand, wurde dies als Gefahr angesehen. Ironischerweise betrachtete die sambische Regierung die Sprache der Kolonialherren als neutral und daher als die zwingende Wahl zur nationalen Amtssprache. So wurde Englisch dementsprechend in der sambischen Verfassung verankert.

Mit dem Bildungsgesetz von 1966 bestimmte die sambische Regierung Englisch zudem als Unterrichtssprache von der ersten Klasse an bis zur Hochschulbildung (Chishiba, G.M u. Manchishi, P.C.; 2015). Obwohl die Wahl des Englischen als neutral galt, entsprach die Annahme dieser Politik der Kolonialregierung am Ende ihrer Herrschaft. Ein Jahrzehnt später lebte die Debatte dann wieder auf. Im Rahmen der

Bildungsreformen von 1977 wurde in Betracht gezogen, dass die frühere missionarische und koloniale Politik der Verwendung einer vertrauten Sprache als Unterrichtsmedium bessere Bildungsergebnisse erzielen würde. Viele sambische Kinder schienen damals Probleme mit der Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in einer Fremdsprache wie Englisch zu haben. Englisch blieb jedoch die bevorzugte Unterrichtssprache, um das Land der 72 Volksgruppen und der entsprechenden Sprachvarietäten zu vereinen. Im Zuge der Reformen von 1977 wurden vom *Curriculum Development Centre* des Bildungsministeriums die ersten Leitlinien für die Rechtschreibung der sambischen Volkssprachen erstellt. Die Reformen sind nach wie vor in Kraft, insbesondere bei der Herstellung von Unterrichtsmaterialien und Büchern in indigenen sambischen Sprachen.



Erziehung als Schlüsselsektor: Dorfschule in Sambia. Foto: Liv Unni Sødem, cc by 2.0

In den Jahren 1992 und 1994 gab es weitere Bildungsreformen, die als *Focus on Learning* bzw. *Curriculum Reforms* bezeichnet wurden. Beide Reformen empfahlen die Verwendung einer vertrauten Erstsprache als Unterrichtsmedium in den ersten vier Jahren des Bildungssystems. Die Empfehlungen wurden jedoch erst 1995 umgesetzt, als eine Konferenz zur Lesefähigkeit stattfand. Studien hatten gezeigt, dass seit der Einführung von Englisch als Unterrichtssprache ab der ersten Klasse die Alphabetisierung von Grundschulkindern hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist. Zum ersten Mal seit Jahren unternahm das Bildungsministerium wichtige Schritte zur Förderung sambischer Sprachen, indem es eine Richtlinie verabschiedete, nach der sie als Fächer berücksichtigt wurden. Außerdem galten sie fortan als Qualifikationskriterium in der Abschlussprüfung nach der siebten Klasse, um in die achte Klasse versetzt zu werden. Diese Entscheidung wertete nicht nur die sieben sambischen Sprachen, die in den Schulen als Fächer unterrichtet werden, auf, sondern motivierte auch die Schüler:innen, diese zu lernen, da sie bei der Auswahl für die achte Klasse berücksichtigt wurden.

Es fanden einige weitere politische Reformen statt, bei denen Diskussionen über die Verwendung von einheimischen Sprachen als Lehrmedium beschlossen, aber erst 2013 umgesetzt wurden, als die sambische Regierung anordnete, in den ersten Klassenstufen wieder vertraute Sprachen im Unterricht zu verwenden. Ausschlaggebend für diese Entscheidung waren Studien, die positive Ergebnisse bei der Einführung von Alphabetisierungskursen in einer vertrauten Sprache gezeigt hatten. Das Problem bei der Umsetzung dieser Politik besteht jedoch hauptsächlich in städtischen Gebieten, in denen Sambier:innen unterschiedlicher ethnischer und sprachlicher Herkunft leben. In der Regel ist es hier schwierig, sich für eine einheimische Sprache zu entscheiden, da die Lernenden möglicherweise verschiedene Sprachen sprechen. Auch die Lehrkräfte sind möglicherweise mit anderen indigenen Sprachen vertraut als die Lernenden. Außerdem ist es in der Regel unmöglich, eine Klasse zu finden, in der alle Schüler:innen die gleiche einheimische Sprache sprechen.

Die sambische Sprachenpolitik im Bildungswesen wurde durch historische Entwicklungen geprägt und hat sich seit der Einführung der formellen Bildung nicht grundlegend verändert. Die Angst vor der Annahme einer nationalen Amtssprache ist unverändert geblieben, weshalb sich alle sambischen Regierungen im Namen der Einigung des Landes einer solchen Entscheidung entzogen haben. Dies könnte das Fehlen einer formellen nationalen Sprachenpolitik erklären. Die Sprache scheint zwar am stärksten in der Bildungspolitik formalisiert zu sein, doch handelt es sich bei den politischen Regelwerken stets um isolierte Stellungnahmen, denen es an Tiefe im Sinne klarer Rahmenbedingungen und Leitlinien fehlt.

Der Autor ist Dozent für Linguistik in der Abteilung für Literatur und Sprachen an der Universität von Sambia. Er ist zudem Leiter des an der Universität angesiedelten „Confucius Institute“ und geschäftsführender Direktor des „Belt and Road Joint Research Centre“.
Übersetzt aus dem Englischen.



Frühe und zeitgenössische Beispiele postkolonialer simbabwischer Schulbücher aus eigener holistischer Perspektive.

Potenziale unter dem Deckel gehalten

EINFLUSS DER UNTERRICHTSSPRACHE AM FALL SIMBABWES. Das Lernen in einer nicht landläufigen Sprache bringt Hürden und Probleme in der Verständnis- und Ausdrucksfähigkeit mit sich und verhindert die freie Entfaltung der Schülerinnen und Schüler. So bleibt das Bildungssystem in Simbabwe hinter den eigenen Potenzialen zurück. Forderungen nach der Integration indigener Sprachen werden lauter, bleiben aber bisher eher theoretisch.

Von Collins Kudakwashe Shava

Das Erbe der englischen Sprache aus der Kolonialzeit führt im Schulalltag zu Konfliktsituationen. Stellen Sie sich vor, eine Schülerin oder ein Schüler soll in einem Pflichtaufsatz auf Englisch einer Schülerin oder einem Schüler aus einem ländlichen Gebiet in Simbabwe das städtische Leben beschreiben. Die Menschen in Simbabwe wachsen von Kindheit an mit ihren jeweiligen indigenen Sprachen auf, und wenn sie in die Grundschule kommen, sind sie gezwungen, in einer Sprache zu lernen, die zwar nicht landläufig, aber dafür international anerkannt ist. Dadurch verlieren die Schüler:innen aber die Zeit, sich in ihrer eigenen Sprache zu entwickeln und zu verstehen.

Koloniales Erbe und Widerstand

Das erste afrikanische Land, das die Unabhängigkeit erlangte, war Ghana im Jahr 1957, das letzte Land war Südafrika im Jahr 1994. In all dieser Zeit, in der Afrikaner:innen wieder für ihre Regierungsangelegenheiten verantwortlich sind, wird im Bildungssystem als erste Sprache entweder Französisch, Englisch oder Portugiesisch verwendet, je nachdem, wer der Kolonialherr war. Heute haben wir in Afrika eine Kluft zwischen anglophonen, lusophonen und frankophonen Ländern. Bei kontinentalen Konferenzen führt dies oft zu Problemen der Verständigung. Um unsere Bildungssysteme zu befreien und zu dekolonisieren, müssen wir damit beginnen, neben dem Englischen auch unsere Erstsprachen darin zu integrieren.

Am 16. Juni 1976 führte eine Gruppe schwarzer Kinder in Soweto, Südafrika, einen Aufstand an. Es handelte sich um eine Reihe von Demonstrationen und Protesten als Reaktion auf die Einführung von Afrikaans als Unterrichtssprache in örtlichen Schulen. Schätzungsweise 20.000 Schülerinnen und Schüler hatten an den Protesten teilgenommen und trafen auf erbitterte Polizeibrutalität, bei denen viele von ihnen erschossen wurden. Dieser Tag wird in Südafrika als Tag der Jugend und im Rest des Kontinents als Tag des afrikanischen Kindes gewürdigt. Es ist also nicht gelungen, die Spuren des kolonialen Erbes abzuschütteln. Afrika ist nach wie vor der Kontinent, auf dem Kinder größtenteils in einer anderen Sprache als ihrer eigenen unterrichtet werden. Dies hätte jedoch das Potenzial gehabt, zu einer breiten kontinentalen Bewegung zur Entkolonialisierung und Beseitigung von Sprachbarrieren in unserem Bildungssystem zu führen. Bis heute verharrt die Bewegung zur Dekolonisierung der Bildung aber weitgehend im akademischen Diskurs. Prominente Stimmen der Bewegung sind größtenteils Einzelpersonen, die sich Debatten über den Panafrikanismus angeschlossen haben.

Hürden der Sprachpolitik

Simbabwe erlangte 1980 seine Unabhängigkeit. In den örtlichen Schulen wird überwiegend Englisch als Unterrichts- und Prüfungssprache verwendet. Durch die Anerkennung von 16 offiziellen Sprachen bekräftigt die Verfassung, dass der Staat auch den Gebrauch aller simbabwischen Sprachen fördern und Bedingungen für die Entwicklung dieser Sprachen schaffen muss. Schätzungsweise 75 Prozent der simbabwischen Bevölkerung sprechen Shona und weitere 17 Prozent sprechen Ndebele (auf die Konkurrenz der indigenen Sprachen untereinander geht Dube im Folgeartikel ein).

Das Bildungsgesetz von 1987 sieht vor, dass in Simbabwe drei Sprachen im Bildungswesen verwendet werden: Shona, Ndebele und Englisch – Shona und Englisch in allen Gebieten, in denen die Erstsprache der Bevölkerungsmehrheit Shona ist, oder Ndebele und Englisch in allen Gebieten, in denen dies Ndebele ist.

Trotz der Bestimmungen in diesem Gesetz ist die beherrschende Sprache Englisch. Eine Reihe von Wissenschaftler:innen stellt fest, dass praktisch alle Kinder in Simbabwe auf Englisch unterrichtet werden und dass von ihnen erwartet wird, dass sie ihre Erstsprache als Unterrichtsfach lernen. Weitere Studien zeigen zudem, dass Englisch als überethnische Sprache der nationalen Integration gefördert wird. Der geringe Stellenwert der afrikanischen Sprachen wirkt sich demnach negativ auf deren Gebrauch im Bildungssystem aus.

Dies stellt eine Herausforderung für die Lern- und Verständnisfähigkeit der Schüler:innen dar. Die Intelligenz von Kindern wird anhand ihrer Fähigkeit beurteilt, in der Kolonialsprache Englisch zu lesen und zu verstehen, und nicht in ihren Erstsprachen. Dies beeinträchtigt das Lernen, das Denken und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder, was in einigen Fällen zu schlechten Noten führt. Die Verwendung der Erstsprache beim Unterrichten hilft den Kindern eindeutig dabei, das Gelernte besser zu verstehen und sich auszudrücken. In einem Artikel von Tsakane Nkwe und Thadeus Marungudzi fällt auf, dass die Schüler:innen Schwierigkeiten haben, das auf Englisch Gelernte zu verstehen, was wiederum zu einem Gefälle in den akademischen Ergebnissen führt. Dies liegt nicht an einer vermeintlichen Rückständigkeit der Schüler:innen, sondern am Gebrauch der englischen Sprache, die von der Grundschulzeit an einen Einfluss auf die schulischen Ergebnisse hat.

Das Potenzial der einheimischen Sprachen freisetzen

Die Tatsache, dass Simbabwe auf Englisch als Lern- und Unterrichtssprache setzt, lässt befürchten, dass eine solche Sprachpolitik nicht in der Lage ist, die Entwicklung von Technologie, Wirtschaft, Sozialsystemen und anderen nationalen Bestrebungen zu fördern, wie Tsakane und Thadeus in ihrem Paper verweisen. Bereits Ende der 1990er-Jahre war zu spüren, dass die Abhängigkeit von einem von Englisch beherrschten Bildungssystem die Wettbewerbsfähigkeit des Landes im Global Village des 21. Jahrhunderts beeinträchtigt. Der Gebrauch indigener Sprachen erlaubt es den Menschen, sich freier auszudrücken und ihr Potenzial freizusetzen. Schaut man sich andere Länder an, so verwendet China Chinesisch, das Vereinigte Königreich Englisch und Deutschland Deutsch, und dies sind einige der Länder, die in Technologie und der vorgeblichen Entwicklung weit fortgeschritten sind. Afrika muss diesen Weg einschlagen, um seine Bevölkerung zu stärken und zu fördern, indem es die einheimischen Sprachen als Unterrichtssprache zulässt.

Der Gebrauch lokaler Sprachen kann das Potenzial eines Landes freisetzen, indem es indigene Ressourcen nutzt und der Bevölkerung das Gefühl gibt, sich zu Hause zu fühlen. Es würde so den Menschen das Vertrauen geben, ihre eigenen und tradierten Konzepte zu integrieren, um die Herausforderungen in ihren Gemeinden und im Land insgesamt anzugehen. Die Anerkennung der Kraft, die im Gebrauch lokaler afrikanischer Sprachen liegt, ist eine Möglichkeit, zur gesellschaftlichen Transformation und wirtschaftlichem Fortschritt beizutragen, indem das kognitive und kreative Potenzial junger Afrikaner:innen freigesetzt wird. Die Verwendung lokaler Sprachen kann Afrika dabei dienen, sein eigenes Wissen und seine eigenen Narrative zu produzieren, die im globalen Norden verwendet werden können.

In dem Bestreben, das Bildungssystem in Afrika zu dekolonisieren, besteht eine der Prioritäten darin, einen kämpferischen Ansatz bei der Umsetzung von Maßnahmen zu verfolgen, die die Verwendung lokaler Sprachen als Lern- und Unterrichtsmedium unterstützen. Bemerkenswerte Initiativen, die sich für den Gebrauch afrikanischer Sprachen einsetzen, sind z. B. an einigen südafrikanischen Universitäten und in Ostafrika zu finden. Darüber hinaus wurden die Gespräche aber in die Wissenschaft und auf Konferenzen verbannt, ohne dass daraus bisher organisierte Initiativen hervorgegangen sind. Es müssen bewusste Schritte unternommen werden, um sicherzustellen, dass die Regierungen in diesen Ansatz investieren. Nur so kann Afrika das Potenzial seines Humankapitals und sein Potenzial zur Nutzung seiner indigenen Ressourcen für die Entwicklung des Kontinents voll ausschöpfen.

Der Autor ist ein junger Panafrikanist aus Simbabwe, der sich darüber hinaus mit Klimawandel, Umwelt und anderen Themen von nationalem Interesse beschäftigt. Er hat einen Master-Abschluss in Public Policy und Governance von der Africa University in Mutare.
Übersetzt aus dem Englischen.

Wettbewerb der afrikanischen Sprachen

TÜCKEN DER INTEGRATION INDIGENER SPRACHEN IM BILDUNGSWESEN SIMBABWES. Trotz Anerkennung von 16 Amtssprachen erweist sich die Integration indigener Sprachen in den Unterricht als schwierig. Sie kämpfen nicht nur gegen die Vorherrschaft des Englischen, sie stehen auch untereinander im Wettbewerb. In der Kolonialzeit wurde das Land in die beiden Sprachgruppen Shona und Ndebele zusammengefasst und aufgeteilt. Marginalisierte einheimischen Sprachen haben es daher noch schwerer, in die Sprachenpolitik aufgenommen zu werden. Die Tonga zeigen jedoch, wie man sich Gehör verschaffen kann.

Von Liketso Dube

Sprachenpolitik ist stets mit der Politik eines Landes verbunden. „Jede Sprachplanungsaktivität muss daher in einem bestimmten politischen Kontext verstanden und analysiert werden", bekräftigt der Linguist Finex Ndhlovu (2008:60). In einem Buch zur Sprachenpolitik in Simbabwe weisen zudem die Autor:innen Francis Muchenje, Pedzisai Goronga und Beatrice Bondai (2013:502) darauf hin, dass „Sprache eine wichtige Rolle im Leben der Menschen spielt, da sie nicht nur ein Medium der Kommunikation, sondern auch ein Kulturreservoir ist". Somit fungiert Sprache als eine Form der Identität, was die politische Seite der Sprache ausmacht. Auf der anderen Seite erleichtert die Sprache das Lernen, da der Unterricht in der Muttersprache das Verständnis erleichtert.

Hintergrund der Sprachenpolitik

Als ehemalige britische Kolonie verwendet Simbabwe aufgrund des Einflusses durch die damalige Politik Englisch als offizielle Kommunikations- und Unterrichtssprache. Die Siedlerregierung hatte dafür gesorgt, dass Englisch zur Amtssprache wurde und verdrängte die lokalen Sprachen aus dem offiziellen Leben. Die mit der Untersuchung des afrikanischen Bildungssystems beauftragte Richterkommission hatte empfohlen, dass Kinder von Beginn der ersten Klasse an Englisch schreiben und lesen lernen sollten. Im Hinblick auf das Bildungswesen übernahm die neue Regierung mit der Unabhängigkeit 1980 schlichtweg die Sprachpolitik der früheren weißen Siedlerregierung. In Malawi „hat sich der postkoloniale afrikanische Staat für eine Sprache als Nationalsprache entschieden, um ein Gefühl der nationalen Identität zu schaffen, hat aber auch die aus der Kolonialzeit geerbte Gesamtstruktur der Sprachpolitik weitgehend beibehalten", so Michael Kretzer und Joshua Kumwenda (2016:26). Die Sprachsituation in einst kolonisierten Ländern ist somit im Wesentlichen ein Erbe des kolonialen Systems.

Die vorkolonialen größtenteils lose organisierten ethnolinguistischen Gruppierungen wurden bei der Kolonisierung in Provinzen mit den Bezeichnungen Matabeleland, Mashonaland und Midlands eingeteilt. Diese Abgrenzung war Grundlage für den Doke-Bericht von 1931 zur Vereinheitlichung der Shona-Dialekte. Herbert Chimhundu (2005:31) hebt dabei hervor, dass der „Doke-Bericht sehr deutlich erklärte, dass neben Englisch nur zwei afrikanische Sprachen im Land offiziell anerkannt werden sollten". Dadurch wurde das Land in zwei Regionen mit einer jeweiligen Nationalsprache, und zwar Shona – ein Sammelbegriff, den es vorher als Sprachbezeichnung nicht gab – bzw. Ndebele, aufgeteilt. Die weiteren nicht dominanten Sprachen wurden damit marginalisiert und zu sogenannten Haussprachen reduziert. Ihr Überleben hing davon ab, wie entschlossen ihre Sprecher:innen waren, sie am Leben zu erhalten.



Nationalhymne Simbabwes in drei Sprachen. Foto: Music is Love Anthems

Diese Situation hat dazu geführt, dass afrikanische Sprachen in allen Bereichen der Kommunikation und im Bildungswesen miteinander im Wettbewerb stehen. Die Sprecher:innen der Sprachen, die durch den Doke-Bericht aus dem Jahr 1931 ins Abseits gedrängt wurden, machen geltend, dass Shona oder Ndebele sie in den Schatten stellten, zu ihrer Unterentwicklung beitrugen und dies auch immer noch tun. Liketso Dube und Bhekezakhe Ncube (2013:250)

sind der Meinung, dass „es nicht dazu kommen darf, dass eine lokale Sprache eine europäische Sprache ablöst, um andere Sprachen zu unterdrücken und zu verdrängen, denn das käme einem Sprung vom Regen in die Traufe für diese kleineren Sprachen gleich". Diese koloniale Rangordnung der Sprachen besteht bis heute fort.

Die aktuelle Sprachenpolitik im Bildungswesen

Die Regierung des unabhängigen Simbabwe erkennt zwar in der aktuellen Verfassung von 2013 16 Amtssprachen an, die Herausforderung besteht aber darin, die Politik durch Gesetzesausfertigungen mit der Verfassung in Einklang zu bringen. Es gibt allerdings noch immer keine politischen Vorgaben, wie die Forderungen der Verfassung umgesetzt werden sollen. In Ermangelung einer klaren Regierungspolitik bleibt es in der Verantwortung der marginalisierten Sprachgemeinschaften, das Überleben ihrer Sprachen sicherzustellen.

Die Kalanga und Tonga haben sich besonders aktiv für das Erlernen ihrer Sprachen (Tjikalanga bzw. ChiTonga) durch Unterrichtsfächer in Schulen eingesetzt, in denen eine große Zahl an Sprecher:innen unterrichtet wird. „Die Tonga nahmen ihre Kinder 2003 für zwei Monate aus der Schule, als die Regierung nicht ausgebildete Tonga sprechende Lehrer:innen durch ausgebildete Shona sprechende ersetzte. Daraufhin kam der Schulbetrieb im gesamten Distrikt zum Stillstand, da die Eltern gegen die Maßnahme der Regierung protestierten" (Dube und Ncube, 2013:253). Die Regierung hat die Gesetze zwar verkündet, aber die Gemeinden nicht bei deren Umsetzung unterstützt. Aus diesem Grund müssen die Gemeinschaften ermutigt werden, sich energisch um die Förderung ihrer Sprachen und deren Sichtbarkeit zu bemühen. Solche Aktivitäten müssen auf einem Bottom-up-Ansatz beruhen. Im Allgemeinen sieht eine Sprache, die nicht Teil des Schulsystems ist, wohl einer düsteren Zukunft entgegen.

Sprachaktivist:innen und -enthusiast:innen, die sich für offizielle politische Verlautbarungen und Dokumentationen einsetzen, müssen sich der These Ndhlovus (2008:62) gewahr werden, dass Regierungen manchmal „eine sehr großzügige und ehrgeizige Sprachenpolitik verkünden, aber gleichzeitig die Einsprachigkeit durch diskursive Praktiken aufrechterhalten, die den Wert des sprachlichen Pluralismus und der kulturellen Vielfalt verunglimpfen". Die Aufnahme der nicht-dominanten Sprachen in die Verfassung mag ein Trick sein, um die beunruhigten Gemeinschaften zu beschwichtigen. Eine echte Geste der Förderung auch der nicht-dominanten Sprachen muss hingegen mit der Finanzierung von Aktivitäten einhergehen, durch die der Unterricht in diesen Sprachen verwirklicht werden kann. Auch sieben Jahre nach der Verkündung der neuen Sprachenpolitik hat die Regierung noch keine Haushaltsmittel für die Herstellung von Lehr- und Lernmaterialien in diesen Sprachen bereitgestellt, bemängeln Khama Hang'ombe und Isaac Mumpande (2020:95).

Sprachen offensiv fördern

Gegenwärtig ist die Einstellung insbesondere der mit der Umsetzung der Politik Betrauten gegenüber der Förderung und dem Lehren von einheimischen Sprachen tendenziell negativ. In einer Studie von Gamuchirai Ndamba (2010:254) wurde festgestellt, dass sich „Schulleiter und Lehrkräfte die Umsetzung der kolonialen Sprachpolitik genau anzuschauen scheinen, möglicherweise aus dem Grund, dass sie Englisch als Unterrichtssprache gegenüber indigenen Sprachen vorziehen". Sprecher:innen indigener Sprachen scheinen den Fokus vom herausfordernden Englisch auf die Förderung und das Lehren ihrer eigenen Sprachen verlagert zu haben. Dabei kämpfen sie nun aber gegen andere indigene Sprachen, wobei alle diese Sprachen mit dem praktischen Problem mangelnder Förderung konfrontiert sind.

Neben der kolonial geprägten negativen Einstellung gegenüber den indigenen Sprachen betrachten die afrikanischen Regierungen die Sprachen ihrer früheren Kolonialherren oft als nützliche Instrumente zur Einigung ihrer Nationen. Die zahlreichen indigenen Sprachen innerhalb der kolonial auferlegten Landesgrenzen gelten als Ursache für Spaltungen und nicht als notwendige Diversität. Darüber hinaus haben es Mitglieder entrechteter ethnolinguistischer Gruppen aufgrund der Brisanz des Themas Ethnizität, das oft kriminalisiert, mit dem Tribalismusstempel versehen und als rückschrittlich sowie spaltend angesehen wird, häufig schwierig oder werden entmutigt, offen über ihre Marginalisierung zu sprechen, wie Phillip Mpofu und Abiodun Salawu (2018:7) feststellen.

Es ist an der Zeit, dass Gemeinschaften, die ihre Sprachen sichtbar und hörbar machen wollen, ihre Sprachen offensiv fördern, indem sie die Verfügungen der Verfassung von der Familienebene bis zur nationalen Ebene umsetzen. Da, wo die Verfassung ihnen das Recht zugesteht, ihre Sprache zu gebrauchen, dürfen sie keine Kompromisse eingehen. Sie müssen die Initiative ergreifen, um auch Maßnahmen umzusetzen, die nicht in den Statuten der Regierung verankert sind, und schauen, ob die Regierung etwas dagegen unternimmt. Ein konfrontativer Ansatz, wie ihn die Tonga von Binga gewählt haben, könnte dabei helfen.

Der Autor ist Dozent an der Great Zimbabwe University und hält einen Doktortitel für Afrikanische Sprachen und Literatur. Zu seinem Forschungsgebiet gehören Sprachenpolitik, Förderung indigener Sprachen, indigenes Wissen, Onomastik und IsiNdebele/IsiZulu-Literatur und Kultur. Übersetzt aus dem Englischen.



Sekundarschule in Pretoria. Foto: Michael M. Kretzer

Koloniales Erbe und Last der Apartheid

POSTKOLONIALE, MULTILINGUALE SPRACHENPOLITIK IN SÜDAFRIKA. Die Republik Südafrika besteht aus neun Provinzen und hat eine Bevölkerung von über 52 Millionen Einwohner:innen. Wie die meisten afrikanischen Staaten ist auch die südafrikanische Bevölkerung multilingual ausgeprägt, wobei es teilweise zu regionalen Konzentrationen der verschiedenen Sprachen kommt. Einige Provinzen verfügen über eine dominante afrikanische Sprache, wie beispielsweise isiXhosa im Western und Eastern Cape oder isiZulu in Kwa-Zulu-Natal und in North West Setswana, wohingegen Provinzen wie Mpumalanga und v. a. Gauteng eher heterogen und multilingual sind.

Von Dr. Michael M. Kretzer

Durch die Verfassung von 1996 verfügt Südafrika über elf offizielle Sprachen, die eine gleichwertige Verwendung finden sollen. Durch die *practicability clause* wird eine judikative Überprüfung sehr erschwert. Neben neun afrikanischen Sprachen (isiZulu, IsiXhosa, IsiNdebele, Sepedi, Setswana, Sesotho, siSwati, Tshivenda und Xitsonga) sind nach wie vor Afrikaans und Englisch offizielle Sprachen. Das südafrikanische Bildungssystem wird sehr häufig als ein bimodales bzw. zweigeteiltes System beschrieben. Die historisch über Jahrhunderte gewachsenen Ungleichheiten innerhalb des südafrikanischen Bildungssystems beruhen zunächst auf den kolonialen Ursprüngen eines institutionalisierten ungleichen Bildungssystems und daran anschließend verstärkt durch eine rassistische Apartheid-Bildung. Wie für viele Bildungssysteme weltweit, jedoch in ungleich stärkerem Umfang, findet innerhalb des südafrikanischen Bildungssystems eine erhebliche sozio-ökonomische Segregation statt, die die ehemalige rassistische Segregation des Apartheidregimes ablöste.

Dies beeinflusst nachhaltig die Spracheneinstellungen von Lehrer- und Schüler:innen genauso wie von Eltern und Erziehungsberechtigten, indem sehr häufig eine Gleichsetzung von Sprachenpolitik mit der generellen sozio-ökonomischen Ausstattung der jeweiligen Schulen stattfindet, d. h. sozioökonomisch besser gestellte Schulen mit einer besseren Ausstattung wählen häufig zugleich Englisch als Unterrichtssprache, wodurch umgekehrt die Schulsprache mit „besseren" Bildungsergebnissen in Zusammenhang gebracht wird.

Eine nicht unerhebliche Anzahl von Schulen verfügt nach wie vor über eine mangelhafte oder bisweilen fehlende sanitäre und schadhafte bauliche Infrastruktur sowie fehlende Schulmaterialien. Die technologische Ausstattung der

jeweiligen Schulen zeigt ebenso eine sehr starke Diskrepanz auf, so dass ein Lernen unter gleichwertigen Bedingungen bisher nicht gewährleistet werden konnte. Auch wenn seit dem Ende der Apartheid sehr große Fortschritte erzielt worden sind, so lassen sich zum einen die über Jahrhunderte politisch etablierten Gegensätze nicht in wenigen Jahren bzw. zwei Jahrzehnten überwinden und zum anderen werden diese Gegensätze zusätzlich noch durch Korruption, Vandalismus, zahlreiche Naturkatastrophen und Missmanagement weiter verstetigt.





Sprachen- und Bildungspolitik

Innerhalb des Bildungssystems bildet die *Language in Education Policy* (LiEP) von 1997 die wesentliche rechtliche Grundlage für die Sprachenpolitik innerhalb des Bildungssystems. Diese versucht die rassistisch motivierte Sprachenpolitik des Apartheidregimes mit deren struktureller Benachteiligung, bzw. Nicht-Bildung oder schulischer Ausbildung nur für bestimmte berufliche Tätigkeiten, durch eine entschiedene Förderung der afrikanischen Sprachen zu überwinden, indem der gesellschaftlich vorhandene Multilingualismus als wesentliches Strukturmerkmal des zukünftigen südafrikanischen Bildungssystems angesehen wird. Neben terminologischen Veränderungen, so wurde beispielsweise das Wort *mother-tongue* auf Grund der aus der Zeit des Apartheidregimes resultierenden negativen Konnotationen durch die Begriffe *Home Language* (HL), *First Additional Language* (FAL) oder *Second Additional Language* (SAL) ersetzt, welche die jeweiligen Fächer bzw. *learning areas* bezeichneten. Das wesentliche Strukturmerkmal der LiEP bildete demnach Multilingualismus und die bevorzugte Verwendung der jeweiligen *First Language* (L1) oder auch Erstsprache der Schüler:innen.

In Artikel 5 (6/2) liefert das LiEP auch die jeweiligen Grenzwerte für die Verwendung einer bestimmten Sprache als Unterrichtssprache. Dies sind für die Klassenstufen 1 bis 6 mindestens 40 Erstsprecher und für die Klassenstufen 7 bis 12 mindestens 35 Erstsprecher. Innerhalb des Bildungssystems repräsentiert zudem die *South African Sign Language* (SASL) die quasi zwölfte offizielle Sprache. Daneben wird neben u. a. Mandarin, Serbisch, Deutsch und Französisch seit wenigen Jahren auch an über 100 Pilotschulen Kiswahili als Unterrichtsfach angeboten.

Die tägliche Realität der Sprachenpraxis an südafrikanischen Schulen zeichnet sich durch eine sehr häufige Verwendung von *Code-Switching* bzw. *translanguaging* aus, worunter das regelmäßige Wechseln zwischen Englisch und einer bzw. mehreren afrikanischen Sprachen verstanden wird. Dies kann bewusst didaktisch und pädagogisch zum Wohle der Schüler:innen eingesetzt werden, so dass auch tatsächlich ein inklusives Lehren und Lernen stattfindet, genauso aber auch sehr unbewusst eingesetzt werden.

Nur sehr wenige Sprachenpolitik-Dokumente verfügen über Regeln hinsichtlich *Code-Switching*. Dennoch bestehen derartige offene Sprachenpolitik-Dokumente, welche zumeist auch sehr detailliert hinsichtlich verschiedener Aushänge oder sonstiger Kommunikation mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sind. Dies ist v. a. vor dem Hintergrund des sehr häufig seitens der Lehrenden beklagten mangelhaften Interesses der Eltern am schulischen Werdegang sehr interessant, da bisweilen derartiges scheinbar mangelhaftes Interesse einzig und allein durch fehlende bzw. als unzureichend wahrgenommene sprachliche Kompetenzen in Englisch begründet ist. Vor allem in der Provinz North West verwenden einige Schulen sehr häufig bilinguale Anschreiben an die Eltern in Englisch und Setswana, um ein inklusiveres Lehrumfeld zu schaffen und die Eltern der Schüler:innen stärker in den schulischen Alltag und deren Abläufe zu integrieren.

Während eigener Datenerhebungen des Autors an weit über 300 Schulen in Südafrika zeigte sich dies v. a. in North

West und in ungleich geringerem Ausmaß in anderen untersuchten Provinzen wie Gauteng, Limpopo oder auch Eastern Cape. Demgegenüber war es dann umso erstaunlicher, die Auswirkungen von Spracheneinstellungen gerade auch in North West bei einigen Schuldirektor:innen zu sehen, die im Rahmen von Interviews deutlich wurden. Nachfolgendes Zitat eines Schuldirektors einer Grundschule in North West, an der über 90 Prozent der Schüler:innen Setswana als Erstsprache nannten, verwunderte indes durchaus und zeigt auf sehr nachdrückliche Weise die immense Wirkmächtigkeit von Spracheneinstellungen auf:

„Wir werden sie so lange unterstützen, bis wir den Traum verwirklichen, den Lehrplan zu ändern und diese Schule ganztägig auf Englisch zu führen, ja, ich möchte, dass sie eine komplett englischsprachige Schule wird. Afrikaans muss also, wie ich bereits angedeutet habe, eine der unterrichteten Lernbereiche oder unterrichteten Sprachen sein, wie auch Setswana, aber mit der Zeit müssen wir über den Tellerrand hinausschauen und prüfen, ob wir nicht einige der internationalen Sprachen einführen können, denn diese Schüler:innen sprechen bereits Setswana zu Hause, warum also nicht Setswana weglassen und vielleicht Deutsch oder Portugiesisch einführen, Sie wissen schon, diese internationalen Sprachen." (übersetzt aus dem Englischen).

Auch wenn diese Einstellung, zumindest für North West, die Ausnahme bildete, so ist gesamtgesellschaftlich eine derartige Vorstellung bisweilen weit verbreitet. Nachfolgendes Zitat einer direkten Nachbarschule veranschaulicht an dieser Stelle zugleich den starken Einfluss von Schuldirektor:innen, da diese die Positionen der jeweiligen anderen sogenannten School Governing Boards (SGB)-Mitglieder, gerade auch der Eltern, durchaus beeinflussen können:

„Kinder fühlen sich wohler, wenn sie ihre Muttersprache verwenden. Die Regierung sollte die Lernenden in den Schulen nach ihren Sprachen gruppieren. Englisch ist zu schwierig für kleine Kinder, die zu Hause afrikanische Sprachen sprechen. Die Eltern können sie nicht unterstützen – es fehlt ihnen an Vokabular." (übersetzt aus dem Englischen)

Diversifizierung des Bildungssystems

Im Einklang mit verschiedenen globalen Bewegungen und Trends, auch und gerade verstärkt durch die Konferenz *„Jomtien Education for all"* in 1990 mit dem insgesamt nunmehr verstärkt vorherrschenden Trend zu einer intensiveren Dezentralisierung von Bildungssystemen, etablierte der *South African Schools Act* (SASA) von 1996 sogenannte *School Governing Boards* (SGBs). Eine der wesentlichen Aufgaben dieser SGBs besteht darin, Sprachenpolitik-Dokumente für die jeweilige Schule zu verabschieden, so dass Südafrika neben der Makro-Ebene jetzt auch zusätzlich auf der Mikro-Ebene über sprachenpolitische Regularien verfügt. Gerade eine derartige dezentrale Herangehensweise soll mit dazu beitragen, den jeweils vorherrschenden sozio-linguistischen Gegebenheiten gerecht zu werden.

Innerhalb der SGBs nehmen, neben den weiteren Mitgliedern, wie u. a. den jeweiligen Schuldirektor:innen, weiteren Lehrer:innen, Vertreter:innen der Lehrergewerkschaften und der Schulverwaltung, die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine hervorgehobene Position ein. In der Realität hängt allerdings der Gestaltungsspielraum sehr stark von der jeweiligen Interpretation bzw. Wahrnehmung der Rolle innerhalb der SGBs durch die Schuldirektor:innen ab. Insbesondere die sehr positiven, meist unreflektierten Spracheneinstellungen bzgl. Englisch oder generell europäischen Sprachen und die falsche Annahme eines „entweder – oder" anstelle eines „sowohl – als auch" sorgen häufig für eine starke Dominanz des Englischen als Unterrichtssprache teilweise bereits vom ersten Tag der Einschulung an, unabhängig von jeweiligen Sprachkenntnissen bzw. der sozio-linguistischen Situation vor Ort. Auf Grund dessen beschränkt sich sehr häufig die Verwendung afrikanischer Sprachen auf die sogenannte *Foundation Phase*, also die ersten drei Schuljahre. Dies erkennend, neben der Tatsache, dass eine erhebliche Anzahl an Schulen keine afrikanischen Sprachen anbot, wurde die Politikinitiative *Incremental Introduction of African Languages* (IIAL) angestoßen, welche zum Ziel hat, allen Schüler:innen bis 2029 das Lernen von mindestens einer afrikanischen Sprache zu ermöglichen und zugleich auch verpflichtend einzuführen.



Grundschule in Itsoseng, North West.
Foto: Michael M. Kretzer

Intellektualisierung afrikanischer Sprachen

SEIT JEHER SIND AFRIKANISCHE SPRACHEN INTELLEKTUALISIERT WORDEN. Afrikas „Organische Intellektuelle“ wie Ntsikana ka Ghaba, Isiah Shembe, Nontsizi Mgqwetho im 19. Jahrhundert und Samual Edward Krune Mqhayi, Sol Plaatje und andere im 20. Jahrhundert haben immer existiert und werden es auch fortan. Dies spricht für das Spektrum der Intellektualisierung in den afrikanischen Sprachen. Ihr Konzept findet also nicht in einem Vakuum statt, sondern existiert in allen Sprachen. Es setzt „Denkende“ voraus, unabhängig davon, ob sie eine formelle Ausbildung haben oder nicht, und solche gibt es seit Anbeginn der Zeit.

Von Russell H. Kaschula

Natürlich gibt es viele Faktoren, die die Intellektualisierung einer Sprache beeinflussen, darunter sozio-politische und wirtschaftliche Umstände. Diese haben zu einer formelleren Intellektualisierung geführt, bei der afrikanische Sprachen zu „unterrichteten“ Sprachen wurden. Einer der frühesten Belege dafür stammt aus dem fünfzehnten Jahrhundert. Im vierzehnten und fünfzehnten Jahrhundert bereisten z. B. bereits die Chinesen Afrika und weite Teile Asiens. Sie trieben Handel in Malindi und Mombasa an der ostafrikanischen Küste, dem heutigen Kenia (Menzies 2002). Laut Menzies (2002:66) bestand der Hauptzweck dieser Reisen im Handel. Es war Admiral Zheng He, der im Auftrag des Kaisers von China für die chinesische Flotte zuständig war und die erste Sprachschule im Jahr 1407 in Nanjeng zur Ausbildung von Dolmetschern gründete. Sechzehn der besten Absolventen reisten mit den Flotten und ermöglichten es den Admirälen, mit Herrschern von Indien bis Afrika in Arabisch, Persisch, Swahili, Hindi, Tamil und vielen anderen Sprachen zu kommunizieren (Menzies 2002:66).

Es ist daher kein Zufall, dass Kiswahili heute eine der am weitesten entwickelten und intellektualisierten Sprachen des Kontinents ist. Der Grund für die Anfänge der Intellektualisierung von Sprachen wie Kiswahili und Arabisch war damals die Förderung von Wirtschaftswachstum und Entwicklung.

Ein weiteres Beispiel ist Afrikaans, das unter der Apartheid und mit wirtschaftlicher Unterstützung des Afrikaner Broederbond als Wirtschaftssprache in Südafrika nach 1948 entwickelt wurde. Auch heute noch kann die Verbreitung von Konfuzius-Instituten, in denen Mandarin-Chinesisch auf dem afrikanischen Kontinent gelehrt wird, als Fortführung des 1407 eingeführten Lehrmodells für Entwicklung angesehen werden. Hinter diesen Wirtschaftssprachen verbergen sich oft klare sozioökonomische und politische Strukturen.

Es kann argumentiert werden, dass wir gerade aus diesem Grund der Förderung des Wirtschaftswachstums und der sozialen Entwicklung auf dem Kontinent heute alle afrikanischen Sprachen weiter intellektualisieren sollten, neben dem Lehren und Lernen anderer Weltsprachen wie Mandarin und Englisch, um die lokale und globale wirtschaftliche Teilhabe und Entwicklung im Allgemeinen zu fördern. Dies müsste aber politisch unterstützt werden, da jede Sprachplanung im Grunde genommen ein politisches Unterfangen ist. Das Fehlen klarer politischer Vorgaben hat eine wirksame Sprachenplanung auf dem Kontinent oft verhindert.

Forschung zur Intellektualisierung in Südafrika

Neville Alexander (2013:81) stellt in seinem posthum veröffentlichten Buch „Thoughts on the new South Africa“ diesbezüglich fest: „Die Argumente für die Verwendung und Entwicklung afrikanischer Sprachen neben Englisch, Französisch und Portugiesisch als Unterrichtssprachen in der tertiären Bildung lassen sich in Form eines fünfdimensionalen Arguments formulieren, das die Angelegenheit mit (biokultureller) Vielfalt, (wirtschaftlicher) Entwicklung, (politischer) Demokratie, (menschlicher) Würde und effektiver Didaktik in Verbindung bringt.“ In Bezug auf die Didaktik ist es auch notwendig, unsere Sprachen auf tertiärer Ebene zu intellektualisieren, damit Lehrer in das afrikanische Schulsystem eingeführt werden können, die den Begriff der Muttersprache und der muttersprachlich-bilingualen Erziehung verstehen (Alexander 2005).

Die ersten Kolleg:innen, die das Thema der Intellektualisierung zumindest im südafrikanischen Kontext ansprachen, waren Madiba und Finlayson (2002:40), die sich optimistisch äußerten, indem sie feststellten, dass „die Intellektualisierung in Südafrika mit größerer Wahrscheinlichkeit erfolgreicher sein wird als in den meisten Entwicklungsländern, da sie zunehmend ... Dynamik, Unterstützung und Erfolg erhalten wird.“

In der Folgezeit entwickelte Alexander dieses Konzept weiter und baute dabei auf die Arbeit philippinischer Wissenschaftler wie Sibayan und Gonzalez (1995:11) auf, die für die Intellektualisierung von Sprachen plädieren, damit diese in der staatlichen Verwaltung, Wissenschaft, Technik, Medizin, dem Ingenieurwesen usw. eingesetzt werden können. Madiba & Finlayson (2002:40) definieren diese Initiative als „den geplanten Prozess der Beschleunigung des Wachstums und der Entwicklung unserer einheimischen Sprachen, um ihre effektive Schnittstelle mit modernen Entwicklungen, Theorien und Konzepten zu verbessern."

Damit diese „Intellektualisierung" erfolgreich sein kann, bedarf es sowohl eines Top-down- als auch eines Bottom-up-Ansatzes für die Sprachplanung, die sowohl Regierungs- und politische Entscheidungen als auch ausreichende Finanzmittel sowie die Entwicklung und Verwendung afrikanischer Sprachen durch die Menschen vor Ort, im Schulsystem und anderswo umfassen.

Afrikanische Sprachen als Entwicklungsressourcen

Wolff macht in seinem neuen Buch mit dem Titel „Language and Development" deutlich, dass die sozioökonomische Entwicklung auf dem afrikanischen Kontinent nicht losgelöst von Fragen der Sprache und ihrer Förderung betrachtet werden kann. Dies wird von Bamgbose (2014:98) unterstützt, wenn er feststellt, dass „Entwicklung ... nicht erreicht werden kann, wenn sie nicht die Beteiligung aller am Prozess einschließt, und eine solche Beteiligung erfordert unweigerlich, dass die Menschen erreicht werden und in der Lage sind, andere in der Sprache oder den Sprachen zu erreichen, in denen sie kompetent sind." Bei der Entwicklung geht es also darum, den Menschen Zugang zu materiellem Reichtum zu verschaffen und ihre Teilhabe an der Gesellschaft durch Sprachen zu ermöglichen, die sie am besten verstehen. In der Regel ist dies die Muttersprache eines Individuums in einer beliebigen Gesellschaft.

Die Sprachenfrage ist also der „Elefant im Raum", wenn es um die Entwicklung in Afrika geht, ja um die Transformation des Kontinents auf allen Ebenen, von der gesellschaftlichen, bildungspolitischen bis zur wirtschaftlichen Transformation. Wolff fährt fort und weist darauf hin, dass jeder neue Entwicklungsansatz die Entwicklung der afrikanischen Sprachen auf dem Kontinent berücksichtigen muss: „Der neue Ansatz für die afrikanische Entwicklung ist daher die Stärkung der afrikanischen Sprachen, ihre ‚Intellektualisierung' bis zur Augenhöhe mit anderen Sprachen von globaler Bedeutung." Im Einklang mit Neville Alexander (2013) weist Wolff darauf hin, dass es ansonsten keine demokratische Teilhabe der Massen und keine Freisetzung des kreativen Potenzials Afrikas geben wird.

Es scheint, als würde in allen Entwicklungsplänen für Afrika nicht berücksichtigt, wie Sprache zur Förderung des wirtschaftlichen Fortschritts eingesetzt werden kann. Betrachtet man die *African Union's New Partnership for Africa's Development* (Nepad) der Afrikanischen Union sowie die *Millenium Development Goals* (MDGs) und Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) der Vereinten Nationen, so wird „Sprache" und ihre Bedeutung für die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten überhaupt nicht erwähnt. Es ist erstaunlich, dass im einundzwanzigsten Jahrhundert die Verbindung zwischen Sprache und Entwicklung noch immer nicht hergestellt wurde.



Afrikaans wurde zu Apartheid-Zeiten gefördert: das Afrikaans Language Monument im Westkap. Foto: Robert Cutts, cc by-sa 2.0

Der Kern eines solchen Entwicklungskonzepts wäre die Verwendung afrikanischer Sprachen neben anderen Sprachen zu Bildungszwecken. Eine gebildete Bevölkerung wird in der Lage sein, wesentlich zur Entwicklung der Gesellschaft beizutragen. In allen entwickelten Ländern geschieht dies in der Muttersprache, ob wir nun Norwegen, China, Japan, Amerika, Südkorea oder Großbritannien betrachten. Brock-Utne (2014:114) stellt in Bezug auf die Geberländer

Folgendes fest: „Die Geberländer selbst verwenden ihre eigenen Sprachen als Unterrichtssprachen, scheinen sich aber keine Gedanken darüber zu machen, dass die meisten Kinder in Afrika in einer fremden Sprache unterrichtet werden, die sie nicht beherrschen." Einfach ausgedrückt: Es kann keine Entwicklung für alle geben, wenn die unterstützende Sprache der Entwicklung nicht von allen, die in einer bestimmten Gesellschaft leben, ausreichend verstanden wird.

Bewährte Praktiken an Universitäten

Die Universitäten in Südafrika haben sich seit jeher mit dem Prozess der afrikanischen Sprachintellektualisierung beschäftigt und diesen gelehrt. Ursprünglich geschah dies unter rein linguistischen Gesichtspunkten. Die Sprachen wurden oft von Zweitsprachler:innen oder theoretischen Linguist:innen unterrichtet. Nach der Demokratisierung wurden sie in der Verfassung als Amtssprachen verankert, und die Universitäten begannen mit weiteren soziolinguistischen Studien und der Intellektualisierung. An der Rhodes-Universität beispielsweise dürfen Studierende seit 2014 ihre Abschlussarbeiten in isiXhosa und anderen afrikanischen Sprachen verfassen. Im Jahr 2016 reichte dort Dr. Hleze Kunju die erste Doktorarbeit in isiXhosa ein, in der er die Sprache und Kultur der in Simbabwe lebenden isiXhosa-Sprecher:innen analysierte. Eine Dissertation in chiShona wiederum wurde 2021 von Dr. Ignatius Mabaso aus Simbabwe vorgelegt.

Die meisten Universitäten haben sich auch an der Entwicklung von Terminologie mit Glossaren für verschiedene Fächer beteiligt. Die University of the Western Cape arbeitet an der Entwicklung von Begriffen in der Chemie, während viele Dissertationen dort auch in isiXhosa verfasst werden. Glossare wurden auch von den Universitäten Stellenbosch und South Africa entwickelt. Die Universitäten Kapstadt und Witwatersrand haben ein medizinisches Lexikon entwickelt, und alle Studenten sind verpflichtet, auf einer afrikanischen Sprache zu sprechen und Diagnosen zu stellen, bevor sie einen medizinischen Abschluss erlangen können. Die Universität von Limpopo hat einen zweisprachigen Studiengang in Sesotho sa Leboa und Englisch, bei dem die Hälfte der Fächer auf Englisch und die andere Hälfte auf Sesotho sa Leboa unterrichtet wird.

Außerdem gibt es zwei etablierte Forschungslehrstühle. In Rhodes gibt es einen NRF-Forschungslehrstuhl für die Intellektualisierung afrikanischer Sprachen, Mehrsprachigkeit und Bildung, während die University of the Western Cape einen Lehrstuhl für forensische Linguistik und Mehrsprachigkeit besitzt.

Die Intellektualisierung afrikanischer Sprachen ist ein kontinuierlicher Prozess. Es gibt keinen Anfang und kein Ende. Klar ist jedoch, dass die Universitäten verpflichtet sind, Absolvent:innen auszubilden, die sprachbewusst sind und sich für die weitere Intellektualisierung der afrikanischen Sprachen als Teil unseres nationalen und kollektiven Erbes einsetzen können.

Intellektualisierung gab es vor der Ankunft der Europäer

Begriffe wie „Intellektualisierung", „Empowerment" und „Entwicklung" sind von Natur aus umstritten und kompliziert. Solche Begriffe könnten implizieren, dass sie konzeptionell von der Ankunft westlicher Missionare, Entdecker und Verwalter auf dem afrikanischen Kontinent abhingen. Mit anderen Worten: Es wird oft angenommen, dass es vor der Ankunft der Missionare und des geschriebenen Wortes keine Intellektualisierung der Sprachen bzw. gesellschaftliche Entwicklung in Afrika gab. Dies ist schlichtweg falsch. Als Ausgangspunkt sollten diese Begriffe als weitere zeitgenössische Intellektualisierung und Entwicklung dessen betrachtet werden, was in Afrika bereits zuvor existierte. Der mündlich überlieferte Nguni-Dichter aus dem südlichen Afrika oder der westafrikanische Griot, der als Historiker, politischer Kommentator, Literaturkritiker und „organischer Intellektueller" fungierte, existierte schon lange vor der Ankunft westlichen Denkens und westlicher Bildungspraktiken. Die Tatsache, dass die Chinesen mit Gold handelten, das von afrikanischen Goldschmieden hergestellt wurde, untermauert durch die reiche intellektuelle Geschichte des Goldbergbaus im heutigen Königreich Kumasi in Ghana, die Existenz der Ruinen von Simbabwe und der Mapungubwe-Stätten, ist ein Beweis für vergangene intellektuelle afrikanische Zivilisationen.

Der Autor leitet im Department of African Language Studies an der University of the Western Cape den Lehrstuhl Forensische Linguistik und Mehrsprachigkeit.
Die geäußerten Meinungen und Schlussfolgerungen sind die des Autors und spiegeln nicht unbedingt die Meinung der UWC wider.
Übersetzt aus dem Englischen.

Dominanz des Portugiesischen

SPRACHPLANUNG UND SPRACHLICHE BILDUNGSPOLITIK IN ANGOLA: Risiken und Perspektiven für afrikanische Sprachen.

Von Manuel Nkiawete

Die Sprachenpolitik in Angola hat ein koloniales Erbe (Manuel & Johnson, 2018, Manuel in Vorbereitung). Sprachplanung und Sprachbildungspolitik sind umstrittene Bereiche im angolanischen Bildungswesen. Seit der Unabhängigkeit im Jahr 1975 verfolgt Angola eine monolinguale Bildungspolitik mit Portugiesisch als Amts- und alleiniger Unterrichtssprache. Englisch und Französisch werden daneben als Fremdsprachen für die internationale Kommunikation anerkannt und unterrichtet. Diese beiden Sprachen werden auch im Hochschulunterricht verwendet, insbesondere an der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Agostinho Neto.

Obwohl fünf wichtige afrikanische Sprachen 1987 von der Regierung in die Korpusplanung mitaufgenommen wurden, fehlt es dem Land immer noch an einer umfassenden Politik für die Verwendung afrikanischer Sprachen im Schulunterricht oder gar nur als Ergänzung in Schulen. Mit anderen Worten: Der hegemoniale Einfluss der vorherrschend portugiesischen Unterrichtssprachenpolitik schließt die Sprecher:innen afrikanischer Sprachen potenziell aus, diskriminiert sie und marginalisiert diejenigen, die sich der Einsprachigkeit widersetzen (Spolsky 2018).

Obwohl die angolanische Verfassung von 2010 die Förderung afrikanischer Sprachen anerkennt, bleibt ihr effektiver Unterricht in den Schulen eine Illusion. Die Ausbildung von Sprachlehrern folgt immer noch traditionellen Modellen von Lehrerkompetenzen und -bewusstsein, die sich hauptsächlich auf die Beherrschung der Zielsprache konzentrieren. Außerdem wurden Lehrer:innen und Sprachpädagog:innen als politische Akteure nicht in die laufende Bildungsreform einbezogen. Darüber hinaus ist das angolanische Bildungssystem prüfungsorientiert und fördert weitgehend das Auswendiglernen. Eine solche Ausrichtung fördert eine Schulkultur, die kritisches Denken und kritisches Sprachbewusstsein verhindert. In Angola ist das Bildungswesen ein soziokulturelles System, das in erster Linie top-down funktioniert und von Günstlingswirtschaft und der Einhaltung der vom Bildungsministerium aufgestellten Richtlinien und Regeln abhängig ist. Dieses System hat im Laufe der Jahre hegemoniale Praktiken der Alphabetisierung (re)produziert, die andere Positionen und Ansichten zum Sprachgebrauch unterdrücken und marginalisieren.

Was die Verwendungsbereiche betrifft, so ist Portugiesisch die einzige Sprache, die in offiziellen Kontexten verwendet wird, und zwar im Bildungswesen, in der öffentlichen Verwaltung, in den Massenmedien, in der Regierung und als Medium der Alphabetisierung. Die meisten afrikanischen Sprachen gelten zwar als Nationalsprachen, aber was die funktionalen Bereiche angeht, so sind diese Sprachen in den Medien nur sehr begrenzt vertreten und beschränken sich auf liturgische und traditionelle Zeremonien sowie auf den familiären und privaten Bereich. Es ist zu betonen, dass afrikanische Sprachen weder in der öffentlichen Verwaltung noch in der Regierungsarbeit Verwendung finden (Diarra 2003). Der Gebrauch der Sprachen, verteilt auf ihre Funktionsbereiche, zeichnet eindeutig ein düsteres Panorama, in dem Portugiesisch begünstigt und die afrikanischen Sprachen an den Rand gedrängt werden (Manuel, in Vorbereitung).



Schulkinder in Angola. Foto: Hildegard Scheu

Rechtlicher Rahmen der Sprachunterrichtspolitik

Seit der Unabhängigkeit im Jahr 1975 hat das Land verschiedene Erklärungen zur Sprachenpolitik abgegeben. Jüngere Entwicklungen zeigen, dass die Regierung 2010 einerseits eine neue Verfassung verabschiedete, die die alte Verfassung ersetzte, die noch auf den Gesetzen der Kolonialregierung basierte, und andererseits 2011 eine Gesetzesreform im Bildungswesen erließ. Die angolanische Verfassung von 2010 enthält allgemeine Sprachbestimmungen sowie auch solche zur Verwendung von Sprachen im Bildungssystem. Zwar verankert die allgemeine Sprachregelung in der neuen Verfassung weiterhin Portugiesisch als die einzige offizielle Sprache. Sie hält jedoch auch das Studium, den Unterricht und den Gebrauch weiterer Sprachen hoch, was den Schutz angolanischer Sprachen afrikanischen Ursprungs einschließt.

Entsprechend heißt es in der Verfassung auch, dass die Bürger und Gemeinden das Recht auf Achtung, Wertschät-

zung und Erhaltung ihres kulturellen, sprachlichen und künstlerischen Erbes haben sollen. Das neue Bildungsgesetz vom 12. August 2020 enthält eine besondere Klausel zur Sprache in der Bildung. Darauf ist hinzuweisen, obwohl das neue Bildungsgesetz bereits den universellen Charakter des angolanischen Bildungssystems erhält, was bedeutet, dass alle Menschen das gleiche Recht auf Zugang zur Bildung auf allen Ebenen haben.

Die Regelungen zur sprachlichen Bildung haben sich nicht grundlegend geändert und bevorzugen weiterhin Portugiesisch als Unterrichtssprache. Überraschenderweise fördert und garantiert der Staat aber laut Bildungsgesetz auch „die menschlichen, wissenschaftlichen, technischen und finanziellen Bedingungen für die Verbreitung und den Gebrauch anderer Sprachen im Bildungswesen, einschließlich der Gebärdensprachen für Personen mit Hörbeeinträchtigungen".

Betrachtet man jedoch die gesetzlichen Sprachregelungen, muss man sich fragen, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der kolonialen Sprachpolitik, die den Gebrauch afrikanischer Sprachen verbot (Manuel & Johnson, 2018), und der vom Staat in der postkolonialen Zeit verfolgten Politik gibt. Sowohl die angolanische Verfassung als auch das Grundlagengesetz für das Bildungswesen verstärken die Hegemonie des Portugiesischen durch die Richtlinien zur Unterrichtssprache. Sowohl aus der Verfassung als auch aus der Bildungspolitik geht hervor, dass afrikanische Sprachen nicht als vollwertige angolanische Sprachen behandelt werden. Sie werden eher als „angolanische Sprachen afrikanischen Ursprungs" bezeichnet.

Manuel und Johnson (2018:10) belegen, dass die Verfassung zwar den Wert der afrikanischen Sprachen als Teil des kulturellen Erbes, der nationalen Identität und der kulturellen Vielfalt würdige, aber Muttersprachen nicht als Recht anerkenne. Tatsächlich marginalisiert die Verfassung nicht-portugiesische Sprachen ausdrücklich, indem sie sie als „andere angolanische Sprachen" positioniert. Mit anderen Worten: Das buchstäbliche „Othering" afrikanischer Sprachen und die Erklärung des Portugiesischen zur Amtssprache Angolas in Verbindung mit der Aussage der Bildungspolitik, wonach der Unterricht und das Lernen in Portugiesisch erfolgen müssen, zeigen die Ambivalenz der betreffenden Politik und lassen Zweifel an der Bereitschaft der Regierung aufkommen, afrikanische Sprachen tatsächlich ins Bildungssystem mitaufzunehmen.

Darüber hinaus verweist die tautologische Bezeichnung afrikanischer Sprachen als „angolanische Sprachen afrikanischen Ursprungs" auf die privilegierte und dominante Stellung des Portugiesischen. In dieser Hinsicht hat die Sprachpolitikforschung gezeigt, dass es in nahezu allen Fällen eine Diskrepanz zwischen Sprachpolitik und Praxis gibt (Bamgbose, 1991; Kamwangamalu, 1997).

Ideologisch geprägte Debatte

Die Sprachenfrage in Angola und die Debatte über die Sprachenpolitik im Bildungswesen ist voller Widersprüche und ideologischer Spannungen. Die angolanische Verfassung und die derzeitige Bildungspolitik legen den Schwerpunkt auf die Vermittlung und Verbreitung von Englisch und Französisch. Der global wachsende Einfluss des Englischen ist auf seine Rolle als internationale Verkehrs- und Wissenschaftssprache zurückzuführen (Grin, 2001). Untersuchungen (Manuel, 2015; Manuel & Johnson, 2018) haben gezeigt, dass viele Angolaner:innen, unter anderem Eltern und Lernende, eine positive Einstellung zum Englischen zum Nachteil der afrikanischen Sprachen entwickelt haben, weil letztere mit einem Stigma behaftet sind. Daher stellt die Förderung des Portugiesischen zusammen mit Englisch und Französisch, die gut etablierte internationale Sprachen der breiteren Kommunikation (ILWC) sind, eine gewaltige Herausforderung für die afrikanischen Sprachen dar, die auf der Agenda Angolas weiterhin eine marginale Position einnehmen. Kurz gesagt, die Debatte über den Sprachgebrauch im Unterricht ist seit jeher ideologisch geprägt und mit Kontroversen und Spannungen behaftet. Zwar werden afrikanische Sprachen auch an der Universität gelehrt, und zwar an der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Agostinho Neto, doch gibt es anekdotische Hinweise darauf, dass der Unterricht in diesen Sprachen angesichts der Bedeutung, die dem Portugiesischen im Allgemeinen beigemessen wird, eher oberflächlich ist.

Daraus lässt sich schließen, dass die mangelnde Einbeziehung von interessierten Parteien und Akteuren wie Sprachwissenschaftler:innen, Pädagog:innen, Eltern und der Basis eine große Schwäche der angolanischen Bildungspolitik im Allgemeinen und der Politik für Sprachen im Bildungswesen im Besonderen darstellt. Obwohl Sprachplanung und sprachpolitische Entscheidungen von einem Zusammenspiel verschiedener Faktoren beeinflusst werden, muss eine evidenzbasierte Bildungspolitik gefördert werden. Kurzum, die Statusdebatte würde erheblich zur Verbesserung des Ansehens der afrikanischen Sprachen beitragen. Bourdieus Metapher des sprachlichen Marktes (Bourdieu 1991) ist eine angemessene Beschreibung des sprachlichen Biotops in Angola. Um die elterliche Akzeptanz der afrikanischen Sprachen als effizientes, dem Portugiesischen gleichwertiges Unterrichtsmedium zu gewährleisten, ist eine Verbesserung ihres Status entscheidend.

Der Autor ist Assistenzprofessor am Department für Englisch und Literatur der Agostinho Neto Universität. Er hat einen Master-Abschluss in Pädagogik an der Southern Illinois University und einen Doktor in Lehren und Lernen an der Washington State University erworben.
Übersetzt aus dem Englischen.



Schulklasse in Mosambik Foto: GPE/Arnaldo Langa, cc by-nc-nd 2.0

Bilinguale Bildung braucht Förderung

ANMERKUNGEN ZUR SPRACHBILDUNGSPOLITIK MOSAMBIKS. Lange galt die Verwendung afrikanischer Sprachen als rückständig. Doch anhaltender Widerstand hat dazu geführt, das seit 2017 neben dem Unterricht in der Amtssprache Portugiesisch auch zweisprachiger Unterricht angeboten wird. Die mosambikanische Öffentlichkeit braucht für bilinguale Bildung allerdings noch viel Sensibilisierung.

Von Eliseu Mabasso

Mosambik ist ein lusophones Land im südlichen Afrika, das am 25. Juni 1975 seine Unabhängigkeit von Portugal erlangte. Bei einer Bevölkerung von aktuell geschätzten 31,7 Millionen Einwohner:innen werden rund 43 Sprachen gesprochen, von denen Emakhwa im Norden und Shangaan im Süden die am häufigsten gesprochenen afrikanischen Sprachen sind, die vor Ort als Bantusprachen bekannt sind. Trotz dieser Vielfalt an Sprachen, die im ganzen Land gesprochen werden, ist Portugiesisch nach wie vor die einzige Amtssprache und damit auch die Sprache des Bildungswesens.

Zur Sprachenpolitik in Mosambik

Weder die bei der Unabhängigkeit 1975 verabschiedete mosambikanische Verfassung noch ihre überarbeitete Fassung von 1978 machen eine klare Aussage über die Sprachenpolitik des Landes. Auch in der Verfassung von 1990 und in den aktualisierten Fassungen von 2004 und 2018 ist kein einziger Artikel über eine integrative Sprachenpolitik zu finden. Die Sprachenfrage ist in der Verfassung der Republik in Artikel 9 wie folgt verankert: „Der Staat schätzt die Nationalsprachen als Kultur- und Bildungsgut und fördert ihre Entwicklung und ihren zunehmenden Gebrauch als Verkehrssprachen unserer Identität." (Constituição da República de Moçambique, 2004:7)

Schaut man sich die Verfassung an, so kann man schließlich keinen klaren Hinweis auf die Rolle der Bantusprachen finden. Vielmehr könnten die Lesenden zu einer eher vagen Interpretation verleitet werden, wonach die Verwendung der Bantusprachen in allen nicht-offiziellen Bereichen toleriert würde.

Demnach gibt es in Mosambik also kein klares Bekenntnis zu einer inklusiven Sprachpolitik. Vielmehr ist die Verwendung von Bantusprachen, die für mehr als 90 Prozent der Bevölkerung Muttersprachen sind, in offiziellen Bereichen implizit verboten.

Das Recht der Mehrheit, deren Erstsprache afrikanische Sprachen in Mosambik sind, die sogenannten Bantusprachen in allen offiziellen Bereichen zu verwenden, ist in der Tat von entscheidender Bedeutung. Denn einerseits ist dieses Recht in der Allgemeinen Erklärung sprachlicher Rechte der Unesco verankert. Andererseits würde dieses sprachliche Recht, wenn es denn klar deklariert würde, zudem allen Mosambikaner:innen ermöglichen, in der Sprache unterrichtet zu werden, die sie am besten beherrschen, und so eine ausgewogene und nachhaltige Zweisprachigkeit im gesamten Bildungssystem schaffen.

Bildungssprachpolitik damals und heute

In den Jahren nach der Unabhängigkeit Mosambiks und als Folge der von der ehemaligen Kolonialmacht übernommenen Bildungssprache Portugiesisch waren die Bildungsbehörden des Landes bestrebt, den Status quo in Bezug auf die Vorherrschaft der Amtssprache zu erhalten.

Mit anderen Worten, keine andere Sprache als Portugiesisch wurde in der formellen Schulbildung erlaubt. Denn selbst zu Zeiten des Befreiungskampfes wurde der Gebrauch indigener Sprachen unter Mosambikaner:innen meist als Grundlage für Spaltung und Tribalismus angesehen, die eine potenzielle Bedrohung für die Homogenität unter den Freiheitskämpfern darstellten. Dieser Glaube hielt sich auch

nach der Unabhängigkeit von 1975, sodass der Gebrauch von Bantusprachen in öffentlichen Bereichen als Bedrohung für die nationale Einheit angesehen wurde.

Nach jahrzehntelangem Widerstand der Regierungsbehörden gegen eine Änderung laufen jedoch seit 2003 zwei Bildungsprogramme in den Grundschulen Mosambiks parallel zueinander: ein einsprachiges Programm mit portugiesischer Unterrichtssprache, wie es bereits vor und nach der Unabhängigkeit bestand, sowie des Weiteren ein bilinguales Programm, in dem seit 2017 16 indigene Sprachen im Unterricht verwendet werden. Diese Sprachen wurden auf der Grundlage des prozentualen Anteils ihrer Sprecher:innen im Land ausgewählt.

Zweisprachiges Übergangsmodell

Mosambik hat sich für ein Übergangsmodell entschieden, das eine Grundalphabetisierung in einer der 16 indigenen Sprachen im Wechsel mit Portugiesisch vorsieht. In den ersten drei Grundschuljahren wird eine indigene Sprache gesprochen, während in der vierten Klasse hauptsächlich Portugiesisch übernommen wird. Während der ersten Lernphase, in der die Grundkenntnisse des Zahlenlesens vermittelt werden, wird die indigene Sprache nicht nur als Unterrichtsmedium, sondern auch als Fach unterrichtet. In ähnlicher Weise wird Portugiesisch drei Jahre lang als Fach unterrichtet, bevor es die Rolle der Unterrichtssprache übernimmt.

Das Übergangsmodell legt im engeren Sinne Wert auf die einheimischen Sprachen, die für die überwiegende Mehrheit die Muttersprache darstellen, indem es den Schüler:innen erlaubt, in ihrer Erstsprache unterrichtet zu werden. Dies dürfte zu guten Ergebnissen bei Kindern in der Einschulungsphase führen. Eine Studie des Nationalen Instituts für Bildungsentwicklung in Mosambik (INDE) aus dem Jahr 2006 hat gezeigt, dass bei einem Portugiesisch-Test, der mit mono- und bilingualen Schüler:innen durchgeführt wurde, letztere in folgenden Bereichen besser abschnitten: Lesen, Vokallesen, Silbenlesen, Wortlesen, Satzlesen, Sprechen und Bildzuordnung auf Portugiesisch.

Einige Wissenschaftler:innen argumentieren jedoch auf der Grundlage von innerhalb und außerhalb Afrikas durchgeführten Untersuchungen, dass der Übergang von einer L1 zu einer L2 oder einer Fremdsprache, bevor die Schüler:innen die letztere ausreichend beherrschen, für die sprachliche Entwicklung und das Lernen des Kindes nachteilig sein kann. Ein Kind benötige mindestens sieben oder acht Jahre Lehre in L1, bevor es zu einer L2 wechseln sollte.

Ist „Zweisprachigkeit von Beginn an“ sinnvoll?

Beim Modell der Zweisprachigkeit von Beginn an wird erwartet, dass die Schüler:innen in denselben Fächern sowohl in der gewählten Landessprache als auch in Portugiesisch unterrichtet werden, was dem Kind – abgesehen von den Lehrplänen selbst – die Möglichkeit gibt, die Sprachkenntnisse in der L2 zu verbessern und die Beherrschung der L1 weiter auszubauen. Wenn der Wechsel zum portugiesischen Medium in der vierten Klasse erfolgt, ist es daher wahrscheinlicher, dass das Kind ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten in der L1 entwickelt hat, so dass es über die notwendigen Fähigkeiten verfügt, seine Studien in der offiziellen Sprache fortzusetzen. Denn im Gegensatz zum Modell der Übergangszweisprachigkeit erfordert dies eine angemessene Ausbildung von zwei- oder wahrscheinlich sogar mehrsprachigen Lehrer:innen, sodass der Unterrichtsstoff in beiden Sprachen wiedergegeben werden kann, insbesondere bei komplexen Themen, die Schüler:innen in allen Sprachen kompliziert erscheinen.

Man sollte sich daran erinnern, dass die Verwendung der Muttersprache für den Unterricht in der Grundschule immer noch neu ist und von den meisten Eltern, Erziehungsberechtigten und sogar Lehrer:innen, die selbst im einsprachigen portugiesischen System erzogen wurden, als „seltsame“ Entscheidung angesehen wird. Um mit dem Mythos aufzuräumen, dass die Verwendung von Muttersprachen im Bildungssystem den kognitiven Fähigkeiten der Kinder schaden kann, muss daher im ganzen Land eine umfassende Aufklärungskampagne zu bilingualem Unterricht durchgeführt werden.

Notwendigkeit einer Aufklärungskampagne

Um die zweisprachige Erziehung zu einem erfolgreichen Programm zu machen, ist eine koordinierte und umfassende Sensibilisierungskampagne erforderlich, die das Bewusstsein der Menschen für die Verwendung afrikanischer Sprachen im Bildungssystem weckt. Angesichts der Tatsache, dass die zweisprachige Bildung bereits stattfindet, müssen die Bildungsbehörden sich an die Medien wenden und die Botschaft an die Allgemeinheit verbreiten. Dies könnte durch kurze Werbespots über bilinguale Bildung geschehen, die im privaten und öffentlichen Rundfunk ausgestrahlt werden, insbesondere in kurzen Pausen zwischen den Nachrichten. Die sogenannten Rádios Comunitárias (Lokalradios), die die Hauptinformationsquelle in den Gemeinden sind, in denen große Menschenmengen leben, spielen eine Schlüsselrolle bei der Verbreitung von Botschaften über die pädagogischen Vorteile der Einführung des muttersprachlichen Unterrichts.

Der Autor ist Assistenzprofessor an der Eduardo Mondlane Universität in Maputo. Er hat seinen Doktortitel in Angewandter Linguistik an der Universität von Sydney erworben. Sein Interesse gilt der sprachen- und kulturübergreifenden Kommunikation.
Übersetzt aus dem Englischen.



Madagassische Kinder auf dem Weg zur Schule. Foto: GPE/Alberto Begue, cc by-nc-nd 2.0

Koloniale Sprachideologien

SPRACHEN- UND BILDUNGSPOLITIK IN MADAGASKAR. Prestige und beruflicher Erfolg sind gedanklich bei vielen Madagass:innen immer noch mit den Sprachen der ehemaligen Kolonisten verknüpft. Bestrebungen, die indigene Sprache Malagasy im Staats- und Bildungswesen zu fördern, scheitern bisher an einer nachhaltigen Umsetzung.

Von Claudine Sedrarinoro Rakotomanana

Die frühe Geschichte des madagassischen Bildungswesen war in hohem Maße von der Konkurrenz zwischen britischen Siedlern, Missionaren sowie der französischen Invasion und deren Sprachverbreitung durch die Einführung des Katholizismus geprägt. Erwähnenswert ist auch, dass Händler die arabische Schrift *Sorabe* einführten, besonders im Süden der Insel. Bereits einige Jahrhunderte vor der Ankunft der Briten und Franzosen versuchten arabische Unternehmer, die madagassische Sprache zu transkribieren, und fügten dem bestehenden, auf mündlicher Überlieferung (*Lovantsofina*) basierenden Bildungssystem eine schriftliche Komponente hinzu. Während die britischen Missionare später eher in den zentralen Gebieten der Insel zu finden waren, waren die französischen Truppen in den Küstenregionen stärker vertreten. Dies hatte einen großen Einfluss auf die Wertschätzung von Bildungseinrichtungen seitens der Bevölkerung. Während die Londoner Missionare die breitere Bevölkerung verschiedener sozialer Schichten ansprachen, strebten die Franzosen eine dauerhaftere hierarchische Differenzierung an, die mit der Strategie ihrer zukünftigen Besetzung Madagaskars – für die nächsten 60 Jahre – vereinbar war.

Die Bedeutung des Französischen

Die Folgen der Kolonialisierung haben eine allgemeine Verbitterung gegenüber Frankreich hinterlassen. Trotz der Abneigung der madagassischen Bevölkerung gegen das Französische als Erinnerung an die koloniale Besatzung taucht es immer wieder als primäres diskursives Mittel auf, wenn die Menschen Ausländer:innen, insbesondere Weißen, begegnen. Auch wenn diese sich nicht als Französ:innen herausstellen, geht die Mehrheit der Einheimischen grundsätzlich davon aus, dass die betreffende Person Französisch sprechen und verstehen muss.

Interessanterweise wird auch solchen Ausländer:innen, die sogar Sätze auf Madagassisch artikulieren können, dennoch meist auf Französisch geantwortet. Natürlich ist das eine Verallgemeinerung, die nicht für alle Madagass:innen gelten sollte, aber es gibt ein Szenario wieder, mit dem wahrscheinlich viele konfrontiert werden. Dies zeigt sehr aufschlussreich, wie tief Französisch in Madagaskar verwurzelt ist, auch wenn es von vielen Madagass:innen nicht fließend gesprochen wird. Das ist auch auf die weite Verbreitung des



Malagasy und Französisch in einem üblichen Kiosk. Foto: Claudine Rakotomanana.

Französischen im Bildungssystem und in der Verwaltung zurückzuführen, wo es zu einer Art Geschäfts- und Kooperationssprache wurde. Der durchdringende Gebrauch des Französischen, obwohl die Mehrheit der Menschen es nicht vollständig beherrscht, hat unbewusst einen Automatismus in der alltäglichen Kommunikation bei denjenigen ausgelöst, die sich sozial von anderen abheben wollen.

Der Einfluss des Kolonialismus auf die Kultur

Wie in anderen ehemals kolonisierten Ländern hat Frankreich auch in Madagaskar einige Spuren hinterlassen, die sich im Alltagsleben wiederfinden, insbesondere in Bezug auf die sprachliche Struktur des Landes, sei es im privaten oder formellen Bereich. Wie in vielen ehemaligen französischen Kolonien ist Französisch weiterhin die offizielle Unterrichtssprache an Schulen und Universitäten. Darüber hinaus bemühen sich viele französische Kultureinrichtungen um eine gewisse Kontinuität in Bezug auf das Prestige und die Verwendung des Französischen in Madagaskar. Außerdem ist die französische Kultur tief in die Struktur verschiedener Verwaltungsinstitutionen wie der Gerichtsbarkeit eingegangen, denn die madagassischen Gesetze sind zu etwa 80 Prozent von den jeweiligen französischen Pendants inspiriert.

Das Bildungssystem Madagaskars wird jedoch nicht nur auf Französisch, sondern auch auf Madagassisch angeboten. Dabei gibt es zwar kein wirkliches „Maß“ dafür, welche Sprache mehr verwendet wird als die andere. Dennoch ist deutlich erkennbar, dass die schriftliche Form des Unterrichts in Französisch gehalten ist, während die mündlichen Erklärungen und Diskussionen zumeist auf Madagassisch geführt werden.

Eine durchgängige französische Alphabetisierung ist jedoch nicht gewährleistet, da die offizielle Bedeutung des Französischen immer noch von der praktischen Verwendung des Madagassischen überlagert wird. Denn dieses wird im ganzen Land verstanden, gesprochen und gelebt. Die innerhalb dessen existierenden Dialekte spielen allerdings im Bildungssystem eine eher untergeordnete Rolle, werden aber zumindest am Ende der Sekundarstufe berücksichtigt. In den Küstenregionen beispielsweise ist ein Mindestmaß an Verständnis für andere Dialekte als den eigenen obligatorisch und Teil der Prüfung im Hauptfach „Madagassisch“, um das Abitur (*baccalauréat*) zu bestehen.

Malagasy in der Schule und im Staat

Rund um die Hauptstadt wird in der Schule neben dem Französischen hauptsächlich der Merina-Dialekt verwendet. Es ist wichtig festzustellen, dass dieser dem offiziellen Madagassisch am nächsten steht, was sich auf das Verständnis auswirkt, wie die Madagass:innen im Hochland auch die weiteren Dialekte der Küstengebiete wahrnehmen. Aufgrund der sprachlichen Ähnlichkeit zwischen dem Merina-Dialekt und der offiziellen Verwaltungssprache besteht kein großes Interesse daran, auch andere Dialekte zu lernen.

Grundsätzlich gibt es keine ideologische Konkurrenz zwischen den in Madagaskar gesprochenen Dialekten. Die Verständigung zwischen ihnen ist in der Regel sehr kompromissfähig. Die Stellung des Hochlanddialekts, insbesondere des Merina-Dialekts, hat jedoch in der Vergangenheit bereits zu Missverständnissen im Schulunterricht und in der Politik geführt. So wurde beispielsweise bei der Ratifizierung und Abstimmung über neue Gesetze durch ein Referendum ein Missverständnis der eher an andere Dialekte gewöhnten Be-

völkerung von den betreffenden Politikern missbraucht, um die Zustimmung der Mehrheit zu manipulieren.

Dies führt auch dazu, dass bestimmte Dialekte im Land (die im Übrigen offiziell und gesellschaftlich anerkannt sind) gegenüber dem Merina-Dialekt benachteiligt werden. Darin spiegelt sich eindeutig die koloniale Besetzung durch die Franzosen wider, die ein System der Zentralisierung einführen wollte. Diese Strategie wurde von den französischen Imperialisten in vielen ehemaligen Kolonien angewandt, um sich so die Kontrolle effektiv zu sichern und die bestehenden lokalen Autoritäten zu zerschlagen. So sollte ihre Macht langfristig gesichert werden.

Nuancen der madagassischen Sprache

Die Sprache in der Schule und in anderen öffentlichen Einrichtungen unterscheidet sich leicht von der alltäglichen Kommunikationssprache im privaten Raum. Neben Slang, Umgangs- oder Jugendsprachen findet die formelle Verwaltungssprache im Alltag eher keine Anwendung. Dennoch gibt es gewisse Überlappungen zwischen der Alltags- und Bildungssprache. Zudem existiert auch ein kleiner Prozentsatz innerhalb der Bevölkerung, der auch zu Hause und im Bekanntenkreis fast ausschließlich Französisch spricht. Dabei handelt es sich aber um eine zahlenmäßig geringe Elite. Es entsteht der Eindruck, dass sie Französisch vor allem nutzen, um sich so von der Masse abzuheben. Einerseits wird mit der Sprache ein soziales Prestige verbunden, andererseits kann so auch ein gewisses Bildungsniveau und Internationalität zum Ausdruck gebracht werden. Madagaskar ist zwar eine Insel, aber dennoch schon lange stark von internationalem Austausch und Zusammenarbeit geprägt.

Erfolg in der Hochschulbildung durch Sprache

In Anbetracht der Tatsache, dass Französisch offiziell die zweite Verwaltungssprache ist, können Schüler:innen und Student:innen grundsätzlich sehr von Kenntnissen in Französisch und auch anderen internationalen Sprachen profitieren. Daher werden genau diese von vielen privaten Einrichtungen gefördert. Der Unterricht in anderen internationalen Sprachen wie Englisch, Italienisch, Spanisch und mittlerweile auch Deutsch ist ein wichtiger Teil ihrer Marketingstrategie. Das ist sehr attraktiv für Familien, die sich bessere Bildungschancen über die Insel hinaus für ihre Kinder erhoffen. Besonders jene, die ins Ausland wollen, streben Englisch, Chinesisch und Japanisch an.

Das bildungspolitische System von 2009 bis 2011 unter dem ehemaligen Präsidenten Marc Ravalomanana hat mit finanzieller Unterstützung der Weltbank und technischer Hilfe der Unesco einen Erlass zur Bildung für alle, aber auch zur Öffnung gegenüber anderen Ländern als Frankreich angenommen. Die Initiative, so verlockend sie auch gewesen sein mag, scheiterte allerdings an ihrer Umsetzung. Denn die Regierung hatte nicht aus der Vergangenheit gelernt. Ideen zur Umstrukturierung des Bildungssystems werden bis heute kaum umgesetzt.

Dieser Fall ist vergleichbar mit den Ereignissen der Ära der „Malgachisierung" unter dem früheren Präsidenten Didier Ratsiraka. Es gab zu wenig konkrete Diskussionen darüber, wie eine Sprachpolitik wirklich umgesetzt werden sollte, und ein übermäßig emotionales Streben nach der Abschaffung des Elitismus, was zu einem völligen Versagen des Bildungssystems führte. Kurz gesagt, um in postkolonialer Zeit den französischen Einflüssen entgegenzuwirken, entschied sich die Regierung für eine politische Abkehr vom Kapitalismus und favorisierte den Nationalismus, was sich auch auf die Sprache der Verwaltung und des Bildungswesens auswirkte. Die abrupte Veränderung der offiziellen sprachlichen Strukturen führte aber anstatt zu Innovation dazu, dass es eine ganze Generation in ihrer Entwicklung behinderte. Die Auswirkungen sind bis heute spürbar.

Das Französische ist also in seiner didaktischen Form in Madagaskar allgegenwärtig, und es gab relativ wenige bis gar keine Bemühungen um eine Dekolonisierung des Bildungswesens und der Verwaltung. Das ist gerade jetzt, da die Unabhängigkeit ihren 60. Geburtstag feiert, sehr bedenklich. Es ist jedoch verständlich, dass nach der Verankerung und Institutionalisierung des Französischen in madagassischen Einrichtungen die Entwurzelung Zeit und auch ernsthafte Anstrengungen braucht, damit sie sich nicht noch verheerender auf madagassische Institutionen verschiedener Größenordnungen auswirken kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Beherrschung einer weiteren Fremdsprache immer ein Pluspunkt für Student:innen ist, insbesondere für diejenigen, die eine internationale Karriere anstreben. Aber es ist darüber hinaus auch wichtig, dass jemand, der ein gehobenes Malagasy beherrscht, bei zukünftigen Arbeitgebern in Madagaskar gut ankommt. Hierdurch zeigt sich schließlich, dass die Bewerber:in nicht nur offen für das Internationale ist, sondern auch Würde und Achtung vor ihrer eigenen Sprache besitzt. Ein madagassisches Sprichwort drückt es passend aus: *Andrianiko ny teniko, ny an'ny hafa koa feheziko* – Ich ehre meine Sprache, während ich die der anderen beherrsche.

Die Autorin hat an der Universität zu Köln Culture and Environment in Africa studiert und ihre Abschlussarbeit zu Sprache und Migration auf Madagaskar verfasst. Aktuell ist sie Doktorandin am Graduate Network African Studies der Universität Basel mit Forschungsschwerpunkt zu transnationalen und transkulturellen Beziehungen.
Übersetzt aus dem Englischen.



Auf Stein, aber nicht hinein gemeißelt: „Buntes" Kreol.

Herausfordernde Mehrsprachigkeit

DIE EINFÜHRUNG DER ERSTSPRACHE KREOL IM MAURITISCHEN SCHULUNTERRICHT. Die jahrhundertealte sprachliche Diversität der mauritischen Bevölkerung birgt zahlreiche Herausforderungen für den Schulunterricht. Minoritätensprachen wie Englisch und Französisch als Unterrichtssprachen sollen abgelöst werden, doch die Umsetzung ist bisher kontrovers.

Von Nita Rughoonundun-Chellapermal

Obwohl es geografisch zu Afrika gehört, teilt Mauritius nicht die gesamte Geschichte des Kontinents. Die kontinuierliche Besiedlung des verstreuten Archipels östlich des riesigen Festlands begann nicht bereits als Wiege antiker Zivilisationen und setzte sich auch nicht als Herkunftsort der Versklavten im Zuge der europäischen Kolonisierung fort. Stattdessen beginnt sie erst mit eben diesem historischen Phänomen. Mauritius entwickelte sich eher zu einem Ziel- als zu einem Quellmarkt für den Sklavenhandel. Daher besaß es von Anfang an ein vielfältiges linguistisches Profil, das sich zunächst aus den Sprachen der Kolonisator:innen und der verschiedenen Gruppen von zumeist madagassischen und kontinental-afrikanischen Sklav:innen sowie einer kleinen Zahl verschiedener Ethnien aus Südindien zusammensetzte.

Sprachliche Sonderstellung innerhalb Afrikas

Im 18. Jahrhundert entstand aus dem Kontakt zwischen den französischen Kolonisator:innen und den afrikanischen Sklav:innen ein französischbasiertes Kreol. Dieses verschwand auch nicht im 19. Jahrhundert mit der britischen Kolonisierung, die zudem durch den Einfluss indischer und chinesischer Sprachen gekennzeichnet war, und ist bis heute die alleinige endogene Sprache von Mauritius. Das Kreol diente zunächst als einziges interethnisches und sogar interethno-linguistisches verbales Kommunikationsmittel (z. B. zwischen tamil- und nicht-tamilsprechenden Indo-Mauritier:innen), bevor es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur nationalen Landessprache wurde.

Heute ist es die Erstsprache der großen Mehrheit der Mauritier:innen. Im Gegensatz dazu gibt es vor Ort keine chinesische, afrikanische, madagassische oder indische Sprache, die als Verkehrssprache gedeiht; Bhojpuri, das ursprünglich von den „Coolies" aus Nordindien gesprochen wurde und sich im 19. Jahrhundert unter allen Coolies mit Ausnahme derjenigen, die Tamil sprachen, verbreitete, hat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stark an Einfluss verloren. Nebst dem mauritischen Kreol ist Französisch die Verkehrssprache der kleinen französisch-mauritischen Gemeinschaft geblieben, obwohl auch sie Kreol als Erstsprache (L1) spricht. Französisch ist jedoch aufgrund seiner prestigeträchtigen Wahrnehmung, die auf seine Zuordnung zur weißen Bourgeoisie zurückzuführen ist, zu einem Träger sozialer Mobilität geworden. Englisch hingegen hat nicht die gleiche Verankerung in der Bevölkerung. Nichtsdestotrotz ist es die Sprache der gesamten schriftlichen Kommunikation in der öffentlichen Verwaltung

und sogar im privaten Finanz- und Geschäftssektor. Obwohl der Sprachgebrauch üblicherweise hochgradig multilingual sowie von Code-switching, -mixing und Translanguaging geprägt ist, werden auch öffentliche und private Zusammenkünfte hauptsächlich in Englisch abgehalten.

Kolonialzeit und Unabhängigkeit

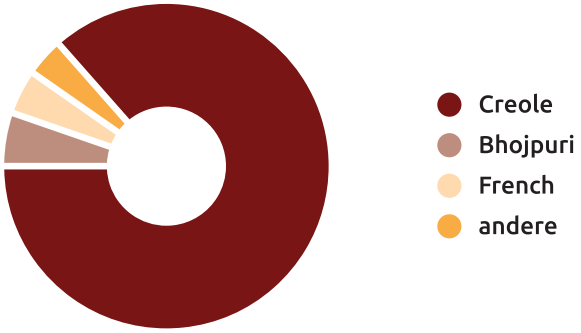
Während der französischen Kolonialzeit, als nur Kinder weißer oder privilegierter „gens-de-couleur"-Familien Zugang zu der einzigen weiterführenden Schule der Kolonie hatten, war die Sprachpolitik im mauritischen Bildungssystem auf Französisch beschränkt. Die Verhandlungen über die Sprachenfrage im Bildungswesen begannen, als die Briten die Verwaltung der Kolonie anglisierten. Die Übergabe von Mauritius seitens der ehemaligen französischen Kolonialmacht nach der Eroberung im Jahr 1810 brachte nämlich Probleme bei der Sprachverwaltung mit sich. Im Bildungsbereich hatte der Pfarrer Jean Lebrun von der Londoner Missionsgesellschaft kurz nach dem Machtwechsel damit begonnen, Schulen für die freien schwarzen und „coloured" Bürger:innen zu öffnen, in denen sowohl Französisch als auch Englisch unterrichtet wurde. Auch Grundschulen mit englischer Unterrichtssprache wurden eingerichtet.

Mit der Abschaffung der Sklaverei im Jahr 1834 und der massiven Anwerbung rund 400.000 indischer Arbeitskräfte, die das demografische Profil der Kolonie veränderte, unterrichteten einige wenige staatliche Schulen wie auch private „vernakuläre" Schulen in indischen Sprachen. Damit war die formale Bildung, die während der französischen Verwaltung einigen wenigen Privilegierten vorbehalten war, nun für alle zugänglich, und der ursprünglich französischsprachige Lehrplan wich einem sprachlichen Mosaik.

Die französischsprachige Bourgeoisie widersetzte sich allerdings dieser neuen Situation vehement und befürwortete stattdessen die Verwendung von Französisch als Unterrichtssprache in der Primarstufe mit der Begründung, dass das von den Schwarzen gesprochene Kreolisch nur eine „verdorbene" Form des Französischen sei, und empfahl, Englisch für die Sekundarstufe beizubehalten. Letztendlich musste die Bourgeoisie jedoch nachgeben. Die Unterrichtssprache wurde auf Englisch umgestellt und damit auch alle Lehrbücher und Prüfungen. Als Geste des Einvernehmens gegenüber Frankreich und im Vorgriff auf die Notwendigkeit, für Verwaltungsposten Beamte aus der lokalen Bevölkerung zu ernennen, stimmten die Briten jedoch zu, dass Französisch bis zum Ende der fünften Klasse der Sekundarstufe eine Pflichtsprache bleiben sollte. Ein Kollateralschaden dieses Abkommens war die Ausdehnung auf alle Schulen in der Kolonie und das Verbot des Unterrichts in oder auch nur von einer anderen Sprache, was das Ende aller vernakulärsprachlichen Schulen und des Unterrichts in indischen Sprachen in staatlich geführten oder geförderten Schulen bedeutete.

Zur Wende zum 20. Jahrhundert wurde also die unter britischer Verwaltung entstandene sprachliche Vielfalt im Bildungswesen homogenisiert. Die Sprachen der hegemonial Untergebenen, die aber die demografische Mehrheit in der Kolonie bildeten, waren aus dem Bildungssystem verdrängt worden. Die Sprachen der Kolonisator:innen hingegen verkörperten einerseits Macht, die jedoch nur durch eine magere Verwaltung ohne ansässige Bevölkerung vertreten wurde, und die andererseits nicht einmal die politischen Anführer stellte, aber dennoch mit diesen Vereinbarungen traf. Offensichtlich waren auch Vorstellungen von „Rasse" die Grundlage für Macht.

Mit der Unabhängigkeit von Mauritius im Jahr 1968 änderte sich diese Politik nicht wesentlich.



Erstsprecher:innenverteilung auf Mauritius, Stand 2011.
Quelle: CIA The World Factbook

Rehabilitierung orientalischer Sprachen

Ab den 1950er-Jahren wurde der Unterricht in den indischen Sprachen aus Gründen der Fairness gegenüber nichtchristlichen Schülern schrittweise wieder eingeführt, da viele Schulen den Religionsunterricht für Christ:innen abschafften. Sie erhielten die Bezeichnung „Sprachen der Ahnen" (AL, *ancestral languages*) und wurden eher im Sinne der Erhaltung des kulturellen Erbes als zu sprachlichen Zwecken unterrichtet. Ab 1967 wurden sie als fakultative Sprachen in allen Grundschulen angeboten, auch in den von der römisch-katholischen Behörde geführten Schulen.

1984 legte die Regierung einen Leitfaden zum Bildungswesen vor. In der Einleitung hieß es: „Unsere Vielfalt an Rassen und Kulturen [...] hat uns ein reiches kulturelles Erbe beschert, das es zu bewahren und zu entwickeln gilt", und als eines der politischen Ziele wurde genannt, „Einrichtungen für den Unterricht orientalischer Sprachen zu schaffen und dessen Effizienz zu verbessern". Ferner hieß es: „Es ist die Politik der Regierung, dass Kinder so früh wie möglich mindestens eine der *ancestral languages* beherrschen sollten, die in Mauritius gesprochen und gelehrt werden", wobei

Hindi, Tamil, Telegu, Urdu, Marathi, Mandarin und Arabisch genannt werden. Ein 1984 eingesetzter parlamentarischer Sonderausschuss empfahl, dass das Beherrschen einer sog. Ahnensprache bei den *Certificate of Primary Examinations* (CPE), einer anspruchsvollen Prüfung, für die Zertifizierung berücksichtigt werden sollten. Einige Jahre später empfahl derselbe Ausschuss, das Beherrschen einer Ahnensprache auch für die Leistungsbewertung zu berücksichtigen. Da diese AL-Prüfungen fast ausschließlich von Nichtkatholiken abgelegt wurden, war das Thema sehr umstritten.

Schließlich wurde die Angelegenheit vor den Obersten Gerichtshof gebracht. Er entschied, dass die neuen Regulierungen zur Berechnung der Leistungen in Ahnensprachen für die Einstufung „verfassungswidrig, ungerecht und willkürlich" seien. Ein Befürworter der Aufnahme von Ahnensprachen für die Leistungsbewertung legte jedoch beim Kronrat in London Einspruch gegen die Entscheidung des Obersten Gerichtshofs ein. Daraufhin wurde das Urteil aufgehoben.

Heute legen etwa 70 Prozent der Schüler:innen eines Jahrgangs die Prüfungen zum Abschluss der Primarstufe in einer Ahnensprache ab. Die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung ist heute also ein von den Schulen gesteuertes Phänomen. Auch die Politik in Bezug auf die Ahnensprachen hat sich geändert: Es wurden Anweisungen erteilt, dass sie ihr religiöses, ethnisches und kulturelles Gewand ablegen und als moderne Sprachen unterrichtet werden sollen. Seitdem sind die Lehrpläne, Prüfungsaufgaben und Notenlisten für alle Ahnensprachen angeglichen worden.

Rückblickend ist die schrittweise Einbeziehung und Aufwertung des Status der Ahnensprachen im Bildungswesen durchaus bemerkenswert.

Mauritisches Kreol im Lehrplan

Die gleichberechtigte Einbeziehung der Ahnensprachen gegenüber prestigeträchtigeren bzw. weniger umstrittenen sprachlichen und inhaltlichen Fächern (z. B. Französisch) hat den sozialen Zusammenhalt auf die Probe gestellt. Im Gegenzug wurde die Marginalisierung der kreolischen Gemeinschaft in der Öffentlichkeit immer stärker thematisiert, oft angeführt von der katholischen Kirche. Im Jahr 2001 lancierte die für die katholischen Schulen und das katholische Bildungswesen zuständige Behörde, das Büro für katholische Bildung (BEC), ein Projekt im Rahmen der Berufsvorbereitung, bei dem die Unterrichtssprache Kreol war. Das Projekt bestätigte, dass viele Schüler:innen durch die reguläre Sprachpolitik vom akademischen Lehrplan ausgeschlossen waren.

Von Regierungsseite aus wurde der Vizekanzler der Universität von Mauritius 2004 aufgefordert, einen Ausschuss für die Entwicklung einer „harmonisierten" Schreibweise der kreolischen Sprache „im Hinblick auf ihre Verwendung im Bildungswesen" einzuberufen. Der Ausschuss legte seinen Bericht vor, der noch im selben Jahr vom Ministerkabinett gebilligt wurde. Bei allen Beteiligten sowie auch den Medien fand er Zuspruch. Damit war der erste Schritt getan, um die formale Verwendung des mauritischen Kreols im Bildungswesen anzugehen.

Im Jahr 2009 wurde eine Wahrheits- und Gerechtigkeitskommission eingesetzt, um die Auswirkungen der Sklaverei und Zwangsarbeit auf die Nachfahren der Betroffenen zu untersuchen und geeignete Reparationsmaßnahmen zu bestimmen. Eine der Empfehlungen der Kommission war die Einführung des mauritischen Kreols in den Lehrplan, um die schlechte schulische Integration und die dementsprechend weniger gut ausfallenden schulischen Leistungen abzufedern. In der Bevölkerung herrschte jedoch weiterhin Uneinigkeit in dieser Frage, die zu einem Thema des Wahlkampfs 2010 wurde.

Im Jahr 2010 wurde schließlich beschlossen, die Sprache, die als Erstsprache der meisten Kinder anerkannt war, als Ahnensprache „gleichberechtigt mit allen anderen *ancestral languages*" in den Lehrplan aufzunehmen. Sie erhielt die Bezeichnung *Kreol Morisien* (KM). Bhojpuri, die indische Volkssprache, Erstsprache für die meisten Coolies im 19. Jahrhundert, sollte ebenfalls als fakultative Ahnensprache angeboten werden.



Video zum Lernen des mauritischen Kreol.
Foto: https://www.youtube.com/watch?v=ImuhE4OofPQ

Außerdem wurden Maßnahmen zur Ausstattung und Standardisierung des mauritischen Kreols ergriffen: Eine Akademie wurde gegründet, eine offizielle Rechtschreibung ausgearbeitet und ein Wörterbuch eingeführt. Ein Kreol-Referat wurde am Mauritischen Bildungsinstitut eingerichtet; die Begründung für die Aufnahme von Kreol im Curriculum sowie der Lehrplan selbst wurden vorbereitet; mit der Konzeption und Erstellung von Lehrbüchern wurde begonnen; ein Workshop zur Schulung von Ausbilder:innen und ein erster Lehrkurs für Grundschullehrer:innen mit Kreol-Spezialisierung wurden im Anschluss abgehalten. Die Universität von Mauritius hat daraufhin einen Bachelorstudiengang *Joint French and Creole Studies* und die Fernuniversität einen Kurs in Lesen und Schreiben der Sprache eingeführt.

Die Umsetzung der neuen Politik wurde zuerst im Januar 2012 eingeleitet. Seitdem haben fünf Jahrgänge die Kreol-Prüfung am Ende der Primarstufe abgelegt und dabei Leistungsquoten von nahezu 80 Prozent erzielt. Die Sprache wird nun auch in der Sekundarstufe unterrichtet und bei den Prüfungen für das nationale Zertifikat der Klasse 9 geprüft. Bhojpuri ist die zweitbeliebteste Ahnensprache gleich nach Hindi und wird von etwa 3000 Kindern in allen Klassenstufen der Grundschule gelernt.

Allerdings war die Einführung von Bhojpuri vergleichsweise weniger erfolgreich. Seine Aufnahme in den Lehrplan beschränkt sich daher aktuell auf die Kenntnis der Sprache als Teil des Hindi-Lehrplans.

Mangelhafte Umsetzung

Das Thema Sprachenpolitik zieht sich durch die gesamte Geschichte des Landes. In der Tat verweisen alle seit den 70er-Jahren eingesetzten Ausschüsse, die die Ursachen für unbefriedigende Bildungsergebnisse untersuchten, auf die Belastung des Lehrplans durch die Sprachsituation. Während diese Bewertungen zwar von einer monolingualen Denkweise ausgehen, haben diese Ausschüsse nichtsdestotrotz mit unterschiedlichem Nachdruck auch die Frage der Unterrichtssprache als ausschlaggebend bezeichnet. Dennoch hat sich der Staat diesbezüglich strategisch zurückgehalten. Das Vorgehen in Bezug auf die indischen Sprachen und Arabisch steht im krassen Gegensatz zum Umgang mit der Kreolsprache.

Die Modalitäten zur Einführung in den Lehrplan schränken die Wirksamkeit erheblich ein. Sie sehen lediglich vor, dass Kreol als Sprache gelehrt wird, ändern aber nichts an der zentralen Vorgabe, dass Englisch die Unterrichtssprache ist, und verfehlen damit den Schritt zu einer erstsprachlichen, mehrsprachigen Erziehung. Darüber hinaus verhindert der Unterricht von asiatischen Sprachen im selben Zeitslot, dass Kinder sowohl die Herkunftssprache ihrer Eltern als auch die offizielle Sprache ihrer eigenen Heimat lernen. Eine Studie über die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit im lokalen Kontext kam zu dem Schluss, dass die Verdrängung der Erstsprache in der Grundschule einem „kognitiven Aufgeben" seitens der Lernenden gleichkommt. Ein Projekt zur integrierten dreisprachigen Pädagogik war nur von kurzer Dauer. Auf einen Antrag des BEC hin, die Berufsvorbereitungsprüfung in der dritten Klasse zweisprachig in Englisch und Kreol abzulegen, erklärte der Minister in der Nationalversammlung, dass „Englisch [...] die offizielle Unterrichtssprache in den Schulen ist und bleibt".

Daher ist die Aufrichtigkeit der Behörden darüber, Kreol zu fördern und ihm einen Platz im Bildungswesen einräumen zu wollen, durchaus in Frage zu stellen. Der Druck, der von den internationalen Geberinstitutionen und Entwicklungsorganisationen ausgeübt wird, könnte sie dazu veranlasst haben, nach Wegen zu suchen, wie sie ihrer Kontrolle gerecht werden können, während sie die Sprache in der Peripherie des Lehrplans belassen. Allerdings ist auch denkbar, dass sie ernsthafte Beweise für die entscheidende Rolle des mauritischen Kreols, allen Sprecher:innen den Zugang zu Erkenntnissen zu ermöglichen, vorgelegt bekommen wollen. Zudem sollen die beiden europäischen Sprachen als Schlüssel zur internationalen Welt erhalten werden. In diesem Zusammenhang ist es interessant festzustellen, dass eine Studie, die mit Daten aus der ersten Sitzung am Ende der Grundschule in Kreol durchgeführt wurde, eindeutig gezeigt hat, dass Kreol keine negativen Auswirkungen auf die Leistungen in anderen Fächern hat, seien es inhaltliche Fächer oder Englisch und Französisch; die Korrelation zwischen Kreol und Französisch lag sogar bei 96 Prozent.

Gut gemeint statt gut gemacht

Mauritius hat es geschickt verstanden, seine sprachliche Identität in einer unverwechselbaren Weise zu formen, die ihm ein einzigartiges Profil im afrikanischen Kontext verleiht. Der Platz, den die Bildungspolitik der Vielfalt einräumt, ist unbestreitbar. Allerdings ist diese Politik von einer starken ideologischen Ausrichtung geprägt. Sie beugt sich den Erfordernissen der Globalisierung und fördert aktiv orientalische Diaspora-Sprachen, die sonst in Vergessenheit geraten wären. Doch während das mauritische Kreol als Ahnensprache der kreolischen Gemeinschaft eingeführt wurde, wodurch die Bedeutung dieser Bezeichnung erweitert und die Gemeinschaft der Nachkommen der Sklav:innen mit den anderen Gemeinschaften, die das Land bevölkert haben, gleichgestellt wurde, bezieht die neue Politik Kreol nur als Anhängsel des Systems mit ein.

Tatsächlich verfehlt die differenzierte Stundenplanung für die verschiedenen unterrichteten Sprachen absichtlich das Ziel, dass die Sprachen ein postkoloniales, affirmatives nationales Projekt der Einheit verkörpern. Die Tatsache, dass Französisch obligatorisch und Kreol optional ist, deutet auf die Angst vor einer Kontaminierung des Französischen durch seine volkssprachige Tochter hin. Noch wichtiger ist jedoch, dass Kreol nicht die transformative Kraft besitzt, um den weniger Privilegierten Zugang zum Lehrplan zu verschaffen. Die gewählte Herangehensweise verstärkt somit nur die ungleichen Machtstrukturen in der Gesellschaft, indem sie diese auf die Schule überträgt.

Die Autorin ist Assistenzprofessorin am Mauritius Institute of Education und Leiterin der Einheit für Mauritisches Kreol. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf der Entwicklung von Literatur im multilingualen Kontext. Übersetzt aus dem Englischen.

BBCDC – eine andere Art der Ausbildung

DAS BETHEL BUSINESS AND DEVELOPMENT CENTRE IN LESOTHO

Von Brigitte Reinhardt

Im Juli 1987 kam Ivan Yaholnitsky als Entwicklungshefer des World University Service of Canada an die Bethel Highschool nach Lesotho. Fünf Jahre lang unterrichtete er verschiedene Fächer – konventionell, wie im Lehrplan vorgesehen. Während dieser Zeit bemerkte er, dass die meisten seiner Schülerinnen und Schüler nur widerwillig dem Unterricht folgten und dementsprechend mäßige Leistungen ablieferten. Ganz anders, wenn er mit ihnen praktisch arbeitete, z. B. in der Werkstatt mit Werkzeugen und verschiedenen Materialien. Der Enthusiasmus war grenzenlos und ging weit über die Unterrichtszeit hinaus.



Bau der großen Halle für und mit den Schüler:innen. Foto: Ivan Yaholnitsky

So entstand die Idee eines Unterrichtsmodells mit praktischer Orientierung. Vermittelt werden sollten Fähigkeiten, die sowohl im ländlichen als auch im städtischen Raum nützlich sein würden. Die katholische Kirche stellte ungenutztes Gelände für den Bau des ersten Gebäudes zur Verfügung und mit der Unterstützung von Uniceff startete das *Bethel Business and Development Centre* (BBCDC) 1993 mit 10 Schüler:innen und vier festangestellten Mitarbeiter:innen. Inzwischen werden die Kurse von über 250 jungen Männern und Frauen besucht. Die meisten haben zuvor die Schule abgebrochen oder verschiedene Bildungseinrichtungen mit schlechten Ergebnissen verlassen. Das Durchschnittsalter beträgt 21 Jahre. Die Zahl der Mitarbeiter:innen hat sich auf 18 erhöht.

Das Programm ist auf zwei Jahre angelegt und schließt mit einem *Certificate of Applied Science and Technology* ab. Angeboten werden die Fächer Solartechnologie, Bauhandwerk, Metall- und Holzarbeit, Umweltwissenschaften, Betriebswirtschaft, Tourismus, Ernährungswissenschaft und Kochen. Die Schüler:innen können sich ihr Lernprogramm individuell zusammenstellen und bis zu vier Kurse auswählen. Prinzipien der Ausbildung sind experimentelles, ergebnisorientiertes Lernen. Eigeninitiative, Geschäftssinn und Selbständigkeit werden gefördert.

Praxisorientiertes Lernen

Grundlage des Ausbildungskonzepts sind die *Sustainable Development Goals* (SDG) der Vereinten Nationen mit dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung – basiered auf der Erkenntnis, dass alle Probleme miteinander zusammenhängen und ein Umdenken nötig ist. Von daher stehen Umweltwissenschaften im Mittelpunkt des Programms. Durch die rasche Entwicklung der Solartechnologie, zum Beispiel, und ihre sinkenden Anschaffungskosten, ist es heutzutage auch in Lesotho möglich, ein durchschnittliches Wohnhaus mit Solarpanelen und Sonnenkollektoren auszustatten und damit für Strom zu sorgen. Regenwasser kann für den Bedarf im Haushalt gesammelt werden, und eigener Gartenbau kann einen Beitrag zur Ernährungssicherung leisten.

Ein Beispiel dafür, wie mit Projekten Erfahrungslernen ermöglicht wird, ist derzeit im Gang: Eine 200 m² große Halle wird für die Schule gebaut – ein Vorhaben, in das die Schüler:innen von der Planung bis zur Fertigstellung einbezogen sind. Der Bau ist in vieler Hinsicht innovativ. Zum Beispiel bestehen zwei 60 m² große Wände aus alten Autoreifen, die mit Erde gefüllt werden Dies trägt dazu bei, das Gebäude im Sommer kühl und im Winter warm zu halten. Auf ein Fundament wird verzichtet. Drainage und Wahl der Fenster werden ebenfalls sorgfältig geplant. Das ganze Vorhaben soll als Beweis dafür gesehen werden, dass mit kostengünstigen Materialien ein hocheffizientes Gebäude errichtet werden kann.

Durch dieses praxisorientierte Lernen erwirtschaftet die Schule einen Teil ihrer Einnahmen. Darüber hinaus werden auf dem Campus eine Lodge und ein Restaurant betrieben. Landesweit werden von den Schüler:innen Bauaufträge durchgeführt und Solaranlagen installiert. Auch ein großer Teil der benötigten Lebensmittel wird auf dem

Campus produziert – in Gärten, Feldern und Obstplantagen. Konzepte zur Wiedernutzbarmachung von Brachland werden vermittelt und umgesetzt. Die Bedeutung von Permakultur für die Umwelt, aber auch für die finanzielle Entlastung der Haushalte durch Eigenkonsum bzw. Verkauf von Produkten, wird deutlich.

Nachverfolgungsstudien haben gezeigt, dass das Ausbildungskonzept von BBCDC erfolgreich ist. Absolvent:innen haben gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Manche machen sich selbstständig und gründen kleine Unternehmen.

Warum BBCDC?

Was bringt junge Menschen dazu, zwei Jahre in diese abgelegene Gegend zu ziehen? Hier die Antwort von vier Teilnehmerinnen aus dem zweiten Ausbildungsjahr.

Majimi Mokabo



Bei BBCDC ist die Sonne unsere Freundin. Hier werde ich ermutigt, nachhaltig mit Ressourcen umzugehen. Ich bin zu dieser Schule gekommen, weil hier Unabhängigkeit und Eigenständigkeit gefördert werden. Ich kann mir vorstellen, im Bereich Solarenergie zu arbeiten und mitzuhelfen, ländliche Gebiete zu entwickeln.

Kharebe Tsoelipe



Mich beeindruckt, wie viel Wert hier auf betriebswirtschaftliche Kenntnisse gelegt wird. Dies gibt mir die Zuversicht, dass ich mein eigenes Unternehmen führen und damit mehr für meine Gemeinschaft tun kann. Wenn ich mir hier die ganzen Projekte ansehe, dann wird mir klar, dass mir als Frau keine Grenzen gesetzt sind. Meine Fähigkeiten geben mir Selbstbewusstsein.

Reitumetse Mohai



BBCDC bietet interessante Fächer. Der Lehrgang dauert nur zwei Jahre und die Gebühren sind erschwinglich. Solartechnologie, Ernährungswissenschaft und Kochen sind meine Lieblingskurse. Der Markt für Solarenergie wächst. Ich glaube, dass es auch im Bereich Ernährung viele Möglichkeiten gibt, entweder als Angestellte oder selbständig.

Ithabeleng Skhulumi



Ich bin zu BBCDC gekommen, weil ich Absolventinnen der Schule getroffen habe, die gute Erfahrungen gemacht hatten und erfolgreich wurden. Mich beeindruckte ihre Arbeitsmoral und die Vielfalt ihrer Fähigkeiten. Ich könnte mir vorstellen, in Zukunft Geschäftsfrau zu werden. Mit Kopf und Hand im Einklang werde ich die Zukunft bekommen, die ich möchte.



Schüler:innen und Lehrpersonal einer südafrikanischen Schule halten das neue Lernmedium MavericKids Activity Book in den Händen. Foto: Daily Maverick

MavericKids: Klug, neugierig und unabhängig

DIE SÜDAFRIKANISCHE NACHRICHTENPLATTFORM DAILY MAVERICK HAT EIN NEUES FORMAT FÜR KINDER ENTWICKELT. Der Zugang zu hochwertiger Bildung hängt in Südafrika stark vom sozioökonomischen Umfeld ab. Wo man aufwächst, entscheidet also über den späteren Lebensweg. Kinder aus armen Haushalten werden jedoch bereits benachteiligt, bevor die formelle Schulbildung beginnt. Dies macht die enormen Auswirkungen der Ungleichheiten deutlich. Die Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit von benachteiligten Kindern über den Zugang zu Büchern ist ein Weg, um dem entgegenzuwirken. Und genau da setzt ein neues Format der Online-Plattform Daily Maverick an. Imaan Moosa, Journalistin und Kommunikationsexpertin, sprach darüber mit Francesca Beighton von MavericKids.

Die Mitarbeiter:innen von Daily Maverick erinnern sich noch gut daran, wie sie früher den Kinderteil der neu erschienenen Zeitung DM168, die ihre Eltern gekauft hatten, begierig gelesen haben. Das hat ihre Liebe zu Nachrichten geweckt. Da die nächste Generation von Leser:innen diese Art von Inhalten ebenso dringend benötigt, schufen sie die MavericKids-Seiten in der DM168.

Die jüngste landesweit repräsentative und öffentlich zugängliche Erhebung über Leseleistungen, die *Progress in International Reading Literacy Study 2016*, zeigt, dass 78 Prozent der Kinder der vierten Klasse in keiner Sprache sinnentnehmend lesen können. Mit der Corona-Pandemie vertiefte sich die Kluft jedoch innerhalb der Gesellschaft noch weiter, und viele Kinder brachen die Schule ab. Im Jahr 2020 lernten südafrikanische Grundschulkinder in staatlichen (gebührenfreien) Schulen 50-70 Prozent weniger als zuvor. 1.200.000 Kinder kehrten nach den erzwungenen Schulschließungen im März 2020 nicht in die Schule zurück. Im folgenden Jahr 2021 nahmen weitere 500.000 Schüler:innen nicht am Unterricht teil.

Nach Angaben der Weltbank liegt die Alphabetisierungsrate bei Erwachsenen bei 87 Prozent, was einem Rückgang von etwa 7 Prozentpunkten innerhalb von zwei Jahren entspricht. Die Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern und Erwachsenen bedingen und verstärken sich gegenseitig und treiben somit die derzeitige Entwicklung der südafrikanischen Lese- und Schreibfähigkeitskrise weiter voran. Eltern, die nicht in der Lage sind, beim Lehren und Lernen zu helfen, verzögern die Sprach-, Lese- und Verständnisfähigkeiten der Kinder. Während der Covid-19-Pandemie bedeutete das, dass Kinder in Haushalten, in denen die Eltern nicht lesen und schreiben konnten, am meisten von Rückschlägen bedroht waren. Südafrika wird ärmer werden, wenn die Bevölkerung nicht gut informiert ist.

Neugierde wecken

Als Online-Medienpublikation ist sich Daily Maverick stets der wirtschaftlichen Kluft in Südafrika bewusst – und der Auswirkungen, die dies auf die Lernenden hat. Und zahlreiche Rückmeldungen von Leser:innen zeigten, wie gut die wöchentlichen MavericKids-Beilagen bei ihren Kindern ankamen. Bei der Formatentwicklung lag es auf der Hand, den Inhalt der Zeitung in ein aktives Lernmedium umzuwandeln. So wurde das *MavericKids Activity Book* geboren. Als zweckorientiertes (und nicht gewinnorientiertes) Unternehmen wird für jedes im DM-Shop verkaufte MavericKids-Exemplar ein weiteres an ein Kind in sozioökonomischer Notlage gespendet.

Daily Maverick brauchte jedoch eine:n Partner:in, um die Bücher in die Hände der Kinder zu bringen, die sie am dringendsten benötigten. Sie wandten sich an *Gift of the Givers*, die von der Idee und der Vision dahinter so begeistert waren, dass sie sich bereit erklärten, für jedes gelieferte Buch auch noch ein Schreibwarenpaket zu sponsern, damit jedes Kind an den Aktivitäten des Jahres teilnehmen kann.

„Wir wissen, dass ein einziges Buch die Bildungskluft nicht überwinden kann, aber wir wissen auch, dass ein einziges Buch das Leben eines Menschen verändern kann. Es kann eine Reise beginnen, auf der die Neugier auf Wissen gefördert wird und sich eine Welt der Möglichkeiten eröffnet", sagt Francesca Beighton, Geschäftsführerin von Maverick Insider, dem Community-Programm der Publikation.

Die Kluft überwinden

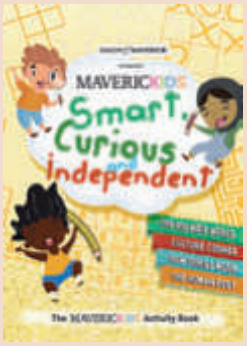
Es gibt insgesamt nur sehr wenige Sachbücher für Kinder. Das Ziel des *MavericKids Annual Activity Book* ist es, eine breite Palette von Themen zu bieten, die leicht zu lesen sind. Es deckt alles ab, vom menschlichen Körper und seiner Funktionsweise über die Natur, die Klimakrise, Wolkenkratzer, Technik, Geld und Kulturen. „Wir wollten den Inhalt nicht zu stark vereinfachen, so dass er zwar anspruchsvoll ist, aber hoffentlich auch für jüngere Kinder leicht genug zu lesen", sagt Beighton.

Bibliotheken sind oft unterfinanziert und befinden sich selten in der Nähe von Kleinstädten und Dörfern, wo sie am dringendsten benötigt werden. Die Steuer auf Bücher macht sie darüber hinaus unerschwinglich. Der Mangel an Büchern in ärmeren Haushalten gibt Kindern kaum Gelegenheit, außerhalb des Klassenzimmers zu lesen. Dieses Buch bietet Erwachsenen und Kindern die Möglichkeit, gemeinsame Interessen zu entdecken und eine bildschirmfreie Zeit miteinander zu verbringen. Es ermutigt Kinder, sich über die Welt um sie herum zu informieren, neue Dinge auszuprobieren und kritisch zu denken. „Das Recht auf Bildung ist ein Grundrecht – es ermöglicht den Zugang zu vielen anderen Rechten. Daher hat es negative Auswirkungen auf die Ausübung [...] fast aller anderen Rechte, wenn nicht sogar aller, wenn die Grundlage nicht solide ist", so André Gaum, Bildungsbeauftragter der südafrikanischen Menschenrechtskommission.

Chefredakteur Branko Brkic und CEO Styli Charamlambous übergaben im Dezember 2021 das MavericKids-Jahrbuch offiziell an Dr. Imtiaz Sooliman von *Gift of the Givers*. *Gift of the Givers* hat die Bücher an verschiedene ländliche Schulen im ganzen Land verteilt, unter anderem in East London, Butterworth und Gqebera, an der Sinethemba High School in Mdantsane und der Future Primary School in Elliotdale. Ursprünglich für kluge, neugierige und unabhängige Kinder im Alter von 6-12 Jahren gedacht, konnte *Gift of the Givers* das Buch auch an Schüler:innen der Sekundarstufe verteilen, da der Inhalt einerseits ausreichend fortgeschritten, die Sprache aber andererseits auch einfach genug ist, um die Sprachbarriere zu überwinden. Da es jedoch keine genügende Anzahl der Bücher gibt, fertigen die Lehrer:innen zusätzlich Kopien für ihre Schüler:innen an, sodass jede:r in der Klasse an den Aktivitäten teilnehmen kann.

Die Veröffentlichung des Buches in den zahlreichen Sprachen, die alle elf südafrikanischen Amtssprachen beinhalten sollen, steht auf der Tagesordnung. Diese erste Ausgabe war ein Experiment, und angesichts der Begeisterung der Öffentlichkeit hofft Daily Maverick, diese Aktion jährlich durchführen zu können. Wenn das Projekt erfolgreich ist, sollen mit dem Budget auch weitere Sprachen abgedeckt werden.

Spenden von insgesamt 2.060 Büchern zeigen, dass die Leser:innen von Daily Maverick an den gemeinnützigen Journalismus und an die Notwendigkeit, Südafrika zu verändern, glauben. Das bedeutet, dass nun mehr Kinder die Möglichkeit haben zu lesen und sich so auch ihre Chancen auf eine soziale und emotionale Entwicklung drastisch verbessern. Erfolg wird möglich durch den Zugang zu den richtigen Materialien.



Mit dem Kauf eines Buches unterstützen Sie die Initiative:

https://shop.dailymaverick.co.za/product-category/books/children/

Wer beide Exemplare verschenken möchte, kann sich an Nadia van der Byl nadia@dailymaverick.co.za wenden. Auf Unternehmen, die daran interessiert sind, MavericKids zu sponsern, freut sich Francesca Beighton unter fran@dailymaverick.co.za.



Materielle und sprachliche Souvenirs. Foto: Cassandra Gerber.

Textile Kommunikation auf Sansibar

ZUM THEMA SPRACHEN AM STRAND UND BOTSCHAFTEN AUF T-SHIRTS HAT SICH JANINE TRABER MIT CASSANDRA GERBER ZUM INTERVIEW GETROFFEN. Cassandra Gerber ist seit 2019 Doktorandin an der Universität zu Köln und forscht hierzu hauptsächlich auf Sansibar. Außerdem interessiert sie sich für Sprachlandschaften, mobile Kommunikation wie in Internetmemes und Diskurse zum postkolonialen Deutschland.

Welche Sprachen werden denn am Strand von Sansibar gesprochen?

Nicht jeder Strand auf Sansibar bzw. Unguja ist gleich. Dort, wo die Strände aber teilweise sogar überfüllt sind von Touristen, findet man dann auch die Strandarbeiter und dort werden auch die meisten Sprachen gesprochen. Am häufigsten ist natürlich Kiswahili, das von den Bootsbesitzern, Straßen- und Strandverkäufern gesprochen wird, aber die meisten von ihnen haben auch Kenntnisse in Englisch, Italienisch, Deutsch und Russisch. Innerhalb von kürzester Zeit kann nahezu für jede:n Tourist:in und dessen Sprache ein geeigneter Tourismusarbeiter gefunden werden. Tourist:innen werden normalerweise mit Hakuna-Matata-Swahili angesprochen, also der vereinfachten Swahili-Form, die sich im Tourismus entwickelt hat.

Und gibt es auch noch andere afrikanische Sprachen auf Sansibar?

Ja, aber soweit ich weiß hauptsächlich nur durch Migration zum Tourismus. Es gibt zum Beispiel viele Massai-Sprecher, die es auch ablehnen, Swahili zu sprechen.

Wieso?

Ich glaube oft aus ideologischen Gründen. Massai sind in Tansania auch von Ausgrenzungen betroffen, das kann die Wahl der Sprache, die man spricht, beeinflussen.

Aber wie lernt man überhaupt so viele Sprachen am Strand?

Erst mal kann ja jeder am Strand Dinge verkaufen, auch wenn man nicht eine der teuren Tourismusschulen besucht hat, in der man Sprachen lernen kann. Es gibt also Strandarbeiter:innen ohne formelle Bildung, aber ich habe

z. B. auch einen Veterinärmediziner kennengelernt, der sich so noch etwas dazu verdient hat. Man braucht zunächst kein großes Vokabular. Wenn man aber als Tourguide arbeiten will, muss man eine Sprache schon gut beherrschen. Die meisten lernen dann Englisch, da die meisten Leute finden, dass nur damit einem die Tore der Welt offenstehen.

Sansibar ist ja durch seine Lage vor dem Festland seit hunderten von Jahren ein wichtiger Handelsort gewesen mit einem hohen Grad an kultureller und sprachlicher Diversität. Die Bewohner:innen waren also schon immer darauf angewiesen, verschiedene Sprachen zu sprechen. Ist diese Geschichte auch dafür verantwortlich, dass heutzutage viele Sprachen dort vermeintlich in der Dauer eines Strandspaziergangs schnell von den Leuten gelernt werden? Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit als überliefertes Konzept, sozusagen?

Naja, das ist ja nicht nur auf Sansibar so, sondern eigentlich an der gesamten Swahiliküste der Fall. Viele Leute haben dort ein sehr anderes Bild vom Sprachenlernen, als es in Europa etabliert ist. Sprache muss nicht in einem steifen schulischen Raum erworben werden, es gibt keine Prüfungen, vor denen man Angst haben muss. Das, was man lernt, wird sofort angewendet beim Kontakt mit der nächsten Person, die man trifft. Man kann nichts falsch machen, sondern nur gewinnen, das macht Spaß.

Manche Leute sagen, der Sextourismus von europäischen Frauen sei auf Sansibar das einträglichste Geschäft.

Ja, die Männer, die in dem Bereich arbeiten, können touristische Sprachen meist besser als die Leute, die „nur" Sachen am Strand verkaufen.

Ist das nur so, weil sie eine größere Motivation zum Lernen haben? Gute Sprachkenntnis gleich kommerzieller Erfolg? Wird das von den Männern so wahrgenommen oder geht das eher ungesagt mit dem Job einher?

Gute Frage. Ich glaube, es hat nichts mit den Individuen zu tun, sondern kommt auch daher, dass sie während der Saison besonders viel zu tun haben. Oft werden sie auch von den Touristinnen an Orte mitgenommen, wo nahezu nur Leute aus dem Globalen Norden sind und die Sansibari selbst eigentlich nicht abhängen. Da kriegen sie natürlich viel mehr mit von den Sprachen und lernen automatisch schneller.

Wie groß ist unter den Tourist:innen die Bereitschaft, Swahili zu lernen?

Vergleichsweise groß. Besonders Begrüßungen und wie man im Restaurant bestellt, wird nachgefragt. Die Sansibari sind sehr selbstbewusst mit ihrem Swahili und eröffnen grundsätzlich Tourist:innen gegenüber das Gespräch auf Swahili. Es wird einem, ob man will oder nicht, beigebracht, wie man sich zu begrüßen und verabschieden hat. Das sollte man schon als sprachliches Souvenir mit nach Hause nehmen.



Sprachenlernen auf der Straße, Alltag im touristischen Stone Town. Foto: Cassandra Gerber.

Was sind denn die häufigsten sprachlichen Souvenirs? Und wieso finden das Tourist:innen überhaupt attraktiv mitzunehmen?

Das üblichste ist „Jambo" und „Mambo" zur Begrüßung. „Poa" lernt man dann als Antwort. Viele Deutsche wollen dann wissen, was man sagt, wenn es einem mal nicht gut geht. Aber das würde man in Swahili so niemals antworten. Eigentlich sind das aber auch alles Formen aus dem Slang bzw. Jugendsprachen, die immer mehr normalisiert werden. Tourist:innen wird auch gerne „freshi" beigebracht, weil sie das schon aus dem Englischen kennen, Deutsche fragen aber auch bestimmte Wörter ab, mit denen sie gerne antworten wollen. So wird dann auch mal geantwortet mit „safi" – sauber –, aber das ist wirklich weniger oft und hat eben Einfluss aus der deutschen Jugendsprache. Ansonsten hört man natürlich total häufig „Hakuna matata" („Kein Problem"). Das wird total inflationär gebraucht im Tourismus und hat zu tun mit der Popularisierung des Begriffs. Jeder sagt es ständig, auch in Situationen, in denen es vom Kontext her absurd erscheint, aber es ist eben ein Souvenir, das man zu lernen hat.

Wir haben jetzt schon über die Kommerzialisierung von Sprache im Tourismus gesprochen, wie europäische Sprachen zu einem finanziellen Vorteil werden und jetzt auch noch, wie Sprache zu einem Souvenir wird. Hängt das alles zusammen? Ist das ein Produkt des globalen Kapitalismus oder ist das einfach normale menschliche Praxis?

Das kann man nicht klar trennen! „Hakuna matata“ ist ein tolles Buzzword und hat auch etwas damit zu tun, was die Menschen auf Sansibar wollen, das du tust, wenn du bei ihnen Urlaub machst: Du sollst entspannt sein! Aber ich bin auch davon überzeugt, dass das ist, weil die Leute ihr Swahili mögen und wollen, dass du etwas davon lernst. Es ist auch ein Akt von Gastfreundlichkeit und Stolz. Das sieht man letztendlich auch daran, dass nicht nur Touristen T-shirts mit diesen Sprüchen tragen, sondern auch die lokalen Leute. Wenn es nur schrecklich wäre, dann täten die das sicher nicht.



Globale Kommerzialisierung oder Stolz und Gastfreundlichkeit? Foto: Cassandra Gerber.

Richtig, du forschst ja zu Sprache auf T-Shirts, was auf Sansibar besonders im Tourismus sehr beliebt ist, noch mehr als an den meisten touristischen Orten. Warum ist das so?

Das hat etwas mit der lebenden Tradition zu tun, dass Stoff spricht. Kangas werden an der Swahiliküste immer noch von sehr vielen Frauen getragen. Ursprünglich gab es sie aber angeblich zuerst auf Sansibar, im 20. Jahrhundert.

Kannst du noch mal sagen, was genau ein Kanga ist und wie das mit der Sprache darauf funktioniert?

Ein Kanga ist ein Kleidungsstück aus einem großen Stück Stoff für Frauen. Sie sind sehr traditionsreich und bedruckt mit vielen Symbolen, Motiven und Mustern, die verschiedene Geschichten haben und Jahrhunderte alt sind. Es gibt immer einen Spruch, ein Sprichwort oder eine Weisheit, die da drauf gedruckt wird. Das wird dann genutzt, um beim Aus-dem-Haus-Gehen etwas mitzuteilen. Wenn z. B. jemand Streit auf der Straße hat, dann trägt am nächsten Tag die eine Person vielleicht ein Kanga, auf dem steht „Man soll sich vergeben“. Das ist dann ein Zeichen für die Versöhnung mit der anderen Person. Man kann sich aber auch streiten, also lästern oder beleidigen, allerhand ist möglich. Jedenfalls spricht es immer und alle verstehen die Botschaft. Es ist also eine mobile, sprechende Tafel, ein Zeichen, das man verwendet. Da diese Tradition so aktiv gelebt wird, wird das Konzept auch leichter als anderswo auf Kleidungsstücke übertragen, die eher aus dem Globalen Norden stammen.

Werden Kangas also genutzt, um Dinge zu sagen, die man selbst nicht aussprechen will?

Ja schon. Bei den T-Shirt-Souvenirs wiederum ist das nicht der Fall, die haben immer eher einen Beigeschmack von „irgendwo dagewesen zu sein“. Die meisten tragen solche fast bedeutungslos gewordenen Begriffe wie „Hakuna Matata“, es gibt aber auch Vokabellisten auf T-Shirts. Dann sind da aber auch noch etwas spezifischere, wie z. B. das Motiv der bekannten Sansibartüren, die Unesco-geschützt sind. Sie sind reich verziert und erzählen eine Geschichte über die Familien, die vor Generationen dort gewohnt haben. Aber es gibt auch populäre Aufdrucke wie Freddy Mercury.

Bei den Kangas geht es also um eine Botschaft, die die Trägerin nach außen vermitteln will. Ist das bei den T-Shirts dann andersrum? Die Sansibari müssen ja schließlich nicht ihre eigenen Vokabeln lernen, sondern die Tourist:innen tragen das am Körper, was sie sich selbst beibringen wollen.

Hm, aber sie können schon auch Botschaften nach außen tragen. Es scheint jedenfalls eine Lücke zu geben, manchen Shirtmacher:innen ist vielleicht nicht bewusst, was mit den T-Shirts passiert, wenn der Urlaub vorbei ist. Auf Sansibar sind T-Shirtaufdrucke immer eine Möglichkeit zu einem Gesprächsbeginn, was sehr oft wahrgenommen wird. Wenn man ein T-Shirt mit Massai drauf anzieht, wird man gefragt werden, ob man Massai mag usw. Wenn ich aber in Deutschland ein T-Shirt mit Sansibar-Aufdruck trage, dann interessiert das hier kaum jemanden. Die Rolle von Schrift auf Kleidung ist in Europa kulturell anders.

Ich habe ja oft an touristischen Orten das Gefühl, dass man sich als totaler Neuling markiert, wenn man so ein touristisches T-Shirt trägt, und dass Leute, die sich auskennen, sowas nicht anziehen. Ist das auf Sansibar auch so?

Nein, viele ausgewanderte Europäer:innen tragen auch diese T-Shirts und manchmal auch Kangas oder andere traditionelle Kleidung. Es wird eigentlich von den Sansibari meistens gerne gesehen, wann man die Dinge trägt, die dort verkauft werden. Das bedeutet, man hat die Einladung verstanden und angenommen.

Wenn man als weiße Person in Europa die traditionelle Bekleidung einer anderen Kultur trägt, spricht man eigentlich von kultureller Aneignung.

Das stimmt. Das hat aber mit dem Ort zu tun, an dem man sich befindet, dem muss man sich bewusst sein. Bei mir hat ein Denkprozess stattgefunden. Ich fand das am Anfang auch alles sehr problematisch, wenn Weiße auf Sansibar

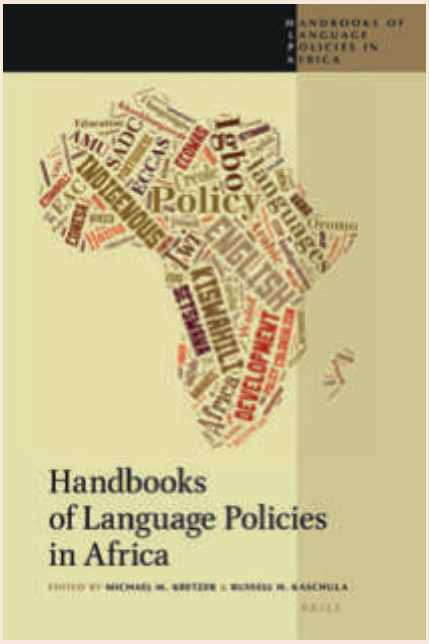
traditionelle Kleidung tragen. Aber für viele Leute hier vor Ort bedeutet es auch Respekt. Außerdem signalisiert man somit auch, dass man nicht nur durch die Gegend läuft und alles voyeuristisch mit Blicken verschlingt, sondern dass man auch die Leute mit Geld unterstützt hat. Die Verkäufer am Strand sind ja üblicherweise normale Bewohner, im Gegensatz zu den Shops in den großen Hotels, an denen nur die internationalen Investor:innen verdienen.

Gibt es denn aber vielleicht auch T-Shirts, die den Tourismus kritisch hinterfragen?

Ja, nicht sehr viele, aber dennoch. Es gibt zum Beispiel solche von der Musikgruppe Siti & The Band, die Taarab Musik macht. Da sind besonders Frauen sehr berühmt und involviert und es werden T-Shirts bedruckt mit „Proud of our Women, our Heritage, our Zanzibar". Es gibt aber auch eine Modedesignerin, Doreen Mashika, die auch in Deutschland bekannt ist für ihre Shirtkollektion zu Sansibar. Da findet man zum Beispiel Fotos von einer Frau, die der Kamera die Zunge rausstreckt oder den Mittelfinger zeigt. Es gibt also nicht nur die platten Souvenirshirts, sondern noch viel mehr, was die Reichhaltigkeit zeigt.

Vielleicht noch eine abschließende Frage. Was ist dein Lieblingsshirt?

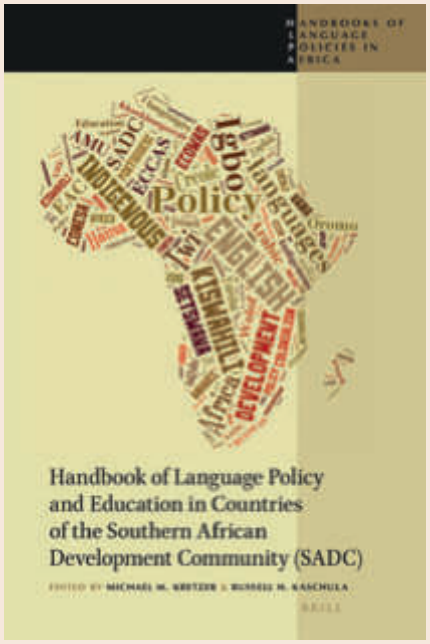
Das was ich gerade auch trage: ein Fußballtrikot, auf dem „Zanzibar" drauf steht. Obwohl ich gar kein Fußball gucke. Aber das wird nicht nur von Tourist:innen getragen, sondern man sieht zum Beispiel auch Fischer damit auf ihren Booten fahren. Es ist aus einem total guten Stoff, man schwitzt nicht doll und da hängen tolle Erinnerungen dran, weil ich so viele Leute gesehen habe, die das anhatten. Es sind also für mich ganz rührselige Gefühle und nicht wirklich der Spruch darauf, der wichtig ist.



Handbooks of Language Policies in Africa
Series Editors: Michael M. Kretzer and Russell H. Kaschula

This book series covers the entire African continent on a national scale in order to provide a holistic overview of multilingualism and the language policies. Due to its country-by-country structure all African countries receive the same attention and space. For usability purposes, the countries are grouped in the different regional economic communities (RECs):
- Volume I: SADC
- Volume II: EAC & ECCAS
- Volume III: ECOWAS
- Volume IV: AMU & COMESA

Find out more on www.brill.com/hlpa



OUT NOW
Volume I: SADC

Handbook of Language Policy and Education in Countries of the Southern African Development Community (SADC)
Volume Editors: Michael M. Kretzer and Russell H. Kaschula

This volume focuses on the different challenges of language policy in the Southern African Development Community (SADC). The work as a whole reveals the complex and reciprocal relations between multiple indigenous African languages, Creole languages and former colonial languages and it constitutes an opportunity to notice recurring patterns as well as distinctive characteristics.

Find out more on https://brill.com/view/title/61732


MATEMASISI
Dibolo di a kgokaloga
Dibokoso di a relela.
bolo
lebokoso
Silindara
lebokoso
SETSWANA
Malatsi a beke
1.
2.
3.
4.Laboraro
5.Labone
6.Labotlhano
7.LaMatlhatso
Dikgwedi
Ferikgong