

MODUL 4

ZUM VERHÄLTNIS VON SPRACHE, SPRACH- UND BILDUNGSPOLITIK UND ENTWICKLUNG IN AFRIKA



Thomas Th. Büttner

Inhalt

Die Angaben der Quellen aller in diesem Modul verwendeten Abbildungen, Publikationen und Zitate sowie die Angaben der Nutzungsrechte, soweit im Text nicht bereits ausgewiesen, erhalten Sie auf Anfrage beim Herausgeber.

Zu diesem Modul

Dekonstruktionsbedarf 217

Zielsetzung 217

Umsetzung 217

Literatur und Materialien 217

1. Die Vorurteile sitzen tief 218

1.1 Die Einstellungen zu Sprachen 218

1.2 Die »Mangelorientierung« als Zeichen mangelnden Einblicks in afrikanische Sprachen 219

2. Sprache, Dialekt und Afrika 222

2.1 Wie viele Sprachen hat der afrikanische Kontinent? 223

2.2 Wie die heutige Situation entstand 225

3. Afrikanische Sprachpolitiken 229

3.1 Politik des Status quo 229

3.2 Politik der kleinen Schritte 230

3.3 Politik des Neubeginns 231

4. Umsetzung der Politiken durch Sprachplanung 233

4.1 Statusplanung 233

4.2 Korpusplanung 236

4.3 Von der Schriftsprache zur Schriftkultur 238

5. Schluss 241

6. Literaturverzeichnis 28

Materialien 1–18 244–278

1. In konstituierter Wildheit.

Der Rücksichtslosigkeit entsprechen
Heymann Steinthal 244

2. **Uns aber ist vererbt.** Das Minderwertige ersetzen
Alexander Crummell 246

3. Diese überreiche Fruchtbarkeit.

Dem Volksgeist entsprechen
Jacob Spieth 248

4. **Allerdings ein Rätsel.** Sich diese höllisch schwere Sprache vorknöpfen
Seraina Prella 250

5. Zumeist erst aus dem Munde der

Eingebornen. Das Minderwertige studieren
Carl Meinhof 252

6. Selbstverständlich hochentwickelt.

Auch Schnalzer anerkennen
Christa Kilian-Hatz 254

7. **Die schwierige Frage der internen Abgrenzung.** Einem poltischen Willen entsprechen
Elvira Glaser 256

8. **Schwer wie ein Fass Wasser.** Minderwertigkeit verinnerlichen
Adamou Idé 258

9. **Ich bin blöd.** Den Wert der Sprache der eigenen Kultur vermissen
Ngugi wa Thiong'o 260

10. **Der Wunsch des Torhüters.** Den Sieg den Brüdern widmen
Bernd Dörries 262

11. **Käse und Kreide.** Kein Anhängsel des Westens bleiben
Kwesi K. Prah 264

12. Die Fremdsprache als Pipeline.

Das Kauderwelsch verhindern
Joseph Ki-Zerbo 266

13. Ein riesiger Stolperstein.

Den Ausschluss weitestgehend verhindern
Ayo Bamgbose 268

14. Ernste Prüfung aller Punkte.

Einen solchen Fanatismus nicht unterstützen
Heinrich Vedder 270

15. Gängige Verfahren der Wortschatz-

erweiterung. Die Sprache mit Uran anreichern
Ramada Elghamis 272

16. Die Wörter wollen nicht stillstehen.

Die Sprachenwahl richtig treffen
Namwali Serpell 274

17. **In ihrer ganzen Komplexität.** Die Sprachenfrage ins Zentrum rücken
Ekkehard Wolff 276

18. Der Stier im Brunnen.

Die Sprach- und Bildungspolitik in Niger im Schatten kolonialer Vergangenheit 278

Zu diesem Modul

Dekonstruktionsbedarf

Im Alltagsdiskurs sind auch heute noch vorurteilsbehaftete Spracheinstellungen zu afrikanischen Idiomen festzustellen:

- In Afrika spricht man keine »richtigen« Sprachen, allenfalls wenig bildungsfähige Dialekte.
- Der Wirrwarr bei diesen Sprachen und/oder Dialekten ist so groß und unentflechtbar, dass er sich als entwicklungshemmend erweist.
- Die Kolonialsprachen waren und bleiben da ordnungsstiftend und gewährleisten die Einbindung in die unausweichliche Globalisierung.

Zielsetzung

1. Die Begriffe »Sprache«, »Dialekt« u.a.m. sind im Verwendungskontext erklärt.
2. Die Sprachensituation in Afrika ist so verständlich geworden, auch wie sie sich ergeben hat.
3. Einsichten in die sprachpolitischen Neuorientierungen seit den »Unabhängigkeiten« mit Länderbeispielen sind vermittelt und
4. im Bildungssektor durch unterschiedliche Modelle der Verwendung von afrikanischen Sprachen im Unterricht deutlich gemacht.
5. Beispiele aus den notwendigen vorbereitenden und begleitenden Maßnahmen der Sprachplanung zeigen, wie dies in der Praxis funktionieren kann.

Umsetzung

Den Referent_innen steht der nachfolgende Modultext zur Verfügung, der ergänzt ist durch eine Reihe von Texten, die jeweils auf höchstens zwei Seiten prononciert eine Haltung bzw. ein Argument vertreten oder einen Sachverhalt illustrieren.

Es wäre sinnvoll, den Teilnehmer_innen diese ergänzenden Texte zu Beginn der Veranstaltung auszuteilen. Jede_r Teilnehmende übernimmt einen anderen Text, der von den jeweiligen Referent_innen dann an der geeigneten Stelle »abgerufen« werden kann: die Teilnehmer_innen referieren, fassen zusammen, lesen vor. Auf diese Stellen wird im Modultext hingewiesen. Idealerweise suchen sich die Teilnehmenden noch ergänzende Informationen im Internet. Dazu sollte jede_r Teilnehmer_in die »Zuständigkeit« für ein afrikanisches Land übernehmen. Hier lässt sich in der Regel vieles ergoogeln. Im Modultext werden etwa Angola oder Togo nicht im Detail behandelt. Die für Togo zuständige Person würde mit einem einzigen Google-Eintrag »Sprachpolitik in Togo« eine Fülle von Einträgen erhalten und hätte keine Schwierigkeit, innerhalb kürzester Zeit an die passende Information zu gelangen.

Eine Frage, die sicher auftaucht, wenn von anglophonem oder lusophonem (i.e. portugiesischsprachigem) Afrika die Rede ist, nämlich die nach dem nichtexistierenden germanophonen oder teutophonen Afrika, ist hier nicht behandelt. Die Teilnehmer_innen sollten aufgrund eigener Recherchen die Elemente einer Antwort zusammentragen und diese gegen Ende der Veranstaltung formulieren können.

Literatur und Materialien

Ein Verzeichnis der verwendeten Literatur und Internetseiten findet sich anschließend an den Modultext. Für Referent_innen interessante Titel sind als solche gekennzeichnet.

Ebenso findet sich eine abschließende kommentierte Liste verwendbarer Materialien. Sie können je nach Länge der Veranstaltung und Zusammensetzung der Teilnehmer_innen herangezogen werden, sind aber nicht obligatorisch für die Bearbeitung des Moduls.

Thomas Th. Büttner, geboren 1945, ist Sprachwissenschaftler und Bildungsplaner. Seine berufliche Laufbahn stand ganz im Zeichen der zweisprachigen Grundbildung, zunächst mit andinen Sprachen (Quechua, Aimara) und Spanisch in Peru, Bolivien und Ekuador und seit 1998 mit afrikanischen Nationalsprachen (Hausa, Fulfulde u.a.) und Französisch in Niger, wo er über 16 Jahre das Erziehungsministerium bei der Umsetzung einer entsprechenden Politik beraten hat. Seit seiner Pensionierung widmet er sich verstärkt der Gestaltung von zweisprachiger Kinder- und Jugendliteratur für nigrische Schulen.

Dialektisch gesehen nehmen Westler Afrika und afrikanischen Dingen gegenüber eine Haltung der Überlegenheit ein. Die westliche Überlegenheit gründet auf der politischen, ökonomischen und kulturellen Macht des Westens. Die Sprachenfrage und die fortdauernde impotente Abhängigkeit von kolonialen Sprachen machen das schlagend deutlich.

Kwesi K. Prah¹

1. Die Vorurteile sitzen tief

Das Bild von Afrika, das wir im Kopf haben, ist irgendwann im 18. Jahrhundert entstanden. Der deutsche Philosoph Georg Wilhelm Friedrich Hegel hat mit grobem Pinsel in seinen Vorlesungen zur Philosophie der Geschichte daran mitgewirkt.² Nicolas Sarkozy hat es für unsere Gegenwart in seiner von Henri Guaino geschriebenen Rede von Dakar 2007 wieder aufleben lassen und damit einen Sturm der Entrüstung entfacht.³ Im akademischen Diskurs ist mit diesem Bild seit Jahren schon gebrochen, nur ist dies noch nicht in unserem Alltag angekommen.

1.1 Die Einstellungen zu Sprachen

In Bezug auf Sprachen und Sprach- und Bildungspolitik, die uns in diesem Modul beschäftigen, sind es im Wesentlichen drei Vorurteile bzw. Scheuklappen, die sich mehr oder weniger unvermindert erhalten haben:

1.1.1. *Afrikanische Sprachen werden als solche nicht anerkannt* bzw. gelten nicht als existenzberechtigt. Der 2006 verstorbene berühmteste Historiker Afrikas, der Burkiner Joseph Ki-Zerbo, macht das schlagend deutlich am Beispiel Senegals:

Unsere Länder werden als frankophon, anglophon oder lusophon bezeichnet ungeachtet der Tatsache, dass 70 oder 80 % der Menschen diese Sprachen (Französisch, Englisch, Portugiesisch) nicht sprechen. 80 % der Senegalesen sprechen Wolof – und doch gilt Senegal nicht als wolophon, sondern als frankophon. (Übersetzung Thomas Büttner)

1.1.2. *Und wenn sie schon anerkannt werden, gelten sie als minderwertig.* Der Philologe und Philosoph Heymann Steinthal, Mitbegründer der Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft 1857, macht in seiner Abhandlung »Charakteristik der hauptsächlichsten Typen des Sprachbaues« von 1851 die in der Folge immer wieder zitierte Feststellung, nach der es Sprachen gibt, welche »mit unseren höher organisierten indoeuropäischen Sprachen rücksichtlich des inneren Baues zu vergleichen so wenig möglich ist, als es angeht, ein Insekt mit einem Säugetier zu vergleichen.«

Diese Aussage zitiert er noch einmal im Vorwort seiner Abhandlung »Die Mande-Neger-Sprachen psychologisch und phonetisch betrachtet« und

¹ Siehe Begleittext 11, hier: S. 264.

² »Aus allen diesen verschiedentlich angeführten Zügen geht hervor, dass es die Unbändigkeit ist, welche den Charakter der Neger bezeichnet. Dieser Zustand ist keiner Entwicklung und Bildung fähig, und wie wir sie heute sehen, so sind sie immer gewesen. Der einzige wesentliche Zusammenhang, den die Neger mit den Europäern gehabt haben und noch haben, ist der der Sklaverei. In dieser sehen die Neger nichts ihnen Unangemessenes, und gerade die Engländer, welche das meiste zur Abschaffung des Sklavenhandels und der Sklaverei getan haben, werden von ihnen selbst als Feinde behandelt. [...] Was wir eigentlich unter Afrika verstehen, das ist das Geschichtslose und Unaufgeschlossene, das noch ganz im natürlichen Geiste befangen ist, und das hier bloß an der Schwelle der Weltgeschichte vorgeführt werden musste.« (Hegel 1994: 234); vgl. dazu ausführlich Modul 1 »Geschichte und Wissenschaft«.

³ Hier die umstrittenste Passage übersetzt in Gänze: »Afrikas Drama ist, dass der afrikanische Mensch sich

nicht genügend in die Geschichte eingebracht hat. Der afrikanische Bauer, der seit Jahrtausenden mit den Jahreszeiten lebt und nur im Einklang mit der Natur leben will, kennt nur den ewigen Neubeginn der Zeit im Takt der steten Wiederholung der nämlichen Gebärden und der nämlichen Worte. In dieser Vorstellungswelt, in der alles stets von vorn beginnt, ist kein Raum für menschliches Wagnis und keiner für den Begriff des Fortschritts. In diesem Universum der alles beherrschenden Natur, entgeht der Mensch der Angst der Geschichte, die den modernen Menschen peinigt: reglos verharrt er in einer unabänderlichen Ordnung, als stünde alles schon da geschrieben. Nie schwingt sich der Mensch auf in die Zukunft, nie kommt es ihm in den Sinn, aus der Wiederholung zu treten, um sich ein Schicksal zu erfinden. Das Problem Afrikas, und einem Freund Afrikas sei es erlaubt, dies zu sagen, ist eben dieses: die Herausforderung, stärker in die Geschichte einzutreten. Energie zu schöpfen aus ihr, die Kraft, den Drang, den Willen, die eigene Geschichte anzuhören und sich ihr anzutrauen.« (Übersetzung Th.B.)

hat so seinen Untersuchungsgegenstand im Vorfeld charakterisiert.*

1.1.3. *Oder sie gelten als babylonisches Entwicklungshindernis, weil allzu zahlreich.* Der Züricher Sprachwissenschaftler Thomas Bearth, der sich seit vielen Jahren mit der Rolle der Sprachen in den Entwicklungsperspektiven für Afrika beschäftigt, bringt die Probleme, die man in der Entwicklungspolitik immer schon mit afrikanischen Sprachen hatte und großenteils immer noch hat, auf den folgenden Punkt:

Afrikanische Sprachen sind aus der pauschalisierenden, makroperspektivischen Sicht des jeweiligen Globalisierungsanspruches ein Kommunikations- und damit ein Entwicklungshindernis. (Bearth, 2007: S. 182)

Solche Spracheinstellungen sind mit anderem Beigeschmack sogar unter afrikanischen Eliten noch weitgehend anzutreffen, weswegen führende Intellektuelle auf eine Dekolonialisierung des Denkens pochen (s. u.).

Ki-Zerbo polemisiert im oben genannten Zitat, indem er den Begriff »frankophon« wörtlich nimmt. Der Begriff war so aber nicht konnotiert, als die Agentur für kulturelle und technische Zusammenarbeit – Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) 1970 in Niamey, der Hauptstadt Nigers, gegründet wurde. Seit 2005 besteht diese als Internationale Organisation der Frankophonie – Organisation internationale de la Francophonie (OIF) mit 57 Mitgliedstaaten weiter. Denn niemand in der gesamten OIF würde von einem nicht französisch sprechenden Wolof in Senegal behaupten, er sei frankophon. Léopold Sédar Senghor, Mitglied der Académie Française und langjähriger Präsident eben von Senegal, hatte zwar jubiliert: »Im Scherbenhaufen der Kolonisation haben wir dieses wunderbare Instrument der französischen Sprache gefunden«, und wurde auch nicht müde, dies bei jeder nur denkbaren Gelegenheit zu wiederholen. Aber nicht einmal er hätte von einem Wolof in seinem Dorf verlangt, dieses wunderbare Instrument auch tatsächlich zu benutzen. Freilich dürfte es im deutschsprachigen Kontext nicht unmittelbar einleuchten, dass jeweils nur kleine Eliten »frankophon« oder »anglophon« sind.

Von Steinthal mit seinem berühmten Insekt-Säugetier-Nichtvergleich mag man vermuten, dass er seine Wertung anders formuliert hätte, wenn er sein heimatliches Berlin verlassen und Jean-Henri Fabre in Avignon besucht hätte. Dessen Forschungen zum Leben der Insekten erschienen zwischen 1871 bis 1907 als *Souvenirs entomologiques* – ein monumentales, bis heute immer wieder aufgelegtes Zeugnis der

ungeheuren Komplexität dieses Mikrokosmos. Steinthal hätte die Insekten wohl weggelassen, sicher aber wäre er bei der krassen Abwertung der Mande und ihrer Sprachen geblieben. Ein Vorurteil, wie wir sehen werden, aber eines, das sich bis heute hartnäckig gehalten hat. Und dass die babylonische Polyphonie Afrikas für Weltbänkler- und Entwicklungspolitiker_innen ein großes Problem darstellt, sei ihnen aus ihrer Perspektive hier zunächst einmal unbenommen. Die Feststellung von Bearth fußt allerdings auf einer Weltbank-Expertise von 1997. Inzwischen ist man freilich um Riesenschritte weiter, auch bei der Weltbank, und sieht hier nicht mehr nur ein unüberwindbares Hindernis auf dem Weg in eine postkoloniale, marktkompetitiv globalisierte Moderne, sondern eher, richtig angegangen, die Lösung zu vielen Problemen, die alle aus diesem Scherbenhaufen der Kolonisation stammen und sich zum Teil bis heute erheblich verschärft haben.

1.2 Die »Mangelorientierung« als mangelnde Orientierung in afrikanische Sprachen

Der Hamburger Afrikanist Roland Kießling weist für den traditionellen europäischen Blick auf Beschreibungen afrikanischer Sprachen, die mit der Abwesenheit bestimmter grammatischer Strukturen operieren und verdeutlicht dies z. B. an der Hausa-Grammatik von Frank W. Taylor aus dem Jahr 1923. Dort ist zu lesen, dass das Hausa keinen Artikel besitzt und keine Kasus-Endungen für Nominativ, Akkusativ oder Dativ, um daraus zu schließen:

Auf der Grundlage solch mangelorientierter Bilder von afrikanischen Sprachen könnten auch unbefangene Gelehrte schnell zu dem Eindruck kommen, afrikanische Sprachen seien verarmt, primitiv, ohne Grammatik – was die bereits bestehenden verhängnisvollen Vorurteile noch verstärkte. (Kießling, 2010: S. 91)

In der Tat sind Charakterisierungen wie die von 1913 durch Frederick W. H. Migeod, einem englischen Kolonialbeamten im Transportwesen an der Goldküste, nicht eben selten:

Viele der westafrikanischen Sprachen sind im Grunde immer noch primitiv. Wenn man sie studiert und auch die Menschen kennt, die sie benutzen, kommt man immer mehr zu dem Schluss, dass sich da Hinweise finden auf die Sprache des primitiven Menschen vor unfassbar langen Zeiten, als er noch herum-schweifete auf der Suche nach wilden Früchten und Gräsern, ganz wie die wilden Tiere. Dies geht zu weit zurück, doch unterscheiden

* Begleittext 1:
In konstituierter Wildheit (Steinthal), S. 244

sich die Grundzüge der Primitiven-Sprache heute nur wenig von dem, was die Vorläufer der fortgeschritteneren Rassen der Welt sprachen, als sie noch unter den nämlichen Bedingungen lebten wie gegenwärtig die zurückgebliebensten Stämme in Westafrika. (Übersetzung Th.B.)

In diesem Zusammenhang kann auch Alexander Crummell aus dem Jahr 1862 zitiert werden, der durch die Verbreitung der hochwertigen englischen Sprache die eingeborenen Idiome in Liberia zurückdrängen wollte. In Westafrika, sagte er in einer Rede vor schwarzen Amerikanern, die er in einer diesbezüglichen zivilisatorischen Mission ins Land geholt hatte,

[...] finden sich eine Vielzahl von Stämmen und Eingeborenen mit verschiedenen Zungen und Dialekten zweifellos gemeinsamen Ursprungs, wobei es freilich schwierig wäre, die genaue Zugehörigkeit zu entdecken. Aber so verschieden sie untereinander auch sein mögen, so sind sie alle doch mit dem Makel der Minderwertigkeit behaftet, der sie in den größten Abstand zu zivilisierten Sprachen stellt. Von dieser ganzen Klasse von Sprachen kann man mit Dr. Leighton Wilson zusammenfassend sagen: ›Sie sind rau, schroff, kraftmeierisch, unklar in der Aussage, arm an Vokabular, überreich an undeutlichen Nasal- und Kehllauten, haben kaum Flexion oder andere grammatische Formen, und sind überaus schwierig zu erlernen.‹ So beschreibt er das Grebo, aber ich denke, das kann so auch für die ganze Klasse der Negerdialekte gelten. (Übersetzung Th.B.)

Tatsächlich hat Crummell* hier seinen Vorgänger Wilson in der liberischen Mission aber nicht richtig verstanden oder verstehen wollen, denn dieser pauschalisierte keineswegs so, wie Crummell ihm das in die Feder legte. Wilson schreibt nämlich über das Mpongwe, das er nach seinem Fortgang aus Liberia in Gabun untersuchte (Wilson, 1847):

Die Sprache unterscheidet sich grundlegend von allen Dialekten in Ober-Guinea, von denen ich je etwas mitbekommen habe. Sie ist harmonisch, angenehm anzuhören und leicht zu erlernen. (Übersetzung Th.B.)

Hinsichtlich der afrikanischen Sprachen gab es also Sprachwissenschaftler- bzw. Sprachbeschreiber_innen, die, mit pauschalisierender Brille auf der Nase, ganz allgemein minderwertige Idiome vorzufinden glaubten, und es gab andere, die um Differenzierung bemüht waren.**

In diesem Sinne zitiert James F. Schön, der 1862 eine Hausa-Grammatik veröffentlichte, aus einem

Brief Heinrich Barths an den Ägyptologen Karl Richard Lepsius von 1851:

Das Hausa ist eine herrlich reiche und wohlklingende Sprache, die die europäischen Sprachen an Delikatesse oft übertrifft. Der Dialektreichtum ist beträchtlich, die Intonation von außerordentlicher Bedeutung, der Formenreichtum groß, nur das Verb ist dürftig. (Übersetzung Th.B.).

Schön hadert zudem mit Barths Charakterisierung des Verbs als »dürftig«, schreibt er selbst doch in seiner Hausa-Grammatik (Schön, 1862):

Es liegt auf der Hand, dass wir in einer Sprache ohne verbale Binnenflexion nicht von Modi sprechen können, zumindest nicht in dem Sinn, in dem er bei anderen Sprachen verwendet wird, und wenn wir von Präpositionen, Konjunktionen, Adverbien, Partizipien oder Pronomina reden, mit denen Modi ausgedrückt werden, ist das nichts weiter als ein Zugeständnis an ein uns vertrautes System, nicht aber eine zutreffende Darstellung der Sprache. (Übersetzung Th.B.)

Damit formulierte Schön das Problem, das der »mangelorientierten« Linguistik afrikanischer Sprachen zugrunde liegt: das Feststellen eines Mangels an grammatischen Kategorien oder Formen ist immer auch ein Hinweis auf einen anderen Mangel: das Beschreibungs-Instrumentarium ist unzureichend und die Sichtweise auf Sachverhalte in sog. exotischen Sprachen gefiltert durch das Instrumentarium eines »uns vertrauten Systems«. Deutlich wird, dass es die positiven, nicht vorbelasteten Sichtweisen auf afrikanische Sprachen durchaus gegeben hat.⁴ Nur kam ihnen im Zuge der Kolonisierung nicht mehr die Bedeutung zu, die sie verdient hätten, um Vorurteile zu entkräften.*** Wie vorurteilslos man sich auch ohne sprachwissenschaftliche Vorbildung in eine solche Sprache hineinbegeben kann, zeigt das Beispiel einer jungen deutschen Bloggerin in Togo.⁵

Mit einem, für das 19. Jahrhundert typischen, normativen und sprachideologischen Zugang wurden andere Sprachen mit dieser Basis

⁴ Ein Beispiel aus dem hohen Norden mag diese alternativen Herangehensweisen noch weiter verdeutlichen. So schreibt Theodor Bourquin 1891 im Vorwort zu seiner Inuit-Grammatik in Huldigung an seinen Lehrer Samuel Kleinschmidt: »Unsere ersten Labradorgrammatiken ruhten schon auf der grönländischen [Grammatik Kleinschmidts]. Alle diese schlossen sich, wie es überhaupt früher Sitte war, ganz an die lateinische Grammatik an. Kleinschmidt hat nun die esk. Grammatik von diesen Fesseln gelöst, und im Geist der Eskimo-Sprache aufgebaut. Ihm war darin unbedingt zu folgen.«

⁵ Begleittext 4 vgl. serainaintogo.wordpress.com.

* Begleittext 2:

Uns aber ist vererbt
(Crummell), S. 246

** Begleittext 3:

**Diese überreiche
Fruchtbarkeit**
(Spieth), S. 248

*** Begleittext 4:

Allerdings ein Rätsel
(Prelle), S. 250

verglichen und klassifiziert. Aus der heutigen Perspektive betrachtet, scheint es, als habe dabei folgende Faustregel gegolten: ›Je näher an der lateinischen Grammatik, desto höherwertiger die Sprache.« Strukturelle Unterschiede einzelner Sprachen wurden also hierarchisch bewertet und damit jene Sprachen, die wenig Nähe zum Latein aufwiesen, vorsichtshalber erst einmal als ›primitiv‹ eingeordnet« (Posch, 2011: S. 228)

So fasst Claudia Posch, Soziolinguistin an der Universität Innsbruck, diese Tendenzen zusammen. Deutlich zu erkennen in der Sprachwissenschaft des 19. und frühen 20. Jahrhunderts ist also eine Tendenz, aus den Sprachen heraus die Primitivität afrikanischer Völker zu begründen und so die kolonialistische Intervention als zivilisatorische Mission zu rechtfertigen. Posch verweist hierzu auf Carl Meinhofs Gruppierung der für ihn sehr entwickelten »hamitischen« Sprachen als die der »hellfarbigen« Afrikaner im Gegensatz zu denen der »dunkelhäutigen« – sehr entwickelt, da sie u.a. Genus-Unterschiede in der Nominalklassifikation spezifizierten.* »Und gleichzeitig«, schlussfolgert Posch, »wurde damit die These der hellhäutigen Überlegenheit gestützt. So ging Meinhof ebenfalls davon aus, dass die »Hamitischen Sprachen und Völker« aus diesem Grund eine Art »Herrenrasse« unter den Afrikanern darstellen« (Posch, 2011: S. 227).

Man könnte schließen, die damaligen Sprachwissenschaftler_innen, oft Missionare, die sich die lokale Sprache aneignen mussten, um überhaupt ihre Arbeit, das Missionieren, verrichten zu können, hätten es nicht besser gewusst, da sie alles durch den Filter der in den klassischen Sprachen etablierte grammatischen Kategorien wahrzunehmen gezwungen waren – wenn es denn nicht Gegenbeispiele wie die oben zitierten gegeben hätte (– die sich mühelos auch weiter ergänzen ließen). Aus dem heutigen akademischen Diskurs ist diese Art der Annäherung verschwunden, aber Ideen, dass diesen Sprachen etwas fehlt, was sie den europäischen Sprachen unterlegen macht, spuken noch in der Gedankenwelt von Laien herum, wie dies aus einem Gespräch der GEO-Zeitschrift mit der Afrikanistin Kilian-Hatz hervorgeht.**

Fazit, soweit das möglich ist:

- Mangelorientierung in den Sprachbeschreibungen war nicht eben selten.
- Aber es gab durchaus Forschende-Reisende-Missionare, die die Bezeichnung »primitiv« weder auf eine Sprache noch auf ihre Sprecher anwendeten, weil sie wussten, dass »primitiv« keine Kategorie darstellt, mit der man Noch-nicht-Verstandenem näherkommen könnte.
- Diese Forscher stellten sicher eine Minderheit dar, waren aber deshalb wichtig, weil sie früh schon das Beschreibungs-instrumentarium relativierten und damit der deskriptiven Linguistik heutiger Prägung den Weg bereiteten.
- Kriterien, mit denen zwischen primitiven und höheren Sprachen unterschieden wird, sind sozusagen mit kategoriellen Scheuklappen entstanden: man erkennt nur, was man eh schon weiß. Der Rest wird als amorph oder unstrukturiert wahrgenommen.

* Begleittext 5:
Zumeist erst aus dem Munde der Eingeborenen
(Meinhof), S. 252

** Begleittext 6:
Selbstverständlich hochentwickelt
(Kilian Hatz), S. 254

2. Sprache, Dialekt und Afrika

Mal war, wie wir gesehen haben, von Sprachen die Rede, mal von Dialekten. Welcher Begriff trifft nun aber in welchem Fall wirklich zu? Was ist eine Sprache? Welche Kriterien hat man gefunden oder kann man identifizieren, um »Sprache« und »Dialekt« voneinander abzugrenzen?

Ein Blick auf die Situation in Deutschland: Hier haben wir, um es – leicht vereinfacht – gleich auf den Punkt zu bringen, eine standardisierte deutsche Sprache und eine Vielzahl von regionalen, in der Regel nur mündlich gebrauchten Dialekten dieser Sprache. Die Standardsprache wird im gesamten deutschen Sprachgebiet, auch in Österreich und Teilen der Schweiz, verstanden und benutzt als verbindliche und verbindende offizielle Sprache. Die deutschen Dialekte sind in diesem Sinne nicht standardisiert. Sie werden zwar ebenfalls geschrieben, z. B. von Mundart-Dichtern, aber es gibt keine einheitliche Regelung für den schriftlichen Gebrauch.

Nun könnte es aber sein, das Gedankenspiel sei erlaubt, dass beispielsweise in Bayern die Gruppierung, die nach Unabhängigkeit des Bundeslandes strebt (es gibt sie), sich durchsetzt und ein Königreich Bayern entsteht mit einem Wittelsbacher an der Spitze: Das Bairische könnte zur Sprache erklärt werden, man würde die notwendigen Standardisierungsmaßnahmen treffen. In den Schulen würden die Kinder Lesen, Schreiben und Rechnen auf Bairisch lernen und Deutsch als erste Fremdsprache.

Fährt man nach Luxemburg, stellt man fest, dass die Menschen dort eigentlich einen deutschen Dialekt sprechen – oder...? Luxemburg ist jedoch kein deutsches Bundesland, es hat eigene politische Grenzen und die Menschen ein hohes Bewusstsein der Eigenständigkeit. Sie sprechen Luxemburgisch. Elvira Glaser*, germanistische Sprachwissenschaftlerin an der Universität Zürich, bemerkt dazu:

Bei einem entsprechenden politischen Willen kann daher jede sprachliche Varietät zu einer eigenen Sprache, im Sinne von Schriftsprache/Standardsprache, ausgebaut werden. Das ist etwa beim Luxemburgischen der Fall, das seit einiger Zeit auf der Basis der vorhandenen sprachlichen Unterschiede zum Standarddeutschen als Nationalsprache ausgebaut wird. (Glaser, 2015)⁶

Das jüngste Beispiel einer politisch motivierten Entwicklung hin zu einer eigenständigen Sprache war praktisch vor der Haustür zu beobachten. Der »Spiegel«-Korrespondent in Rom, Hans-Jürgen Schlamp, schreibt am 11. Dezember 2016 auf spiegel.de:

Gut 20 Milliarden Euro an Steuereinnahmen überweisen die fleißigen Veneter alljährlich an die Staatskasse. Trotzdem haben sie nicht einmal einen Minister in Rom. Und was an Geld zurückfließt, für den Straßenbau oder die Schulen zum Beispiel, ist arg wenig, finden die fleißigen Veneter. So soll es nicht bleiben. »Wir sind diese Trinkgelder leid, die uns dieser Schurkenstaat graziös zubilligt«, sagt Riccardo Barbisan, Abgeordneter im venetischen Regionalparlament, etwa vergleichbar einem deutschen Landtag. »Schluss damit«, ist seine Parole, »wir müssen mit allen Mitteln unsere bedeutende Geschichte und unsere Kultur verteidigen.« Schade nur, dass sie dabei jetzt mit der Sprache anfangen. Denn ob das Venetische eine eigenständige indogermanische Sprache ist oder ein Gemisch aus Latein und Italienisch, mag sprachwissenschaftlich interessant sein, ist aber eigentlich völlig egal. Es klingt wie eine Kindersprache. »Man muss lachen, wenn man sie hört«, schreibt der entsandte Reporter der römischen Zeitung »La Repubblica«. Man spräche dort, als hätten kleine Kinder gerade Kastanien im Mund und redeten gleichwohl drauflos. Nun wäre das ja nicht schlimm, wenn die Veneter untereinander Veneter Platt reden. Aber sie wollen diese sprachliche Eigenart nun zur zweiten Amtssprache erheben.

Fazit, soweit das möglich ist:

- Der Begriff Dialekt kann für eine regionale Variante einer übergeordneten offiziellen Schriftsprache stehen, die in der Regel nur mündlich Verwendung findet.
- Diese Varianten insgesamt bilden ein Dialektkontinuum.
- Wo es keine einende Schriftsprache gibt, haben wir es mit einem Dialektkontinuum zu tun.
- Aus einem Dialekt kann jederzeit eine Sprache werden.
- Dabei handelt es sich stets um eine politische Entscheidung.

* Begleittext 7:
Die schwierige Frage der internen Abgrenzung
(Glaser), S. 256

⁶ Siehe Begleittext 7.

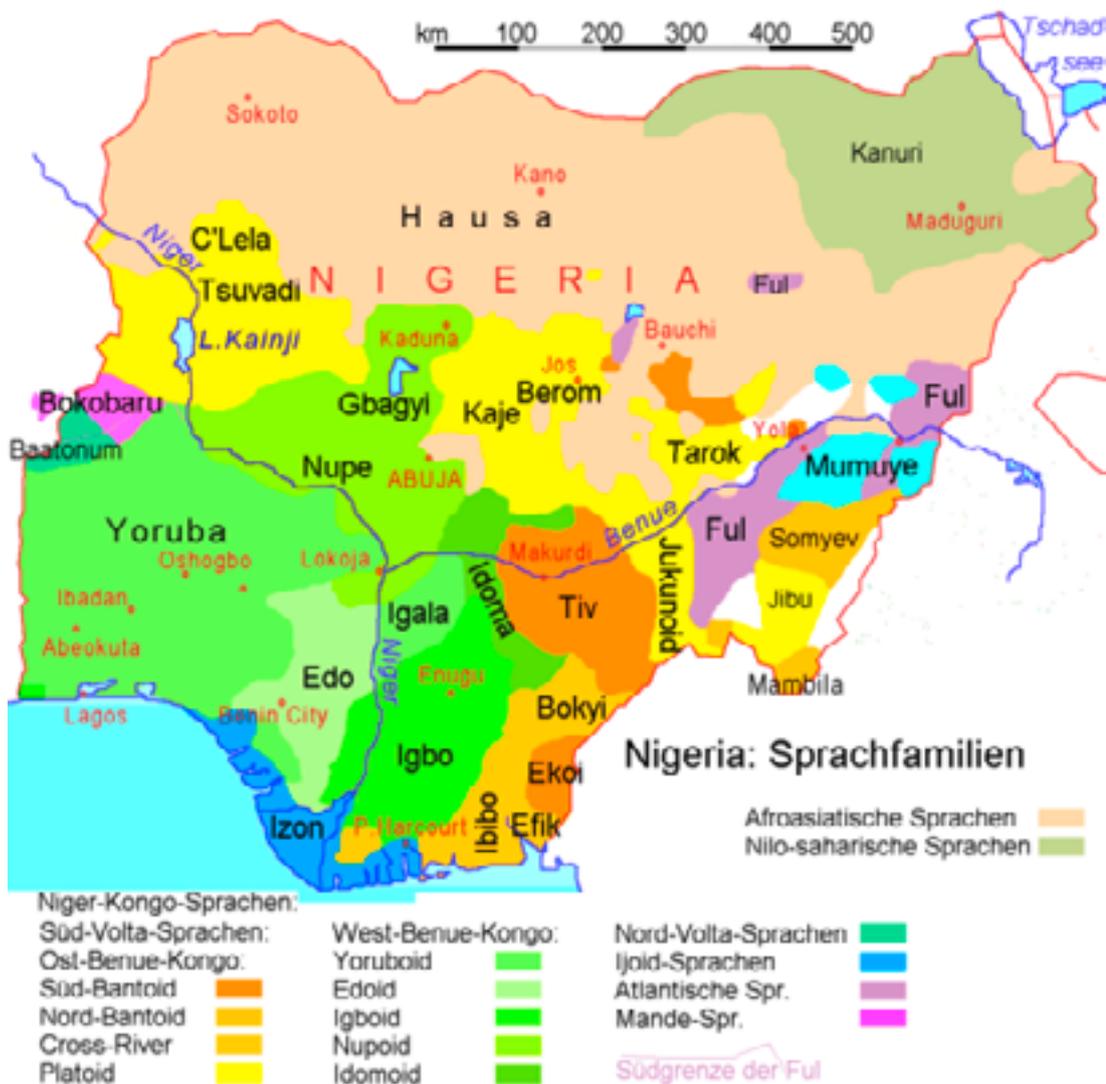
2.1 Wie viele Sprachen hat der afrikanische Kontinent?

»Wie viele Sprachen existieren auf dem afrikanischen Kontinent?« fragt Matthias Brenzinger in einer Veröffentlichung der Bundeszentrale für politische Bildung (2005), und seine eigene Antwort muss mehr als unbefriedigend erscheinen, denn »allein in den Staaten südlich der Sahara sind es zwischen 1.200 und 2.000«.

Zwischen 1200 und 2000 besteht ein Unterschied von 800. Geht es nicht genauer? Ein Großteil der Sprachen werden im bevölkerungsreichsten Land Nigeria gesprochen. Hier gibt es sogar eine genaue Angabe: 505 Sprachen existieren, wie

eine Arbeitsgruppe der Wiener Universität festgestellt hat.

Die Germanistin Maureen N. Mperi (Mperi, 2010: S. 5) nennt dagegen die Zahl 550, im Wikipedia-Eintrag zu Nigeria sind es 514 Sprachen – und Nicholas Evans zählt in seinem jüngst auf Deutsch erschienenen Buch »Wenn Sprachen sterben und was wir mit ihnen verlieren« 376 (Evans, 2014: S. 40). Man könnte die Hypothese wagen, dass es keine zwei Quellen gibt, die identische Zahlen vorweisen – und daraus den Schluss ziehen, dass es denen, die da zählen, womöglich selbst nicht ganz klar ist, welche Gebilde sie da als Sprachen identifizieren machen wollen oder können.



Quelle: Wikipedia

Die obenstehende Karte zeigt die Verteilung der Sprachfamilien im Land, die keine Ähnlichkeiten miteinander aufweisen. Innerhalb der Familien finden sich dann Einzelsprachen oder eben auch Dialektkontinua.

In Nigeria oder überhaupt in Afrika südlich der Sahara gibt es Sprachräume ohne standardisierte Schriftsprache und dementsprechend ohne schriftsprachliche Tradition, aber doch mit sehr ähnlichen Dialekten. Bei sich ähnelnden

Dialekten gehen wir von einem Dialektkontinuum im besprochenen Sinn aus und von einem Kriterium der wechselseitigen Verständlichkeit. Wenn diese nicht mehr gegeben ist, würde man von einer anderen Sprache sprechen.

Wie kommt man nun, wenn man ein Dialektkontinuum vorfindet, zur Kodifizierung einer Schriftsprache? Celia Sokolowsky, Lehrbeauftragte an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld, die sich in einer Monographie mit der Sprachpolitik des deutschen Kolonialismus befasst hat, schreibt zur Situation in Togo:

Togo war zur Zeit der Etablierung der deutschen Kolonialherrschaft ab 1884 ein sprachlich zersplittertes Territorium. An der Küste im Süden – wo die europäischen Handelshäuser seit Mitte des 19. Jahrhunderts ansässig waren, die Missionare mit ihrer Tätigkeit begannen, bevor sie ins Hinterland vordrangen, und auch die Kolonialadministration ihren Hauptsitz hatte – herrschten vor allem Dialekte des Ewe vor. Ewe wurde daher zur Missionssprache für Togo erkoren und durch die Missionare zur Schriftsprache gemacht. (Sokolowsky, 2005)

Ein Dialektkontinuum wurde also zur Sprache erkoren, für die dann eine Schriftform gefunden wurde. Damit ist aber noch nicht erklärt, wie man ein Kontinuum bearbeitet und zur Standardsprache kodifiziert. Dies wird klar bei Diedrich Westermann im Vorwort zu seiner »Grammatik der Ewe-Sprache« von 1907 (in der er sich u. a. auf die Vorarbeiten von Jakob Spieth stützt, von dem der Begleittext 4 stammt):

Als Grundlage für die Literatursprache ist schon vor mehr als fünfzig Jahren von der Norddeutschen Mission die Küstenmundart, das *Añlɔ* gewählt worden; natürlich wurde und wird diese Schriftsprache durch Elemente aus den übrigen Mundarten fortwährend ergänzt und bereichert. Heute existiert eben in dieser Schriftsprache schon eine ziemlich umfangreiche kirchliche und Schulliteratur, und auch Ansätze zu einer Profanliteratur sind vorhanden. Erfreulich ist, daß neuerdings auch andere Bearbeiter der Ewe-Sprache das *Añlɔ* zu Grunde legen. Bei den Eingeborenen gewinnt diese Mundart, eben weil sie zur Schrift und damit zur Schul- und Kirchensprache geworden ist, immer größeres Ansehen. Auch vom sprachlichen Standpunkte aus muß zugegeben werden, daß die schon vor einem halben Jahrhundert getroffene Wahl eine glückliche war, denn, wie aus der Grammatik hervorgeht, zeichnet sich in der Tat das *Añlɔ* vor den übrigen Mund-

arten aus durch reinen Vokalismus, reich entwickelte Verbalformen und einfachen, logischen Aufbau der Grammatik. (Westermann, 1907: S. 5)

Interessanterweise nahm die Vorgehensweise der Missionare schon heutige Strategien vorweg, wo es um die Verschriftung von Dialekten und Kodifizieren von Standardsprachen geht. Das Sozialprestige einer Varietät kann entscheidend sein dafür, dass man sie zur Grundlage für die Bearbeitung nimmt. Die bearbeitete und zum Standard werdende Varietät sollte aber auch Elemente enthalten, die sie für alle Sprecher des Kontinuums akzeptierbar macht. Es gibt zahlreiche Fälle, wo solche Entscheidungen in nicht akzeptabler Weise gefällt wurden und zu Problemen bei der Arbeit mit Unterrichtsmaterialien geführt haben. Wir werden darauf zurückkommen.

Fazit, soweit das möglich ist:

- Solange noch nicht alle Dialekte und Dialektkontinua Afrikas verschriftet und in Standardsprachen kodifiziert sind, ist es unmöglich, die genaue Zahl der Sprachen und ihrer Sprecher zu bestimmen.
- Ohne eine politische Notwendigkeit und einen politischen Willen in den betroffenen Ländern ist es aussichtslos, damit je zu rechnen.
- Eine standardisierte Schriftsprache wird in Afrika, wie überall sonst, nicht einfach vorgefunden. Sie wird gemacht. Sie ist in diesem Sinn ein kulturelles Artefakt, das aber keineswegs für alle künftigen Zeiten unveränderbar bleibt. Jüngste Beispiele in Deutschland: die Neuerungen der Rechtschreibreform von 1996 und die bei jeder Neuauflage des Duden neu aufgenommenen Wörter.



Quelle: Wikipedia

2.2 Wie die heutige Situation entstand

Die Aufteilung Afrikas in der Kongo-Konferenz 1884–85 zerstörte bestehende gewachsene Strukturen, indem die neuen politischen Grenzen die Sprach- und Lebensräume der Ethnien durchschnitten. Sie legte zudem den Grundstein für die neue Sprachenarchitektur des Kontinents, die im Großen und Ganzen in diesen neuen Grenzen bis heute fortbesteht und die – wie oben gesehen – den heftigen Zorn Ki-Zerbos erregte. Wir reden heute vom frankophonen sowie vom anglo-, luso- und hispanophonen Afrika, nicht allerdings von einem germanophonen Afrika (s.u.).

Die Kolonisatoren verfolgten die nämlichen Ziele mit unterschiedlichen Strategien, die sich im Umgang mit einheimischen Sprachen zeigten. Noch im Februar 2017 wurden im »frankophonen« nigrischen Birni N’Gaouré Filmaufnahmen⁷ gemacht, in denen sich alte Leute, die die koloniale Grundschule besucht haben, an ihre sprachliche Traumatisierung erinnern: es war strikt

verboten, die Muttersprache zu sprechen. Das Trauma war das von allen gefürchtete sogenannte »Symbol«. Jemand, der ein unbedachtes Wort in der Muttersprache fallen ließ, bekam es von einem Kameraden zugesteckt, der es damit losgeworden war. Das konnte ein Stück Holz sein oder irgendein anderer Gegenstand. Und wehe, wenn man einmal das Symbol über Nacht behalten musste: Nach dem Morgenappell fragte der Lehrer, bevor er mit dem Unterricht begann, nach dem Inhaber des Symbols, denn irgendjemand musste es ja haben. Und der bekam dann eine gepfefferte Tracht Prügel.*

Im »anglophonen« Afrika war dies nicht wesentlich anders. Der kenianische Autor Ngugi wa Thiong’o**, heute 79 Jahre alt, erinnert sich in »Decolonizing the Mind« lebhaft an seine Kindheit, wo er zwar während der ersten vier Schuljahre noch in seiner Muttersprache unterrichtet wurde, dann aber abrupt zum Englischen wechseln musste. Gleichzeitig wurde das Sprechen in Gikuyu zum absolut verpönten Vorgang, und man wurde in erniedrigender Weise bestraft, wenn einen jemand dabei ertappte.

* Begleittext 8:
Schwer wie ein Fass Wasser (Idé), S. 258

** Begleittext 9:
Ich bin blöd (Ngugi), S. 260

⁷ Siehe Videoclip in den Materialien.

Joseph Ki-Zerbo bestätigt dies und findet dafür den bewusst zynischen Begriff »kulturellen Malthusianismus«. Hier seine Zusammenfassung für das koloniale Schulwesen in den »frankophonen« Ländern:

All diese Schulen wurden zu Bildungsstätten für die Angestelltenkader Französisch Westafrikas. Ganz offensichtlich war das Bildungsprogramm Bestandteil des Kolonialsystems. Dabei handelte es sich darum zu vermeiden, dass die Unterweisung der Eingeborenen zum sozialen Störfaktor wurde. So ergab sich der kulturelle Malthusianismus, entwickelte man Rumpfprogramme, indem man die allgemeine Kultur und die authentische Geschichte Afrikas opferte. Die kleinen Wolof lernten »die Gallier als ihre Vorfahren« kennen! Die Tukulor⁸ sagten Lektionen auf, in denen El Hadji Omar⁹ ein schrecklicher Diktator war.

Die afrikanischen Sprachen waren in diesen Schulen verboten, ein Verstoß hatte zur Folge, dass der Sünder sich in einer Ecke mit Eselohren hinknien musste. (Ki-Zerbo, 1979: S. 483 f.)

Der Terminus Malthusianismus wird oft kritisch verwendet zur Bezeichnung einer Politik der Geburtenbeschränkung, das wäre demographischer Malthusianismus. So spricht man auch von ökonomischem Malthusianismus, wenn ein Produkt nur mehr beschränkt hergestellt wird, um seinen Marktwert zu erhalten. In Ki-Zerbos Erweiterung des Begriffs werden die Zahl der verwendeten Sprachen sowie die kulturellen Äußerungen politisch gezielt eingeschränkt.

Karte 1: Koloniale Aufteilung um 1914



Zu Liberia, das in keiner der Kolonialfarben gezeichnet ist, wäre anzumerken, dass es bereits 1847 unabhängig wurde. Gleiches gilt für Abessinien.

Quelle: Wikipedia

Fazit, soweit das möglich ist:

- Es wurde nicht nur einiges unternommen, um die afrikanischen Sprachen aus deskriptiver Sicht als funktional mit Mängeln behaftet darzustellen, sondern
- auch gezielt, mit politischen Verordnungen und psychologischen Strategien, dran gearbeitet, sie regelrecht zu verdrängen – nicht nur aus den Schulen, sondern aus dem Alltag überhaupt, indem man ihre Verwendung unter Strafe stellte.
- Das hat vielfach die Menschen traumatisiert und ihre Muttersprachen als minderwertig empfinden lassen, da einzig die Kolonialsprache Sozialprestige genoss.

Die nebenstehende Karte zeigt die koloniale Aufteilung Afrikas um 1914 mit den Umrisslinien der heutigen politischen Grenzen.

Als sich dann 1960 die »Unabhängigkeiten« vieler afrikanischer Länder ereigneten, standen diese vor einer doppelten Herausforderung: Die Schule, eingerichtet, um Amtsschreiber oder koloniale Hilfsbeamte (Ki-Zerbos »Angestelltenkader« auszubilden, musste nunmehr allen Bürgern Zugang gewähren (allgemeine Schulpflicht) und sich zugleich afrikanisieren. Bei der Afrikanisierung stellten sich – und stellen sich noch heute – Fragen nach den Inhalten und Lehrplänen, vor allem aber die höchst komplexe und politische Frage nach der Unterrichtssprache.

Die folgende Karte zeigt die Verteilung der Amtssprachen und Nationalsprachen im heutigen Afrika:

⁸ Tukulor = französisch Toucouleurs: Ethnie in Mauretania, Burkina Faso und Mali. Ihre Sprache ist das Fulfulde. Sie begründeten das antike Königreich Tekkur, dessen Name dann im Französischen zu Toucouleur (buntfarbig) umgedeutet wurde.

⁹ El Hadj Omar Tall war der erste Herrscher von Tekkur.

Karte 2: Amts- und Nationalsprachen im heutigen Afrika



Quelle: Wikipedia

Ein Vergleich dieser Karte mit der vorigen macht deutlich – wenn auch unterschiedliche Farben verwendet werden –, dass es Ähnlichkeiten zwischen der kolonialen Staatsaufteilung 1914 und der Verteilung der Amtssprachen in der Gegenwart gibt; manches ist sogar identisch. In den afrikanischen Ländern sind heute, fast 60 Jahre nach den sogenannten »Unabhängigkeiten« und freilich mit Ausnahmen, die Sprachen der kolonisierenden Länder Amtssprachen geworden. Eine Amtssprache ist die Sprache der Verwaltung, des Gerichtswesens, und sie dient normalerweise auch als Unterrichtssprache im Bildungswesen.

Damit wird die Unterscheidung zwischen Amtssprachen und Nationalsprachen wichtig. Was ist eine Nationalsprache? Dies ist wie die Frage

nach der Definition von »Sprache« nicht einfach zu beantworten, weil auch dieser Begriff von Kontext zu Kontext sehr unterschiedlich verwendet wird. Im Internet findet sich zum Beispiel folgende Definition:

Die Nationalsprache ist der Begriff für die Hoch- bzw. Standardsprache einer Nation bzw. eines Staates. Die Nationalsprache fasst alle gesprochenen Dialekte und Sprachvarianten eines Landes zusammen.¹⁰

¹⁰ www.langwhich.com/lexikon/Nationalsprachen-Begriffsdefinition/288.html

Eine solche Beschreibung ist jedoch schlicht irreführend. In Irland ist das Irische als Hauptamtssprache und Nationalsprache in der Verfassung festgeschrieben. Englisch ist zweite Amtssprache, aber keine Nationalsprache. Irisch ist Pflichtfach in den Schulen, aber keine Unterrichtssprache. Irisch, im Alltag auf Wegweisern, Verkehrsschildern usw. schriftlich präsent, ist letztlich eine praktisch ausgestorbene Sprache und hat als Nationalsprache nur noch Symbolwert. Ist eine Nationalsprache die Sprache einer Nation?

Beispielhaft für die Verwendung des Begriffes in Afrika kann die Gesetzgebung Nigers zitiert werden. In der im August 1999 beschlossenen nigrischen Verfassung ist Französisch als Amtssprache definiert; eine ungenannte Zahl von Nationalsprachen wird als solche anerkannt:

Artikel 3: Alle Gemeinschaften, welche die nigrische Nation bilden, erfreuen sich der Freiheit, ihre Sprachen zu benutzen, wobei die der anderen zu respektieren sind. Diese Sprachen sind einander gleichgestellt und haben den Status von Nationalsprachen. [In der modifizierten Fassung von 2010 ist an dieser Stelle der Satz eingefügt: Der Staat sorgt für die Förderung und Entwicklung der Nationalsprachen.] Die Art und Weise ihrer Förderung und Entwicklung ist gesetzlich geregelt. Die Amtssprache ist das Französische.

Ergänzend kann ein Gesetzentwurf aus dem Jahre 2001 zitiert werden, in dem die »Förderung und Entwicklung der Nationalsprachen« geregelt werden sollte. Das erste Kapitel »Von der Anerkennung des Status »Nationalsprache«« besteht aus zwei Artikeln:

»Artikel 1: Als Nationalsprache Nigers wird anerkannt die gemeinsame Sprache einer als Staatsbürger auf nigrischen Territorium zum Zeitpunkt seiner Bildung niedergelassenen Gruppe.

Als auf nigrischem Territorium zum Zeitpunkt seiner Bildung niedergelassene Gruppe gilt eine durch die Existenz eines Dorfes oder Lagers zum Zeitpunkt der Festlegung der Territorialität Nigers historisch mit diesem Territorium identifizierte Gruppe.

Im Sinne des Absatz 2 dieses Artikels handelt es sich um folgende Gruppen: Araber, Buduma, Fulbé, Gulmance, Hausawa, Isawghan, Kanuri, Kel-tamajaq, Songhay-Zarma und Tubu.«

Artikel 2: Zu Nationalsprachen werden erklärt: Arabisch, Buduma, Fulfulde, Gulmance, Hausa, Kanuri, Songhay-Zarma, Tamajaq, Tassawaq und Tubu.«

Entsprechende Einteilungen finden sich in vielen afrikanischen Ländern. Es wird also eine Kategorisierung in Amtssprache und Nationalsprache vorgenommen und damit eine grundsätzliche sprachpolitische Aussage getroffen. Karte 2 macht deutlich, dass es sich bei den Amtssprachen in der Regel um die Kolonialsprachen handelt (zu den Ausnahmen s. weiter unten) und bei den Nationalsprachen um die Landessprachen unter Ausschluss der Kolonialsprachen.

Fazit aus der politischen sowie der Sprachkarte anhand der Farben, etwas vereinfacht:

- Die Kolonialsprachen haben sich nach den »Unabhängigkeiten« weitestgehend als Amtssprachen erhalten. Die Grundtönung ist fast identisch. Auf Ausnahmen wird weiter unten eingegangen.
- Hinzugekommen sind Musterungen in der Grundfarbe. Die Muster werden in der Regel durch als solche anerkannte Nationalsprachen gebildet.

3. Afrikanische Sprachpolitiken

Welche Sprachen man im Rechtswesen, in der Schule, in den Medien verwendet, ist sprachpolitisch bedingt. Jedes afrikanische Land hat seit seiner Unabhängigkeit eine Sprachpolitik betrieben, und sei es auch durch das Unterlassen von diesbezüglichen Aktivitäten. Damit kann eine Sprachpolitik **explizit** oder **implizit** sein.

- Eine **explizite** Sprachpolitik liegt vor, wenn sich Dokumente, Gesetze oder Verordnungen finden lassen, die klar zum Ausdruck bringen, wie mit Sprachen im öffentlichen Raum umzugehen ist.
- Eine **implizite** Sprachpolitik ist dann gegeben, wenn solche Texte nicht zu finden sind. De facto kann aus der Verwendung der Sprachen in den Medien usw. abgeleitet werden, welche sprachpolitischen Prinzipien hier zugrunde liegen.

Es gibt natürlich auch das Phänomen, dass sprachpolitischen schriftlichen Willensbekundungen nicht unbedingt eine Wirklichkeit entsprechen muss bzw. dass aus einer expliziten Sprachpolitik implizit etwas ganz anderes folgt.

In einer von der UNESCO in Harare (Zimbabwe) im März 1997 veranstalteten zukunftsweisenden zwischenstaatlichen Konferenz über Sprachpolitiken in Afrika unterschieden die Delegierten drei Haupttypen von Sprachpolitik, sei sie nun explizit oder implizit, und zudem jeweils exoglossische und endoglossische Spielarten:

- exoglossische Sprachpolitik: es wird auf Sprachen »von außen« gesetzt (d. i. eine Kolonialsprache)
- endoglossische Sprachpolitik: es wird auf Nationalsprachen gesetzt.

In diesem Sinne gibt es Länder, die entschieden

1. eine exoglossische Sprache bevorzugen, wie das Französische in den »frankophonen« Ländern oder das Portugiesische in den lusophonen oder das Englische in den anglophonen, oder aber
2. eine endoglossische Sprache wie das Kiswahili in Tansania.

Andere Länder führen eine primär exoglossische Politik, aber endoglossische Tendenzen sind erkennbar, wobei

1. manche eine einzige endoglossische Sprache bevorzugen, und
2. manche eine Pluralität von Sprachen.

Schließlich finden wir Länder, die exoglossisch orientiert sind, aber endoglossische Sprachen in bestimmten Bereichen verwenden – in der Grundschule, in bestimmten Medien oder auch in der Rechtsprechung.

Anders formuliert und weniger technisch-linguistisch: Manche Länder betreiben bis heute eine Politik des Abwartens, des Status quo. Andere versuchen, in kleinen Schritten ihre Nationalsprachen mehr und mehr in bestimmten Bereichen zu verwenden, wohl in der Hoffnung, dass irgendwann eine Beschleunigung dieser Prozesse eintritt. Im Niger gibt es so viele zweisprachige Grundschulen, dass die Voraussetzungen gegeben wären, die zweisprachige Grundbildung landesweit einzuführen. Wieder andere Länder, es sind nur wenige, versuchen einen Neubeginn.

3.1 Politik des Status quo

In manchen afrikanischen Ländern verfolgt man eine Status-quo-Politik und bestätigt die Kolonialsprache als Amtssprache, die so ausschließlich in den staatlichen Institutionen verwendet wird, darunter auch in den Schulen als Unterrichtssprache. Beispiele wären hier Gabun, Kamerun oder auch die Elfenbeinküste.

In **Gabun** sprechen 1,75 Millionen Menschen an die 50 Sprachen, die meisten von ihnen in kleinen Gruppen mit 3.000 bis 5.000 Sprecher_innen. An die 600.000 Menschen, also ein knappes Drittel der Einwohner des Landes, sprechen Fang. Das Französische dominiert sämtliche Bereiche des öffentlichen Lebens. Ein Drittel der Einwohner der Hauptstadt Libreville spricht es als Muttersprache. Die Nationalsprachen werden im familiären und religiösen Bereich verwendet, wobei tendenziell die kleineren Sprachen immer weniger weitertradiert werden. Das könnte in absehbarer Zeit zu ihrem Verschwinden führen. In der Verfassung vom 23. Juli 1995 heißt es: »Die Republik Gabun nimmt das Französische als

offizielle Arbeitssprache an.« Hinzugefügt ist dem jedoch ein zweiter Satz: »Darüber hinaus setzt [die Republik Gabun] sich für den Schutz und die Förderung der Nationalsprachen ein.« Es zeichnet sich in letzter Zeit eine Tendenz ab, dies immerhin in den Medien und der Grundbildung zu versuchen.

In **Kamerun** mit seinen 2,6 Millionen Einwohner_innen sind Französisch und Englisch Amtssprachen, wobei das Französische dominiert und das Englische mehr und mehr zurückgedrängt wird. Daneben gibt es ca. 280 Nationalsprachen und das Pidgin-Englisch, das sowohl im »frankophonen« als auch im »anglophonen« Teil des Landes als Verkehrssprache dient. Man spricht normalerweise drei Sprachen: die Muttersprache, die jeweilige Amtssprache und das entsprechende Pidgin, bei dem es wiederum Unterschiede je nach der dominierenden Amtssprache gibt. Im Hinblick auf die Nationalsprachen, so werfen viele Kameruner der Regierung vor, tue sich nichts, sie würden bewusst ignoriert. Das Deutsche spielt trotz der Kolonialgeschichte nur eine untergeordnete Rolle als Fremdsprache. Wie brisant die Lage in Kamerun ist, sogar ohne dass die Nationalsprachen dabei eine Rolle spielten, zeigt ein Artikel aus der Süddeutschen Zeitung vom 14. März 2017.*

In der **Elfenbeinküste** mit 24 Millionen Einwohner_innen ist die Amtssprache Französisch. Auch in den Schulen ist Französisch einzige Unterrichtssprache. Dazu werden ca. 70 Nationalsprachen gesprochen, davon 17 von mehr als 100.000 Sprechern. Dioula dient als Handelsprache im Land, obwohl es nur von ca. 15 % der Einwohner als Muttersprache gesprochen wird. Viele Kinder sprechen zwei Nationalsprachen. Inzwischen ist das Französische so fest verwurzelt, dass es in Metropolen wie Abidjan weitgehend auch als Muttersprache erlernt wird. Unter Jugendlichen ist eine Nouchi genannte Variante des Französischen entstanden, die Elemente der Nationalsprachen integriert, auch die Verwendung tonaler Elemente, was dem Nouchi eine ganz eigene Sprachmelodie verleiht. Versuche, aus lernpsychologischen Gründen auch Nationalsprachen im Grundschulunterricht zu verwenden, sind erst in jüngster Zeit unternommen worden.

3.2 Politik der kleinen Schritte

Relativ zahlreich sind die Länder, in denen man versucht, nach und nach den Nationalsprachen mehr Gewicht zu verleihen, ohne dabei allerdings die klare Dominanz der Kolonialsprache in Frage zu stellen. Erwachsenenalphabetisierung findet in der Regel in afrikanischen Sprachen bzw. deren regionalen Varietäten statt. Es wird mit Nationalsprachen als Unterrichtssprachen in den staatlichen Grundschulen experimentiert. Die Sprachen werden erforscht und beschrieben und für die Verwendung im Unterricht hergerichtet (Sprachplanung, s.u.). Als Beispiele gelten Burkina Faso, Mali, Niger, Nigeria, Senegal. Einige dieser Länder haben auch inzwischen Dokumente zur Sprachpolitik erarbeitet, konkrete Schritte lassen sich jedoch noch nicht erkennen.

In **Burkina Faso** leben über 18 Millionen Menschen. Der Status des Französischen als Amtssprache bleibt bis heute unangetastet. Daneben gibt es im Sinne einer Politik der kleinen Schritte eine Einführung der Nationalsprachen in den ersten Jahren der Grundbildung. Es werden neun Nationalsprachen als solche anerkannt, davon haben sieben Eingang in die Schule gefunden. In den 20 Jahren ihrer Einführung und vermehrten Verwendung ist die Zahl der zweisprachigen Grundschulen auf 112 angewachsen, was allerdings, obwohl die besseren Lernerfolge in der Muttersprache wissenschaftlich nachgewiesen wurden, bei über 12.000 Grundschulen insgesamt nur 1 % ausmacht. Es existiert keine nationale Sprachpolitik. Im öffentlichen Raum spielen die Nationalsprachen so gut wie keine Rolle.

Im **Niger** mit fast 20 Millionen Einwohner_innen ist Französisch ebenfalls Amtssprache, und allem Anschein nach wird dies auch so bleiben. 1973 wurde eine erste zweisprachige Grundschule eröffnet, zwanzig Jahre später waren es 42 Schulen, in denen die Kinder in fünf von zehn Nationalsprachen Lesen, Schreiben und Rechnen lernten. Eine grundlegende Reform der Grundbildung mit innovativen didaktischen Paradigmen wurde 2014 initiiert. In dieser Reform, die experimentell in 500 Schulen begonnen wurde, ist der Unterricht in der Muttersprache in den ersten drei Grundschuljahren festgeschrieben. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Einführung der Nationalsprachen in der Grundschule ist, was die Lehrerausbildung angeht, weit entwickelt und kann als beispielhaft gelten. Seit 2000 wird verstärkt versucht, eine zweisprachige Schriftkultur (Nationalsprache + Französisch) zu entwickeln, u.a. in der Zusammenarbeit mit der deutsch-nigrischen Partnerorganisation Mate ni kani e.V. (www.matenikani.de).

* Begleittext 10:
Der Wunsch des Torhüters
(Dörries), S. 262

Nicht zu vergleichen mit Burkina und Niger ist **Nigeria** mit 183 Millionen Einwohner_innen und über 500 Sprachen, von denen acht als offizielle Sprachen anerkannt sind. Daneben ist und bleibt Englisch seit der Kolonialzeit Amtssprache. 1998 wurde Französisch dem Englischen als Amtssprache gleichgestellt, in der Praxis hat sich dies aber nicht niedergeschlagen. Die Gesetzgebung zielt auf eine strategische Mehrsprachigkeit und sieht die Verwendung der Muttersprachen plus einer der drei großen National- und Verkehrssprachen Hausa, Igbo und Yoruba plus Englisch vor. In der Praxis scheitert dies jedoch immer wieder am Mangel an geeigneten Lehrer_innen und Lehrmaterialien. Das Hausa blickt auf eine lange schriftsprachliche Tradition zurück, sowohl in arabischer Schrift (Ajami) als auch in lateinischer. Es gibt eine blühende Volksliteratur (Liebesromane mit oft moralisierender Botschaft) in dieser Sprache.

3.3 Politik des Neubeginns

In einigen Ländern wird die koloniale Politik umgestaltet, Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gilt offiziell. Die Anwendungsbereiche der Kolonialsprache werden zugunsten der afrikanischen Sprachen eingeschränkt. Die afrikanischen Sprachen werden in öffentlichen Grundschulen und in der Erwachsenenalphabetisierung als Unterrichtssprachen verwendet. Beispiele: Burundi, Äthiopien, Namibia, Rwanda, Somalia, Tansania, Südafrika.

In **Äthiopien** mit über 100 Millionen Einwohner_innen etwa gibt es den offiziellen Texten zufolge keine Amtssprachen und damit auch keine koloniale Sprache als Amts- oder Arbeitssprache in den Behörden. In der Verfassung von 1994 werden vom Staat alle 90 Sprachen des Landes gleichermaßen anerkannt, wobei Amharisch, von einem Drittel der Bevölkerung entweder als Erst- oder Zweisprache verwendet, die am weitesten verbreitete ist. Amharisch ist so auch Arbeitssprache in den Institutionen, den Schulen und den Schriftmedien auf Bundesebene (Äthiopien ist ein parlamentarischer Bundesstaat). In einzelnen Bundesländern werden andere der vier großen Sprachen in den Behörden verwendet: Oromo, Tigrinya, Afar, Somali. Englisch ist Unterrichtssprache in den höheren Bildungszyklen. Im politischen Diskurs und in der Gesetzgebung gibt sich die Sprachpolitik egalitär, in der Praxis dominieren die 5 genannten großen Nationalsprachen.

In **Namibia** mit 2,5 Millionen Einwohner_innen ist Englisch die Amtssprache, das 3,4 % der Bevölkerung als Muttersprache sprechen. Die weiße Bevölkerung spricht außerdem noch Afrikaans (über 10 %) und Deutsch (knapp 1 %),

die Nationalsprachenstatus besitzen, daneben auch Oshikwanyama und Oshindonga (ca. 50 %), Khoekhoegowab (über 10 %) und andere von sehr kleinen Gruppen gesprochene Sprachen.

Bis 1920 war Namibia deutsche Kolonie, danach wurde es unter südafrikanisches Mandat gestellt und so praktisch zur Kolonie Südafrika. Erst 1990 wurde das Land unabhängig. Der Wikipedia-Artikel zu Namibia fasst die historische Abfolge der Amtssprachen so zusammen: »Von 1884 bis 1915 war Deutsch Amtssprache in Deutsch-Südwestafrika. Von 1916 bis 1920 war Deutsch akzeptierte Umgangssprache. Von 1920 an waren in Südwestafrika Englisch und Afrikaans alleinige Amtssprachen. Von 1984 bis zur Unabhängigkeit des Landes von Südafrika 1990 waren de jure Afrikaans, Deutsch und Englisch gleichberechtigte Amtssprachen. Um endgültig mit der Apartheid und Fremdherrschaft abzuschließen, aber vor allem um keine der bestehenden Bevölkerungsgruppen zu bevorteilen und somit die Integrität des Landes zu gefährden, wurde die »neutrale« Weltsprache Englisch zur alleinigen Amtssprache erhoben.« So ist zwar im Sinne eines »Neubeginns« die Absage an das Afrikaans als Geste gegen die Apartheid zu verstehen, in der Praxis gibt es jedoch weiterhin Sprachen für Weiße, wie eben Afrikaans, Englisch und Deutsch, und daneben die Nationalsprachen für Schwarze.

Südafrika besitzt eine sehr detailliert ausformulierte Sprachpolitik, in der die Verwendung der elf seit dem Ende der Apartheid als solche anerkannten Amtssprachen definiert ist. Von den insgesamt 54 Millionen Einwohner_innen sind in der landesüblichen 4-Farbenkategorisierung über 80 % schwarz und sprechen meist eine Bantu-Sprache als Muttersprache: 45 % der Gesamtbevölkerung sprechen Zulu oder Xhosa. Nur etwa 2 % sprechen Süd-Ndebele, die kleinste Bantu-Sprache Südafrikas. 8 % sind weiß und sprechen zu etwa 60 % Afrikaans und 35 % Englisch als Muttersprachen. Knapp 10 % sind »farbig« (coloured) als Abkömmlinge aus schwarzweißen Elternverbindungen und sprechen zu über 75 % Afrikaans und zu gut 20 % Englisch als Muttersprachen. Die verbleibenden 2 % schließlich gelten als »Asiaten«. Neben den Bantusprechenden gibt es noch kleinere Gruppen mit anderen Sprachen. Sie sind als Jäger und Sammler kulturell marginalisiert und werden kaum fortbestehen können. In Südafrika folgt aus einer Politik des Neubeginns eine politisch verordnete strategische Vielsprachigkeit, Die Existenz einer Amtssprache in der Gesetzgebung und ihrer Verwendung als Arbeitssprache in den Ämtern oder als Unterrichtssprache in den Schulen steht jedoch dazu in krassem

Gegensatz. Die »weißen« Sprachen Englisch und Afrikaans dominieren in sämtlichen Bereichen, vor allem das Englische als Sprache des Erziehungssystems. »Die ›schwarzen‹ Amtssprachen (Bantu-Sprachen) laufen Gefahr, langfristig ›Ziersprachen‹ zu werden, einzig dazu da, um die kollektiven Identitäten der schwarzen Volksgruppen zu sichern. Das ist das Ergebnis der Sprachpolitik der 1990er Jahre« – so das Urteil des Linguisten Jacques Leclerc.¹¹

In **Tansania**, dem ostafrikanischen Land mit der größten Sprachenvielfalt (über 100 Sprachen), gibt es keine offizielle Amtssprache. Swahili bzw. Kiswahili ist jedoch die in vielen Bereichen verwendete Nationalsprache und wird nach und nach auch dort immer stärker, wo noch Englisch gesprochen wird. Das Kiswahili ist darüber hinaus Zweit- und Verkehrssprache in weiten Teilen Afrikas südlich der Sahara. 10 % der tansanischen Bevölkerung spricht Kiswahili

als Muttersprache, für den gesamten Rest ist es Zweitsprache. Nach der Unabhängigkeit 1961 identifizierte Julius Nyerere, um ethnische Spannungen zu vermeiden, das Kiswahili als die Sprache, die künftig die Kolonialsprache Englisch ersetzen sollte. 1965 begann man dann massiv und erfolgreich mit der Swahilisierung der tansanischen Gesellschaft. Die Sprachwissenschaftlerin Natascha Bing erklärt die Akzeptanz der Sprache folgendermaßen: »Der tansanischen Regierung gelang es, dem Swahili einen neutraleren, über die Ethnie hinausgehenden Status zu verleihen. Auch die sozio-linguistische Ausgangssituation Tansanias wirkte sich vorteilhaft auf die Akzeptanz und Verbreitung des Swahilis aus. Der Umstand, dass nahezu 90 Prozent der tansanischen Bevölkerung eine Bantu-Sprache sprechen, die in dieser Verwandtschaft ausgedrückte, strukturelle Ähnlichkeiten mit dem Swahili aufweisen, wirkte sich positiv auf deren Anerkennung und Aneignung aus« (Bing, 2012: S. 49).

Fazit, soweit das möglich ist:

- Nationalsprachen sind, im Gegensatz zu Amtssprachen, in der Regel afrikanische Sprachen. Ausnahmen s. o.
- Die Anerkennung von Nationalsprachen im Rahmen einer Sprachpolitik löst noch lange nicht das Problem der Dialekt- und Sprachenvielfalt des Kontinents.
- Die Definition von »Sprache« ist, wie wir gesehen haben, weitgehend politisch.
- Die Definition von »Nationalsprache« ist es ebenso.
- Es ist eine weitgehende Tendenz zu beobachten, die Nationalsprachen in bestimmte Bereiche wie die Grundbildung mit einzubeziehen.
- Dies ändert jedoch, bis auf wenige Ausnahmen wie Tansania oder Kenia, vorerst nichts an der Dominanz der Kolonialsprachen.

¹¹ www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/afriquesud-4-pol-linguistique.htm.

4. Umsetzung der Politiken durch Sprachplanung

Was geschieht nun, wenn man den Nationalsprachen mehr Eigengewicht verschaffen will, indem man sie beispielsweise als Unterrichtssprache verwendet oder in anderen Bereichen des öffentlichen Lebens? Geht das so ohne Weiteres?*

In vielen Fällen handelt es sich um Sprachen ohne Schrifttradition oder gar Schrift. Kann in so einer Sprache Rechenunterricht gegeben werden? Hat sie Begriffe für die Grundrechenarten? Und wie wird diese Sprache überhaupt korrekt geschrieben? Das bedeutet: Jede Sprache muss für bestimmte Zwecke erst entwickelt werden. Ist das aber überhaupt möglich?

Hierzu haben sich die Delegierten in der bereits erwähnten historischen Harare-Konferenz, in der fast alle afrikanischen Länder vertreten waren, mit großer Entschiedenheit geäußert. Im Schlussbericht der Konferenz lautet es:

- Keine Sprache ist von sich aus entwickelt: erst durch ihre Verwendung entwickelt sie sich und erweitert die Bereiche ihrer technischen Anwendung.
- Jede Sprache, die mehrere Funktionen ausübt [und nicht nur die der mündlichen Kommunikation im familiären Bereich], gewinnt unweigerlich an Prestige, und in dem Maße wie ihr Prestige wächst, bekommt sie Zugang zu weiteren Funktionen.
- Die Kreativität hat keine Grenzen und auch die Entwicklung von Terminologien hat keine Grenzen.
- Die Begrenzungen im Zugang, in der Rolle und in den Funktionen der afrikanischen Sprachen im Erziehungsbereich behindern ihre Entwicklung und ihre Aufwertung als Nationalsprachen.
- Sogar die radikalsten Analysen der Ökonomen machen deutlich, dass wirtschaftliche und technologische Effizienz nicht abgetrennt werden können vom kulturellen Kontext.
- Der Mangel an Lehrpersonal und Unterrichtsmaterialien beim Lehren und Lernen in der Muttersprache und deren Förderung resultiert aus einer langwährenden Diskriminierung, die aufgehoben werden kann.

- Die negativen Einstellungen, in denen die afrikanischen Muttersprachen schlecht gemacht werden zum Vorteil der importierten Sprachen, gründen sich auf offensichtliches und oberflächliches Rechtfertigen der Ungleichheiten, die aus den Ungleichheiten der historischen Umstände hervorgegangen sind.

Soweit die Delegierten der Harare-Konferenz – eine dringende Aufforderung zu gezielter Sprachplanung.

In der Sprachplanung setzt man gewöhnlich auf zwei Ebenen an, die beide bereits indirekt erwähnt wurden. Man kann erstens den Status einer Sprache ändern und zweitens die Sprache selbst bearbeiten. In diesem Sinne unterscheidet man zwischen Statusplanung und Korpusplanung.

4.1 Statusplanung

Wir hatten bereits eine typische Maßnahme für Statusplanung in der Sprachpolitik erwähnt am Beispiel der nigrischen Erhebung einer Reihe von Landessprachen zu Nationalsprachen. Implizit ist dieser Entscheidung das Kriterium der Herkunft einer Sprache. Als Nationalsprachen gelten nicht die in Niger gesprochenen Sprachen, sondern eine Reihe von »ursprünglichen« Sprachen des nigrischen Territoriums. Diese Entscheidung hätte durchaus auch anders ausfallen können. Beispielsweise wird das Tamajaq der Tuareg im Land in zwei verschiedenen klar zu unterscheidenden Varietäten gesprochen, die man durchaus als zwei verschiedene Nationalsprachen hätte anerkennen können, das Tayart in der Region Agadez und das Tawallamat in der Region Tahoua.

Man hat sich jedoch für eine einende Behandlung entschieden, was wiederum Konsequenzen hat für die Gestaltung beispielsweise von Schulbüchern. Wenn in der Tayart-Region in den Schulen Materialien verwendet würden, die ausschließlich in Tawallamat abgefasst sind, könnte es zu erheblichen Akzeptanz-Problemen kommen. Das könnte so weit gehen, dass man auf die Verwendung der Muttersprache als Unterrichtssprache verzichten und wieder im importierten Französisch Zuflucht suchen würde.

So fährt man eine Strategie wie die der Missionare, die seinerzeit in Togo das Ewe verschriftet

* Begleittext 11: Käse und Kreide (Prah), S. 264

* Begleittext 12:
**Die Fremdsprache
als Pipeline**
(Ki-Zerbo), S. 266

** Begleittext 13:
**Ein riesiger
Stolperstein**
(Bamgbose), S. 268

*** Begleittext 14:
**Ernste Prüfung
aller Punkte**
(Vedder), S. 270

haben. Das Tawallamat wird zugrunde gelegt, weil es das größere Sozialprestige genießt, gleichzeitig aber wird darauf geachtet, dass das Tawallamat nicht unterrepräsentiert ist, vor allem im lexikalischen Bereich – eine gezielte Maßnahme der Korpusplanung (siehe 4.2).

Der obige Überblick zu den Sprachpolitiken der einzelnen Länder zeigt unterschiedliche Muster der Statusplanung: Man erhebt eine Kolonialsprache zur Amtssprache, man anerkennt Nationalsprachen, erhebt sie zu Amtssprachen oder zweiten Amtssprachen oder regionalen Amtssprachen oder zu Nationalsprachen, die in genau festgelegten Bereichen Verwendung finden. Die erwünschten Konsequenzen, die sich dann einstellen, haben die Delegierten der Harare-Konferenz in ihrem Schlussbericht wie oben zitiert zusammengefasst.

Eng verbunden mit der Frage der Statusplanung ist die Anwendungsplanung, wobei es oft und ganz wesentlich um die Anwendung im Bildungsbereich geht, vor allem in der Grundschule. Die zentrale Frage ist dabei: In welcher Sprache erlernen die Kinder die kulturellen Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens? Wie ist die Sprachenverteilung im Unterricht überhaupt? Als Beispiel mag hier wieder die nigrische Gesetzgebung dienen. Im nigrischen Bildungsrahmengesetz, verabschiedet im Juli 1998, besagt der Artikel 10:

Artikel 10. – Die Unterrichtssprachen sind Französisch und die Nationalsprachen. Andere Sprachen kommen als Unterrichtsfächer in Schulen und Universitäten hinzu.

Dies wäre freilich eine zu allgemeine Aussage, die so nicht umgesetzt werden könnte. Und so präzisieren zwei weitere Artikel:

Artikel 19. – Der Grundzyklus 1 nimmt die Kinder im Alter von sechs (6) bis sieben (7) Jahren auf. Die normale Schuldauer beträgt sechs (6) Jahre. Die Muttersprache oder Erstsprache ist Unterrichtssprache; Französisch ist Unterrichtsfach ab dem 1. Schuljahr.

Artikel 21. – Der Grundzyklus 2 nimmt die Kinder im Alter von elf (11) bis dreizehn (13) Jahren auf. Die normale Schuldauer beträgt vier (4) Jahre. Französisch ist Unterrichtssprache und die Muttersprachen oder Erstsprachen sind Unterrichtsfächer.

Wichtig hier: im Grundzyklus 2 ist die Muttersprache nur mehr Unterrichtsfach.* Und in der Praxis sieht das tatsächlich dann so aus, dass Muttersprachen nur in den ersten drei Jahren als alleinige Unterrichtssprachen eingesetzt werden. In den folgenden drei Jahren ist die Muttersprache dann je nach Fach weiterhin Unterrichtssprache oder aber bereits das Französische.** In unserer Typologie der Sprachpolitiken ist dies als eine Politik der kleinen Schritte zu benennen.***

Diese Gesetzesartikel allein sind jedoch noch keine hinreichende Handlungsgrundlage. Sie müssen von Durchführungsbestimmungen flankiert und es müssen Schulen benannt werden, in denen man versuchsweise mit Muttersprachen arbeiten kann bzw. mit zweisprachiger Grundbildung. Zu Auswahl dieser Schulen braucht man u.a. das Einverständnis der Eltern, das nicht ohne Weiteres vorauszusetzen ist. Aufgrund der obengenannten historischen Konditionierung und psychologischer Mechanismen ist Französisch (oder Englisch oder Portugiesisch) die einzige Sprache, der man überhaupt einen Wert beimisst, da nur sie einen sozialen Aufstieg ermöglicht. »Was? Die Kinder sollen ihre eigene Sprache in der Schule lernen? Aber die sprechen sie doch schon!«



»Ich will mal Beamter werden.« • »Da haben wir es, er spricht Französisch!« Quelle: Thomas Büttner

Es bedarf dann einer Erklärung, dass die Sichtweise der Eltern sich nicht auf das bezieht, was mit der Einführung der Muttersprache als Unterrichtssprache eigentlich gemeint ist. Der nigerianische Soziolinguist Ayo Bamgbose hat dieser Problematik eine Monographie gewidmet, *Language and Exclusion* (vorgestellt in Begleittext 12). Erstmals im Jahr 2000 erschienen, ist es bereits ein Klassiker der afrikanischen Soziolinguistik.¹²

Zur Umsetzung der Politik werden in Pädagogischen Hochschulen spezifische Studiengänge eingerichtet und Lehrer_innen ausgebildet – anhand von Schulbüchern, die ebenfalls erst einmal und in ausreichender Zahl zur Verfügung gestellt werden müssen. Zwischen der Verabschiedung eines Gesetzes und seiner zaghaft beginnenden Umsetzung können auf diese Weise unter Umständen viele Jahre vergehen.

¹² Die detaillierte Behandlung der Frage Sprache und Macht im afrikanischen Kontext würde ein eigenes Modul rechtfertigen. Ich möchte hier nur dazu einen Aufsatz von H. Ekkehard Wolff zitieren, der die Problematik folgendermaßen umreißt: »Der überwiegende Teil der wirtschaftlich aktiven Bevölkerung in Afrika bleibt ohne Aussicht auf adäquate Bildung – nicht zuletzt, weil für sie die sprachliche Hürde zu hoch ist. Dennoch halten fast alle befragten Eltern, Schüler und Lehrer an der Ansicht fest, dass Schulbildung unauflösbar mit der exkolonialen Fremdsprache verbunden sei. Hierin äußert sich eine sprachsoziologische Grunderkenntnis: Sprache ist Macht; »Beherrschung« der Amtssprache bedeutet zugleich Zugang zu politischer Macht und Kontrolle über

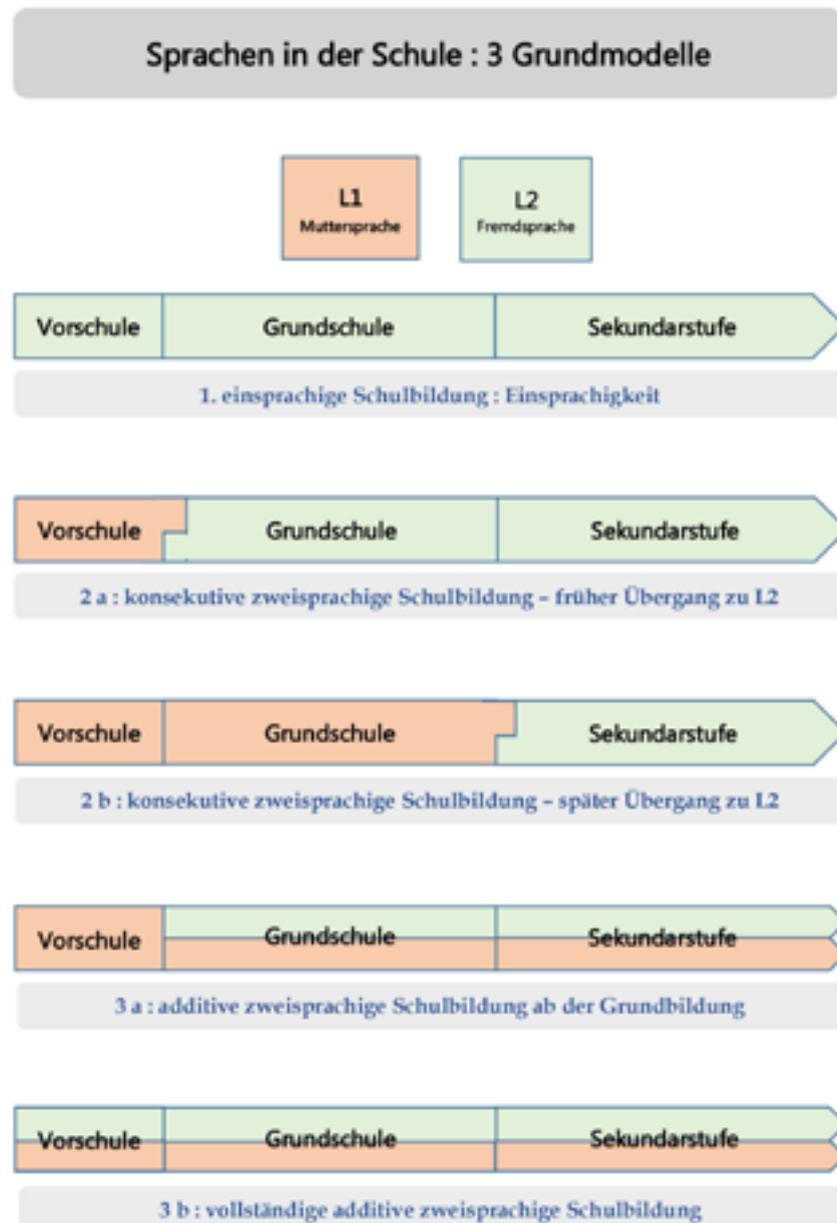
So gibt es zwei Grundmodelle der Primarschulbildung. Da ist zunächst ein einsprachiges mit der Kolonialsprache als Unterrichtssprache, das keiner weiteren Erläuterung bedarf. Und es gibt ein zweisprachiges Grundmodell, bei dem mehr als eine Sprache als Unterrichtssprache Verwendung findet. Dabei handelt es sich in den meisten Fällen um die Muttersprache der Kinder und um eine Zweit- bzw. Fremdsprache – wobei es sich genau genommen in den meisten Fällen gar nicht um eine Zweitsprache handelt, sondern um eine dritte Sprache, denn viele Kinder sprechen bereits zwei Nationalsprachen, wenn sie eingeschult werden: die ihrer Familie und die des sozialen Umfeldes.

Beim zweisprachigen Grundmodell unterscheidet man eine Reihe von Modalitäten, die darin differieren, ob die Sprachen parallel bzw. »additiv« verwendet werden oder nacheinander bzw.

nationale Ressourcen. Afrikanische Eltern geben als einziges Erziehungsziel für ihre Kinder oft an, gute Kenntnisse in der offiziellen Sprache zu erwerben, unabhängig davon, ob es sich um eine importierte oder eine indigene Sprache handelt, denn nur dies eröffne die erhofften Berufsperspektiven. Aus der geschilderten Situation leitet sich eine erste These ab, nämlich dass die Unterentwicklung Afrikas ursächlich, aber natürlich nicht monokausal, mit der afrikanischen Bildungskatastrophe zusammenhängt. Eine zweite These ist, dass die afrikanische Bildungskatastrophe wiederum auf das Engste mit der Sprachenfrage verknüpft ist, auch hier wiederum nicht monokausal, aber mit einer herausragenden Bedeutung der Rolle der afrikanischen Muttersprachen.« (2010).

»konsekutiv« (vgl. das Beispiel weiter oben in der nigrischen Gesetzgebung) und in der Dauer der Anwendung. Das folgende Schema gibt einen Überblick über die unterschiedlichen Modelle. Dabei steht das Modell 2 b »konsekutive

zweisprachige Schulbildung« mit einem späten Übergang zur Zweitsprache, das in sich in der schulischen Praxis noch eine Reihe von Varianten aufweist, für die Politik der kleinen Schritte.



Quelle: Thomas Büttner

4.2 Korpusplanung

Eine angemessene Statusplanung, wie etwa die Entscheidung, bestimmte oder alle Nationalsprachen eines Landes als Unterrichtssprachen zu verwenden, ist nur dann in die Praxis umsetzbar, wenn sie von einer entsprechenden Korpusplanung flankiert wird. Das heißt, die Sprache an sich muss so »eingrichtet« werden, dass sie den schulischen Anforderungen gerecht wird. Dabei geht es wesentlich um zwei Aspekte: um die Kodifizierung und den Ausbau der Sprache.

Bei der Kodifizierung geht es um die Schaffung von schriftlich zu fixierenden Normen, die (1) das Schriftsystem, (2) die Orthographie, (3) die Grammatik und (4) das Lexikon (Wörterinventar, Wörterbuch) einer Sprache betreffen.

Die Frage nach dem Schriftsystem mag dabei zunächst irrelevant scheinen, sie ist es aber keineswegs. Nehmen wir wieder Niger als Beispiel. Hier werden insgesamt drei Schriftsysteme verwendet. Da ist zunächst das Tifinagh der Berbervölker, dessen Gebrauch durch die Tuareg seit

dem 7. nachchristlichen Jahrhundert bezeugt ist, ursprünglich eine konsonantische Schrift, die in jüngster Zeit vokalisiert wurde. Dann ist die arabische Schrift in dem islamisierten Land sehr verbreitet, und es gibt eine Tradition, auch die Nationalsprachen Nigers in arabischen Lettern zu schreiben: die Ajami-Schrift. Das historisch zuletzt eingeführte Schriftsystem ist das lateinische Alphabet. Wie also die Nationalsprachen im öffentlichen Bildungssektor schreiben? Es wäre durchaus denk- und machbar, wie in Eritrea mit mehreren Schriftsystemen in der Grundbildung zu arbeiten, das lateinische Alphabet für die Amtssprache Französisch beizubehalten, Tifinagh für das Tamajaq und Ajami für die sonstigen Nationalsprachen zu officialisieren, doch hat sich das Land für die Generalisierung des lateinischen Alphabets entschieden. Dabei hat jede Sprache ureigene Laute, die mit den uns bekannten Buchstaben des lateinischen Alphabets nur unzureichend wiedergegeben wären, und in diesem Sinne in ihrem spezifischen Alphabet auch zusätzliche Schriftzeichen, die dem Fundus des Internationalen Phonetischen Alphabets entlehnt sind und Buchstaben des Basisalphabets mit entsprechenden Modifizierungen darstellen:

ŋ Ʒ ɓ ɗ ɣ ɲ ɛ
 ɔ ʀ ʈ ʒ ʎ ɠ ʏ

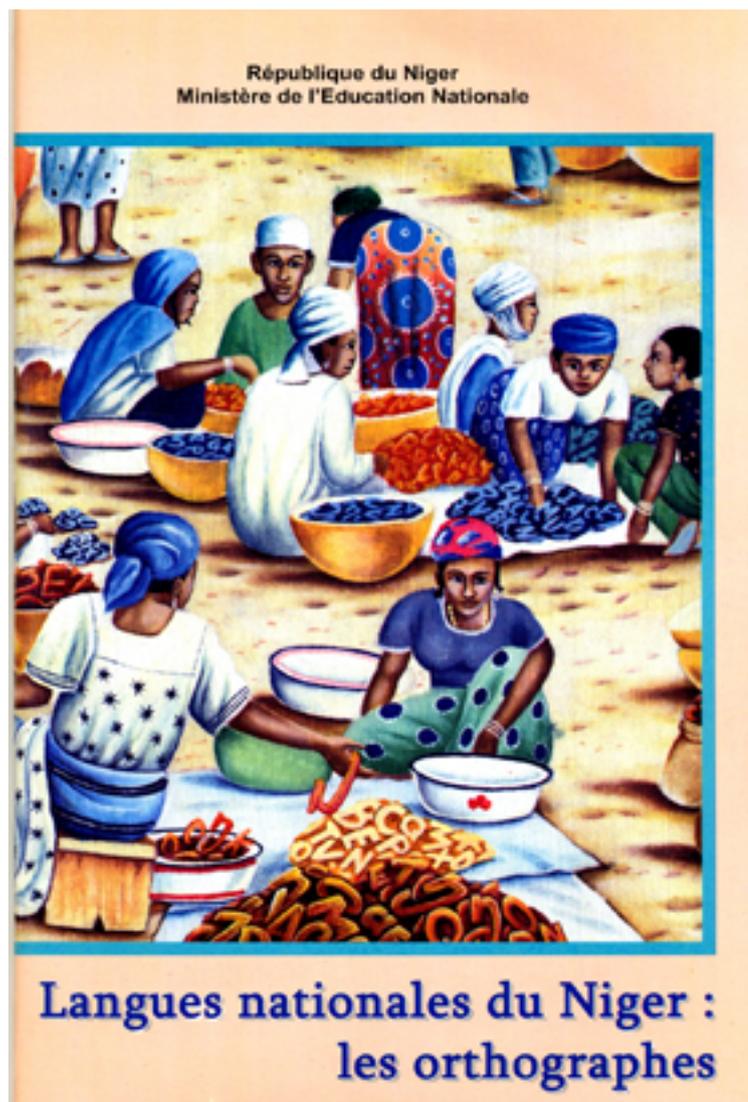
Als nächster Schritt wird die Rechtschreibung fixiert. Dies geschieht meist durch ein Dekret. Viele solcher Dekrete sind im Internet abrufbar. So hat die senegalesische Regierung in ihrem Amtsblatt vom 27. Mai 2006 das Dekret n° 2005-985 vom 21. Oktober 2005 bezüglich der Rechtschreibung des Menik veröffentlicht.¹³ Der Text beginnt mit folgenden einleitenden Sätzen:

Das Ziel, aus den senegalesischen Sprachen Kultursprachen zu machen und dabei gleichzeitig der Bildung, der Modernität und den Entwicklungsbestrebungen mehr Mittel und Effizienz zu verschaffen, erfordert, dass diese Sprachen geschrieben, in das Bildungssystem eingeführt und im amtlichen Kontext und öffentlichen Leben verwendet werden.

Hinsichtlich der Schreibung des Menik (auch Bedik genannt) hat es bereits vereinzelte Bemühungen gegeben wie etwa die der christlichen Missionare, die diese sogenannten lokalen Sprachen bearbeitet haben. Mit der Entscheidung des Staates, allen im Land gesprochenen Sprachen des Status von Nationalsprachen zu verleihen, sobald sie

kodifiziert sind, wurde [...] der Schriftkode des Menik in seiner Gültigkeit bestätigt, um so eine abgestimmte Grundlage für die Rechtschreibung dieser Sprache zu erhalten und ihre Entwicklung zu ermöglichen.

Es folgen kurze Kapitel zum Alphabet, den Phonenen, den Hauptwortarten, Komposition und Derivation, Satzzeichen sowie ein abschließender Beispieltext mit Übersetzung. Hier liegt praktisch das Grundscheema vor für alle vergleichbaren Dekrete, das Basisrüstzeug, das in der Lehrerausbildung den Studierenden zu vermitteln ist. In der abgebildeten Broschüre für die Pädagogischen Hochschulen von Niger sind so z.B. die Dekrete für fünf im Unterricht verwendete Nationalsprachen zusammengefasst. Auch bevor eine Sprache als Unterrichtssprache und -fach verwendet wird, geht man davon aus, dass es die notwendigen Referenzwerke zu dieser Sprache geben muss: eine grammatische Beschreibung der Sprache, ein Dokument zur Morphosyntax bzw. eben eine »Grammatik« und ein Wörterbuch.



¹³ www.jo.gouv.sn/spip.php?article4795

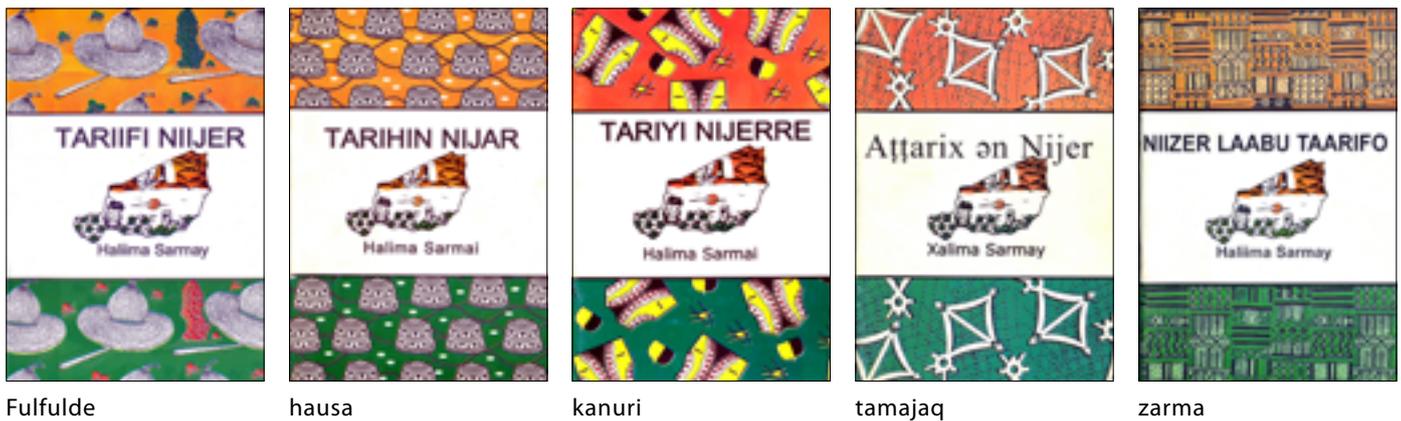
Was die Grammatiken anbetrifft, so versteht sich inzwischen von selbst, dass diese keine mangelorientierten Werke mehr sind. An fast allen afrikanischen Universitäten gibt es sprachwissenschaftliche Fakultäten, in denen Linguist_innen ausgebildet werden und Sprachbeschreibungen entstehen, nicht zuletzt in der Absicht, eine Politik der kleinen Schritte mit Materialien zu unterfüttern und so eventuell eine Politik der größeren Schritte in Gang setzen zu können. Sprachen mit langer Schrifttradition sind hier im Vorteil: als Monolith unter den Grammatiken afrikanischer Sprachen gilt Paul Newmans 800-seitige *Reference Grammar of the Hausa Language*. Newman konnte sich hier auf Forschungsarbeiten aus über zwei Jahrhunderten stützen, darunter nicht zuletzt auch auf die Werke des eingangs erwähnten James F. Schön. Im Vergleich dazu ist John Muganes *Paradigmatic Grammar of Kikuyu*, der Sprache, in der Ngūgī wa Thiong'o seine Bücher schreibt, ein schmales Bändchen. Für Sprache und Kultur der Kikuyu interessierte man sich erst seit den 1950er Jahren, als sich die antikoloniale Mau-Mau-Bewegung auf dem Höhepunkt befand.

Auch in den Wörterbüchern gibt es, je nach Forschungstradition, große Unterschiede. Es existieren für eine Reihe von Sprachen sehr detaillierte Wörterbücher mit Anwendungsbeispielen, bei anderen Sprachen geht die Dokumentation über eine Auflistung des Grundwortschatzes nicht hinaus. Gerade in solchen Fällen wird die Arbeit an einem systematischen Ausbau des Grundwortschatzes äußerst wichtig.* Die Verschriftlichung einer Sprache und nachfolgende Einführung ins Bildungssystem ist eine große Herausforderung für Verfasser_innen von Terminologien und Lexikographien. Die Peul-Nomaden, die in Symbiose mit ihren Kühen leben, haben in ihrer Sprache, Fulfulde, eine höchst differenzierte Terminologie für die Formen der Hörner der Kühe und die Farben der Felle. Ähnliches lässt sich sagen hinsichtlich der Tamajaq-Sprache der Tuareg und allem, was mit Kamelwirtschaft zu tun hat. Aber diese Sprachen verfügen über keine Termini für Rechenoperationen, Geometrie, grammatische Grundbegriffe, Informationstechnologie usw. Solche Terminologien entstehen oft, wenn die Schulbuchautor_innen nach den Vorgaben des jeweiligen Unterrichtsfachs ihre Texte produzieren und dabei mit den terminologischen Problemen zurechtkommen müssen. Oder aber sie werden im Vorfeld produziert und den Autor_innen an die Hand gegeben. Der Begleittext 14 bietet, ganz unabhängig von der offiziellen Korpusplanung für die Tamajaq-Sprache, ein interessantes Beispiel für die Integration neuer lexikalischer Elemente bzw. das lexikalische Umgehen mit in der Sprache noch nicht reflektierten Phänomenen.

Sogar eine reich dokumentierte und lexikalisch ausgebaute Sprache wie das Hausa ist immer wieder mit neuen Phänomenen konfrontiert, mit denen sie bzw. ihre Sprecher zurechtkommen müssen. Für »Terrorist« gibt es die Neuprägung *d'an ta'adda*, wobei *ta'adda* »gefährliche Handlung« bedeutet und *d'an* »Sohn«, als »Sohn einer gefährlichen Handlung«, was dem Sinn nach jemanden bezeichnet, der immer in einer gefährlichen Handlung steckt. Bildungen mit *d'an* gibt es zahlreiche im Hausa: *d'an sanda* ist der »Polizist«, wobei *sanda* einen »Stock« bezeichnet bzw. einen »Gummiknüppel«: der Polizist als Knüppelträger. Für die Zarma-Sprache wurde *ize futu beeri* geprägt für »Terrorist«, eine Bildung, die mit den Hausa-Ausdrücken mit *d'an* verglichen werden kann: *ize* bedeutet »Sohn«, *futu* »wütend« bzw. »mit allen Wassern gewaschen« und *beeri* »sehr«: der Terrorist als verschlagener Nachwuchs. Ob sich eine Neuprägung auch wirklich durchsetzt und in die Alltagssprache eingeht, stellt sich erst im Lauf der Zeit heraus. Bei *ize futu beeri* dürfte das Urteil in der Praxis bereits gefallen sein: der Ausdruck findet sich lediglich in gedruckten Terminologien. Dafür hat sich das Lehnwort *teeroris* eingebürgert.

Damit sind auch zwei wichtige Strategien zur Schaffung von Terminologien aufgezeigt: die Entlehnung (und Anpassung an Aussprache und Orthographie der Nationalsprache) und die semantische Erweiterung vorhandenen lexikalischen Materials. Solche Probleme sind auch in europäischen Sprachen alltäglich. Letztlich bedeutet es nichts anderes, als dass der terminologische Ausbau einer Sprache, auch wenn sie eine lange Schrifttradition besitzt wie das Deutsche oder das Französische, nie endet. In diesem Zusammenhang sei an die Fülle von englischsprachiger Terminologie aus dem Bereich der Informatik erinnert, wobei man im Deutschen dazu neigt, die Begriffe als englische Lehnwörter beizubehalten, während im Französischen erhebliche Anstrengungen unternommen werden, hier »eigenes« lexikalisches Material zu verwenden.

* Begleittext 15:
Gängige Verfahren
(Elghamis)



Fulfulde

hausa

kanuri

tamajaq

zarma

Kurze Geschichte Nigers einsprachig in fünf Sprachen

Quelle: Edition Albas (Thomas Büttner)

4.3 Von der Schriftsprache zur Schriftkultur

Emil Sembritzki war Anfang des 20. Jahrhunderts deutscher Lehrer in Kamerun und der erste Leiter der Kaiserlichen Gouvernements-Schule zu Viktoria in Kamerun. In seinem Beitrag »Deutsche Sprache in deutschen Kolonien«, veröffentlicht in *Deutsche Kolonial-Post* 1913, schreibt er:

Natürlich dürfen die Eingeborenen Sprachen nicht mit Gewalt ausgerottet werden, soweit sie eine weite Verbreitung haben und vielleicht mehreren Stämmen zur Verständigung dienen. Was aber im Kampfe ums Dasein zu schwach ist, mag untergehen; unsterbliche Literaturprodukte kommen dabei nicht um.

Die Passage wird immer wieder zitiert, u. a. auch bei Engelberg (Engelberg, 2014: S. 328). Sembritzkis sprachdarwinistischer Ausspruch war flapsig gemeint, ist aber insoweit richtig, als die meisten der Sprachen, um die es hier geht, keine lange Schrifttradition besitzen und daher auch keine »unsterblichen Literaturprodukte« vorweisen können.*

Wenn sich aber nun ein afrikanisches Land zu einer Politik der kleinen (oder größeren) Schritte entschließt, dann sollte die Planung sich auch auf die Herstellung von Literaturprodukten richten (ob sie dann unsterblich werden, können spätere Generationen entscheiden). Denn die Entscheidung zur konsekutiven zweisprachigen Schulbildung nach dem Modell 2 b im Schema weiter oben bedeutet ja, dass Lesen, Schreiben und Rechnen in der Nationalsprache geschieht. Wenn dieses Lernen nachhaltig sein soll, muss es außerhalb der Schulbücher und außerhalb der Schule noch etwas anderes zu lesen geben.

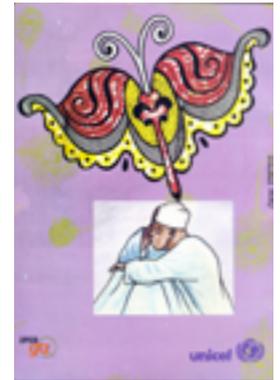
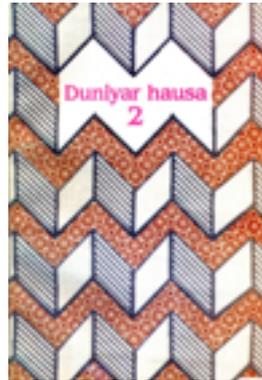
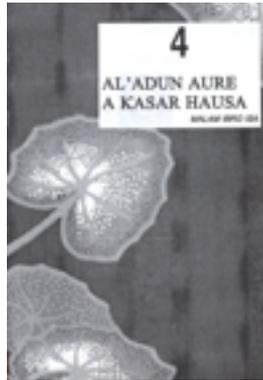
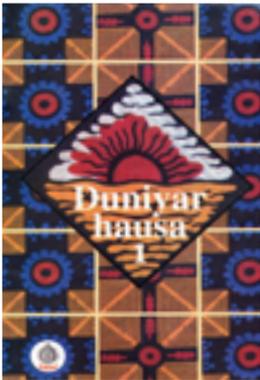
Im Niger, der lange Jahre die vergleichsweise größten Schritte in seiner Politik der kleinen Schritte gemacht hat, gibt es seit 2000 verstärkt Bestrebungen, ein schriftliches Umfeld der Schule zu schaffen und eine Schriftkultur in

Nationalsprachen zu fördern, ohne das Französische dabei zu vernachlässigen. In der »funktionalen« Erwachsenenalphabetisierung wurden so schon lange Lesetexte für die sog. »Postalphabetisierung« produziert. Man wusste, dass ein einmaliger Schrifterwerb über zwei bis drei mehrmonatige Alphabetisierungskampagnen hinweg ohne Nachbetreuung durch Lektüren sinnlos bleiben würde. So schuf man zahlreiche kurze Broschüren zu Körperhygiene, erste Hilfe, Kompostieren usw. Nur für die zweisprachigen Schulen, die zu dem Zeitpunkt noch nicht sehr zahlreich waren, gab es keine Lektüren außerhalb des Schulbuchs.

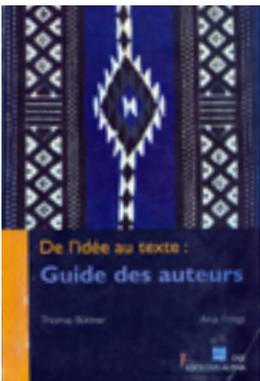
Um dem abzuweichen, wurden mehrere literarische Wettbewerbe in Nationalsprachen ausgeschrieben und die besten Texte veröffentlicht. Sie förderten Erstaunliches zu Tage – erzählende Texte, die sich mit drängenden Problemen der nigrischen Gesellschaft befassen: Mädchen, die von der Grundschule weggeheiratet werden und viel zu jung sind, um schon Kinder zu bekommen, Schicksale von Arbeitsmigranten, die sich mit AIDS infizieren, Konflikte zwischen Ackerbauern und Viehzüchtern, die oft tödlich enden usw., aber auch Sammlungen von Sprichwörtern mit Erläuterungen, Tierfabeln und anderen Texten der mündlichen Tradition. Es wurde klar, dass viele Texte bereits existierten und nur eines geeigneten Kontextes bedurften, um »abgerufen« und veröffentlicht zu werden. Die Autoren hatten frühzeitig erkannt, dass hier ein Bedarf existierte.

Oft handelte es sich um kurze Texte, die in Anthologien zusammengefasst wurden. Dabei konnte man mit der Unterstützung der nigrischen Textilfabrik ENITEX rechnen, deren Stoffe im Land sehr beliebt sind. Die Umschläge der »Geschichte Nigers« wurden von ENITEX-Zeichner_innen angefertigt. Für die Umschläge von »Duniyar hausa«, »Tuwo ya yi magana« u.v.a. wurden ENITEX-Stoffe direkt eingescannt.

* Begleittext 16:
Die Wörter wollten nicht stillstehen
(Ngugi)



Quelle: Edition Albasa (Thomas Büttner)



Quelle: Editions Alpha, Niamey

Neben den Wettbewerben wurden fünf parallele Schreibwerkstätten organisiert, eine pro Sprache, in denen jede_r Teilnehmende ein Schreibprojekt entwickeln und zum Abschluss bringen konnte. Als wichtiges Handwerkszeug wurde ein Handbuch benutzt: »Von der Idee zum Text: Anleitung für Autoren«, das eigens für solche Anlässe entwickelt worden war. So wurde die Produktion von Texten in Nationalsprachen mit den Jahren ein Selbstläufer. Sie fanden und finden Verwendung in der Alphabetisierungs-Nachbetreuung, vor allem aber sollen sie von den Lehramtsstudierenden in den PHs gelesen werden – insbesondere von denen, die in einer Nationalsprache unterrichten sollen, wird selbstverständlich erwartet, dass sie in der Lektüre flüssig sind.

Ein besonderes Augenmerk galt der Entwicklung von Literatur für Kinder im Grundschulalter. Dazu wurden bekannte Kinderbuchautor_innen eingeladen, die mit nigrischen Autor_innen und Zeichner_innen Buchprojekte entwickelten, die man dann ab der zweiten Klasse in allen Grundschuljahren verwenden konnte. Sie wurden durchweg zweisprachig in fünf parallelen Ausgaben veröffentlicht.

Die Produktion hält bis heute an und der Bedarf an solchen Texten wird größer, denn die Zahl der zweisprachigen Grundschulen ist enorm gestiegen und wird weiterwachsen. Einige Beispiele solcher zweisprachigen Bilderbücher finden sich in den Materialien. Die französische Version ist darin durch eine deutsche ersetzt.

Fazit:

- Alle Sprachen sind unterschiedlich, indem eine jede ihre ganz eigene Verschriftungsgeschichte durchlaufen und ihre ganz eigene Schriftkultur entwickelt hat – oder eben auch nicht.
- Alle Sprachen sind gleich, indem sie gleichermaßen ausbaufähig sind und ihr Ausbau geplant werden kann.
- Die Amtssprachen Englisch, Französisch und Portugiesisch haben sich in Jahrhunderte währenden Prozessen zu den effizienten Instrumenten entwickelt, die sie den »Kolonialsprachen« gegenüber als höherwertig erscheinen ließen.
- Nach den »Unabhängigkeiten« sahen sich die Länder der Politiken der kleinen Schritte gezwungen, solche Entwicklungsprozesse für ihre Nationalsprachen in wenigen Jahrzehnten komprimiert nachzuholen.



fulfulde-franz.



hausa-franz.



kanuri-franz.



tamajaq-franz.



zarma-franz.

Quelle: Thomas Büttner)

5. Schluss

Der Überblick über die sprachliche und sprach- und bildungspolitische Problematik der afrikanischen Länder in diesem Modul muss zwangsläufig lückenhaft bleiben.* Jedes Land hat seine ureigene Problematik, wenn es auch zahlreiche Parallelen gibt. Aber es ist, so bleibt zu hoffen, klargeworden, wie desaströs das Mit- bzw. Gegeneinander von kolonialen Amtssprachen und Nationalsprachen in bestimmten Konstellationen sein kann und zwangsläufig sein muss.



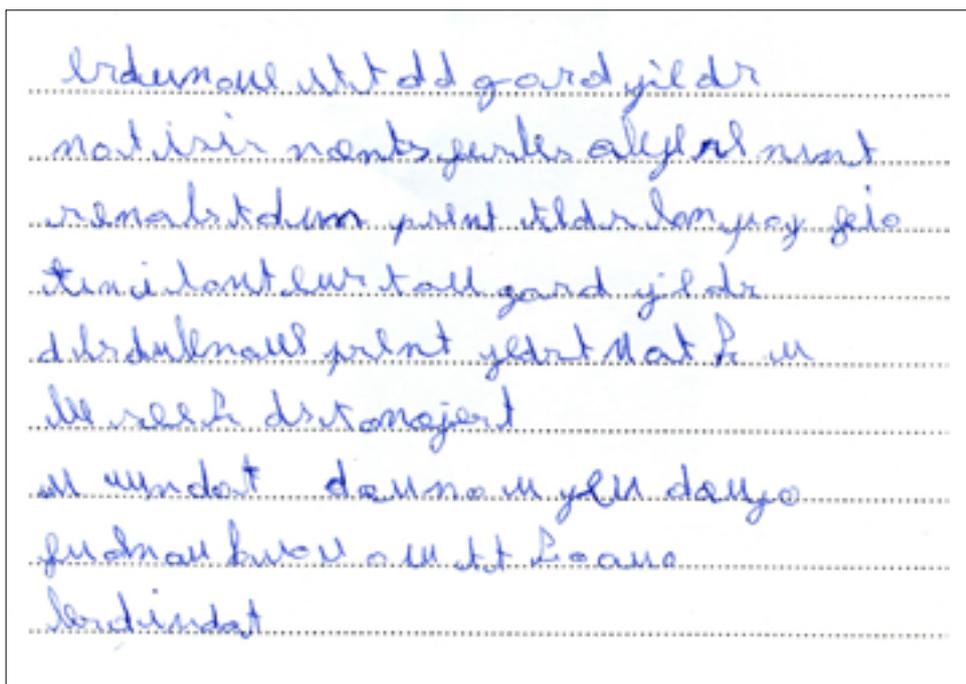
Quelle der beiden Abbildungen: Thomas Büttner

Der 11-jährige Saïdou aus dem nigrischen Keïta hat sechs Jahre seines Lebens geopfert, um in die Schule zu gehen und Französisch zu lernen anstatt seine geliebten Ziegen zu hüten. In diesen sechs Jahren ist in der Schule nicht ein einziges Wort in seiner Muttersprache Hausa gefallen. Das war verpönt, wenn auch nicht mehr mit dem Symbol bestraft.¹⁵ Bei ihm zuhause spricht niemand ein Wort Französisch, auf den Straßen hört er nur Hausa. Gebeten, auf Französisch zu beschreiben, was er auf einem Bild sieht, gibt er das untenstehende Blatt ab – und viele Klassenkameraden tun es ihm gleich:

Es ist dies keine Schrift, sondern eine Simulation von Schrift. Buchstaben sind erkennbar und werden miteinander verbunden mit einem kleinen Abstand zum folgenden Buchstabenblock. Aber es ist kein Wort erkennbar. Es ergibt keinen Sinn. Saïdou hat sich aus nunmehr nachvollziehbaren Gründen irgendwann in der zweiten Klasse ausgeklinkt, ist aber weiter zur Schule gegangen.

Der bislang letzte afrikanische PISA-Test, PASEC, hat noch einmal in aller Dringlichkeit auf den Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und Unterrichtssprachen hingewiesen. Die UNESCO hat auch nach der erwähnten Harare-Konferenz noch vieles unternommen, um den

* Begleittext 17:
**In ihrer ganzen
Komplexität**
(Wolff)



afrikanischen Sprachen zu mehr Geltung und vor allem zur systematischen Verwendung als Unterrichtssprachen zu verhelfen. Diese Aktivitäten fanden einen vorläufigen Abschluss in einem zumindest für die westafrikanischen Länder gültigen Rahmencurriculum und Lehrerbildungsprogramm für zweisprachige Grundbildung.

Die Tatsache, dass sich auch Länder wie Togo, die bisher eine Politik des Status quo führten, an die UNESCO wenden und Interesse zeigen, das Ewe und andere Nationalsprachen in der Bildungspolitik stärker zu berücksichtigen und bereit sind, erste kleine Schritte zu unternehmen, stimmt hoffnungsvoll.

Saïdou aus Keïta wird die landes- und kontinentweite Einführung von Muttersprachen als Unterrichtssprachen in der Grundbildung sicher nicht mehr erleben, aber er wird nicht umsonst gelitten haben.

6. Literaturverzeichnis

Bearth, Thomas. 2007.

»Afrikas Sprachen: Hindernis oder Ressource?« In: ders. u.a. (Hrsg.): *Afrika im Wandel*. Zürich: ETH-Hochschulverlag. S. 181-198.

Bing, Natascha. 2012.

Sprache und Nation in Afrika. Monolinguales Ideal in multilingualen Gesellschaften. Universität Mainz (= Arbeitspapiere des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien 137).

Bourquin, Theodor. 1891.

Grammatik der Eskimo-Sprache, wie sie im Bereich der Missions-Niederlassungen der Brüdergemeine an der Labradorküste gesprochen wird. Auf Grundlage der Kleinschmidtschen Grammatik der grönländischen Sprache, sowie älterer Labradorgrammatiken zum Gebrauch der Labradormissionare. London: Moravian Mission Agency.

Brenzinger, Mathias. 2005.

»Sprachenvielfalt auf dem afrikanischen Kontinent.« In: *Informationen zur politischen Bildung* 264. S. 8–10. In Auszügen abrufbar unter www.bpb.de/internationales/afrika/afrika/58933/sprachenvielfalt?p=all; zuletzt aufgerufen am 21. 11.2017.

Büttner, Thomas. 2017.

Cadre d'orientation sous-régional pour la formation des formateurs en éducation bilingue. Dakar: UNESCO-BREDA.

Crummell, Alexander. 1862.

The Future of Africa: Addresses, Sermons, etc., etc., Delivered in the Republic of Liberia. New York: Charles Scribner.

Engelberg, Stefan. 2014.

»Die deutsche Sprache und der Kolonialismus. Zur Rolle von Sprachideologemen und Spracheinstellungen in sprachpolitischen Argumentationen.« In: Heidrun **Kämper**, Peter **Haslinger** & Thomas **Raithel** (Hrsg.): *Demokratiegeschichte als Zäsurgeschichte. Diskurse der frühen Weimarer Republik*. Berlin, Boston: Akademie. S. 307–332.

Evans, Nicholas. 2014.

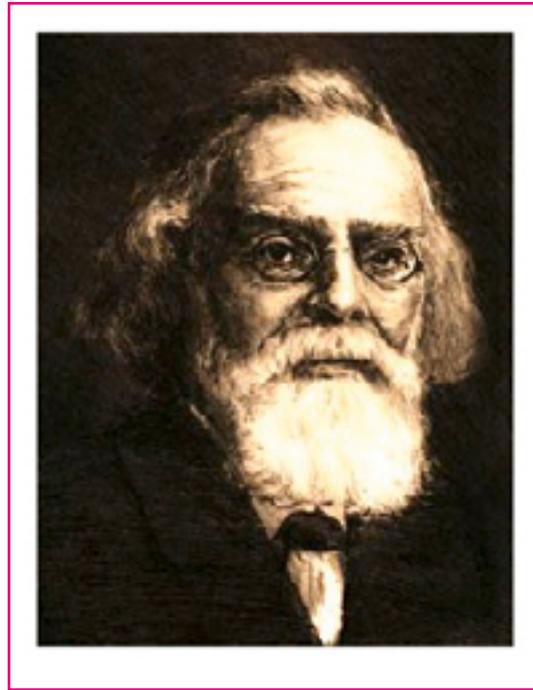
Wenn Sprachen sterben und was wir mit ihnen verlieren. München: Beck.

- Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich. 1995. *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*. Bd. I: Die Vernunft in der Geschichte, Hamburg: Felix Meiner.
- Kießling**, Roland. 2010. »Das Bild afrikanischer Sprachen zwischen kolonialer Diskriminierung und globaler Marginalisierung.« In: Aïssatou **Bouba**, Detlev **Quintern** (Hrsg.): *Das Bild von Afrika. Von kolonialer Einbildung zu transkultureller Verständigung. Interdisziplinäre Beiträge zum Afrikabild in den Wissenschaften*. Berlin: Weißensee. S. 89–112.
- Ki-Zerbo**, Joseph. 1979. *Die Geschichte Schwarz-Afrikas*. Wuppertal: Hammer.
- Ki-Zerbo**, Joseph. 2004. *A quand l’Afrique? Entretien avec René Holenstein*. La Tour d’Aigues: Éditions de l’Aube.
- Kilian-Hatz**, Christa. 2003. »Gibt es primitive Sprachen?« In: GEO, Juli 2003.
- Leclerc**, Jacques. »*Afrique du Sud. La politique linguistique du multilinguisme*«. www.axl.cefan.ulaval.ca/afriquesud-4-pol-linguistique.htm; zuletzt aufgerufen am 21.11.2017.
- Migeod**, Frederick William Hugh. 1913. *The Languages of West Africa*. Vol. II. London: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co.
- Mpieri**, Maureen N. 2010. »*Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik im frankophonem und anglophonem Westafrika – Nigeria als Fallbeispiel*«. Dakar: 5. internationaler Workshop des German-African Network of Alumni & Alumnae – GANAA an der Universität Cheikh Anta Diop, 26. November bis 01. Dezember 2010. 18 Seiten. www.uni-leipzig.de/ganaa/red_tools/dl_document.php?PHPSESSID=bhsnco8okdlv8j11k382rinmao6tt5tq&id=101; zuletzt aufgerufen am 21.11.2017.
- Ngugi wa Thiong’o**. 2011. *Decolonizing the Mind. The Politics of Language in African Literature*. Melton, Woodbridge: James Currey.
- Posch**, Claudia. 2011. »Primitive Sprachen – Primitivismus in der Sprachforschung?« In: Antenhofer, Christina (Hrsg.): *Fetisch als heuristische Kategorie. Geschichte – Rezeption – Interpretation*. Bielefeld: transcript. S. 215–234.
- Sarkozy**, Nicolas. 2007. *Discours à l’Université Cheikh Anta Diop Dakar, Sénégal, le 26 juillet 2007*.
- Schlamp**, Hans-Jürgen. 2016. »*Unabhängigkeitspläne – Warum Venetien ein eigener Staat werden will*.« »Spiegel«-Online 11. Dezember 2016. www.spiegel.de/politik/ausland/italien-venetien-plant-die-unabhaengigkeit-a-1125219.html; zuletzt aufgerufen am 21.11.2017.
- Schön**, James Frederick. 1862. *Grammar of the Hausa Language*. London: Church Missionary House.
- Sokolowsky**, Celia. 2005. »*Deutsch spricht wirklich jeder Schwarze*« – Sprachenpolitik in Togo als Mittel kolonialer Herrschaft. freiburg-postkolonial.de/Seiten/Sokolowsky-Sprachenpolitik-Togo.htm; zuletzt aufgerufen am 21.11.2017.
- Steinthal**, Heymann. 1860. *Charakteristik der hauptsächlichsten Typen des Sprachbaus*. Berlin: Dümmler.
- Steinthal**, Heymann. 1867. *Die Mande-Neger-Sprachen psychologisch und phonetisch betrachtet*. Berlin: Dümmler.
- Westermann**, Diedrich. 1907. *Grammatik der Ewe-Sprache*. Berlin: Dietrich Reimer.
- Wilson**, John Leighton. 1847. *A Grammar of the Mpongwe Language with Vocabularies*. New York: Snowden & Prall.
- Wolff**, Ekkehard. 2010. »*Die afrikanischen Sprachen im 21. Jahrhundert. Herausforderungen an Politik und Wissenschaft*.« www.zeitgeschichte-online.de/thema/die-afrikanischen-sprachen-im-21-jahrhundert; zuletzt aufgerufen am 21.11.2017.

1. In constituierter Wildheit

Der Rücksichtslosigkeit entsprechen

Heymann Steinthal
(1823–1899), Philosoph und Sprachwissenschaftler sowie Begründer der Völkerpsychologie mit der ab 1860 veröffentlichten Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft. Afrikanischen Boden hat er nie betreten.



Aus der Vorrede zu: Heymann Steinthal, *Die Mande-Neger-Sprachen psychologisch und phonetisch betrachtet*. Berlin: Dümmler 1867.

»Dass die hier behandelten Sprachen sehr niedrig stehen, d.h. dass sie in ihrer Organisation sehr unvollkommen sind, muss ich mit der Rücksichtslosigkeit aussprechen, welche die Wissenschaft fordert. Sollte ich das Unglück haben, dass einer jener verkehrten Geister, welche die Sklaverei in Schutz nehmen, sich auf mein Buch berufe: so würde mich das schmerzen, aber nur wie mich ein unglücklicher Zufall schmerzt. Denn wie wenig von wissenschaftlichen Standpunkte aus solche Berufung gerechtfertigt wäre, habe ich schon in meiner Schrift »Die Sprachwissenschaft W. v. Humboldts« 1848 dargelegt. Was insbesondere unsere Negersprachen betrifft, so mögen sie immerhin im Vergleich zu den indogermanischen Sprachen sehr unvollkommen sein; aber ich frage, ob nicht jener Mechanismus des Affix *a* oder *ε* etwas staunenswürdig Humanes ist.

Gründliche Wissenschaft und recht verstandene Praxis stehen also auch hier nicht in Widerspruch. Jene spricht ungünstig von den uncultivirten Völkern. Es scheint mir ein Rest Rousseau'scher Romantik, wenn man diese Wilden »Naturvölker« nennt. Nur der gebildete Mensch ist der natürliche Mensch, und Wildheit des Menschen ist Unnatur. Der Wilde ist ein allzu früh verknöchertes Mensch; namentlich der Neger lebt nicht in bandenlos schweifender, sondern in constituierter Wildheit, unter Institutionen der geistigen Knechtschaft. Und wie sie Folge und Ursache von Unsittlichkeit ist, darüber vergleiche man beispielsweise S. 262.

[Auf Ss. 261–262 geht es um die Einführung der Schrift bei den Vai: »Der scheinbar so naheliegende Gedanke, dass Schreiben eine Kunst ist, die man zu erlernen hat, kann da nicht leicht aufkommen, wo die Schrift als ein göttliches Geschenk gilt, das man sich wünschen, aber nicht erringen kann. Im Sinne des Negers ist sie ein gegebener Vorzug, nicht ein erreichter Vortheil, nicht ein Vorsprung, nicht ein Fortschritt. Beim Anschauen der Schrift erwacht also in solchem Volke nicht das Streben und die Kraft, sie sich anzueignen; sondern bloß stille Unterwerfung oder Neid und Furcht. Der den Vais benachbarte Stamm der Gura's beneidete und fürchtete die Erhebung der schreibselig gewordenen Vais, überfiel dieselben und rieb sie fast gänzlich auf. – So mag oft unter den Wilden der Neid die Keime der Bildung vernichtet, wie anderwärts ein edler Wetteifer sie gefördert haben; die Wildheit ist nicht ohne Schuld so wild, und Cultur entsteht nicht ohne eine gewisse Tugend.]

So richtet die strenge Wissenschaft. Und was folgt daraus für die Praxis? Nichts Andres kann daraus folgen, als die Pflicht der glücklichen, der sittlichen Völker, sich ihrer unglücklichen, ja schuldigen Brüder anzunehmen, und ihnen Bildung mitzutheilen. Dass der Neger bildungsfähig ist, nicht nur der Einzelne, sondern auch der ganze Stamm, das beweist doch die Schreibseligkeit des Vai-Stammes, das beweist auch der Umstand, dass der mohammedanische Theil der Mandengas sich nach dem Berichte der Reisenden sehr augenfällig und zwar vortheilhaft vor dem heidnisch gebliebenen Theil unterscheidet. Wie die Europäer und Nordamerikaner sich ihrer Pflicht gegen die Wilden bisher entledigt haben, ist hier nicht zu erörtern.

Den Schluss des Mande-Werkes bildet der zusammenfassende §§ 632–633:

§ 632. Fragen wir also, auf welcher Entwicklungsstufe haben wir uns die Mande-Sprachen zu denken, so antworte ich: Allerdings haben die Stämme eine so bedeutende Zersetzung erlitten, dass sie in dieser Beziehung als eben so weit vorgeschritten angesehen werden müssen. Ihre feinsten grammatischen Elemente dagegen sind mit unsern Flexionssuffixen gar nicht zu vergleichen; sie sind als primitiv zu betrachten, da sie weder aus andern Elementen entstanden, überhaupt nicht verstümmelt, noch auch ihrer Natur nach spätern Ursprungs sein können. Namentlich hätten wir keine Analogie dafür, sie als Ersatz für verloren gegangene Flexionsformen anzusehen.

§ 633. Psychologisch aber fanden wir die Mande-Sprachen im letzten Grunde durch drei Kategorien charakterisirt: Mangel an Form, mangelhafte Isolirung und mangelhafte Verdichtung der Vorstellung. Diese drei Verhältnisse stehen in Wechselwirkung zu einander, und sind nur die verschiedenen Ausstrahlungen des einen Haupt-Punktes: im Bewusstsein des Mandenegers ist die concrete Anschauung mit ihren materiellen Verhältnissen noch vorwiegend, und ihre Umsetzung in Vorstellungen ist unvollständig vollzogen.

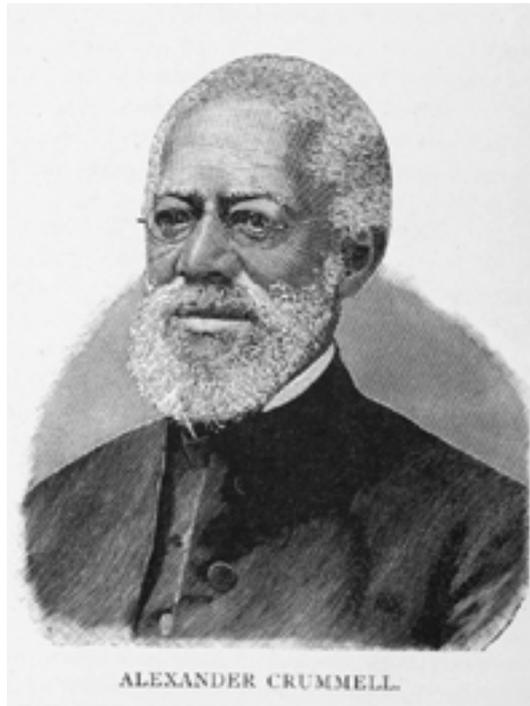
Zu diesen mehr negativen Merkmalen können wir dann positiv hinzufügen, dass die Mandeneger die Verhältnisse der Vorstellungen theils noch durch die concreten Verhältnisse der Anschauung erfassen, theils und zwar die feineren durch Gefühlsmomente – beide materieller Natur. «

Im abschließenden § 633 zeigt sich Steinthal klar mangelorientiert in seiner Sicht auf die untersuchten Sprachen. Es herrsche »Mangel an...«.

- Was ist die »Form« für Steinthal? Was die »mangelhafte Verdichtung der Vorstellung«?
- Wie könnte sich Steinthal die Aufgabe, »Bildung mitzuthemen«, in sprachlicher Hinsicht vorstellen?

2. Uns aber ist vererbt Das Minderwertige ersetzen

Der gebürtige New Yorker **Alexander Crummell** (1819 – 1898) missionierte von 1853 bis 1873 in Liberia. Er wollte nicht nur das Christentum dorthin bringen, sondern auch schwarze Amerikaner als Kolonisatoren in einer zivilisatorischen Mission ins Land holen und mit ihnen nicht zuletzt die englische Sprache in Westafrika verbreiten. Die Schwarzen in Amerika hatten jedoch andere Sorgen und folgten dem Ruf nicht. Zu denen, die ihm doch gefolgt waren, sprach er am 26. Juli 1860 in Cape Palmas über die Segnungen der englischen Sprache, nicht ohne dabei einen Blick auf die afrikanischen Idiome geworfen zu haben.



Aus: Alexander Crummell: *The English Language in Liberia*. In: Crummell, Alexander. 1862. *The Future of Africa: being addresses, sermons, etc., etc., delivered in the Republic of Liberia*. New York: Charles Scribner. S. 7–54. (Übersetzung: Thomas Büttner).

»Lasst uns erst einmal über die afrikanischen Dialekte sprechen. Ich beziehe mich dabei auf jene spezifische Gruppe von Ureinwohnern, die in Westafrika leben, vom Senegal zum Niger, und die man unter dem Begriff Neger zusammenfasst.

In diesem riesigen Gebiet finden sich eine Vielzahl von Stämmen und Eingeborenen mit verschiedenen Zungen und Dialekten zweifellos gemeinsamen Ursprungs, wobei es freilich schwierig wäre, die genaue Zugehörigkeit zu entdecken. Aber so verschieden sie untereinander auch sein mögen, so sind sie alle doch mit dem Makel der Minderwertigkeit behaftet, der sie in den größten Abstand zu zivilisierten Sprachen stellt.

Von dieser ganzen Klasse von Sprachen kann man mit Dr. Leighton Wilson zusammenfassend sagen: »Sie sind rau, schroff, energiegeladen, unklar in der Aussage, arm an Vokabular, überreich an undeutlichen Nasal- und Kehllauten, haben kaum Flexion oder andere grammatische Formen, und sind überaus schwierig zu erlernen.« So beschreibt er das Grebo, aber ich denke, das kann so auch für die ganze Klasse der Neger-Dialekte gelten.

Darüber hinaus sind diese Sprachen roher Barbaren durch niedrige Ideen charakterisiert, durch brutale und rachsüchtige Regungen und jene Grundsätze, die ins Animalische verweisen.

Auch mangelt es ihnen an jenen Vorstellungen von Tugend, moralischer Wahrheit, und jenen Unterscheidungen zwischen richtig und falsch, mit denen wir unser ganzes Leben hindurch vertraut sind.

Ein weiteres hervorstechendes Merkmal dieser Sprachen ist die Abwesenheit von klaren Vorstellungen von Gerechtigkeit, Recht, Menschenrechte und Ordnung unter einer Regierung, die in zivilisierten Ländern von so großer und offenkundiger Bedeutung sind.

Und die höchsten Wahrheiten schließlich, die die Lebensweise der Christen regeln – der persönliche, gegenwärtige Gott und seine moralische Herrschaft, die Unsterblichkeit des Menschen, das Gericht und die ewigwährende Glückseligkeit – sind entweder gar nicht vorhanden oder aber in dunkler und entstellter Weise ausgedrückt.

Uns aber, anstelle einer so groben und minderwertigen Sprache, ist die englische Sprache vererbt worden. Neger, die wir nach Blut und Beschaffenheit sind, sprechen wir doch seit Generationen das angelsächsische Idiom. Diese Tatsache ist nunmehr historisch.«

Später dann kommt er auf die für ihn wichtigsten Züge des Englischen zu sprechen (hier stark verkürzt wiedergegeben):

»Die englische Sprache, wie ich es begreife, weist diese hervorstechenden Eigenarten auf:

(a) Es ist eine ungewohnt kraft- und machtvolle Sprache. [...] Englisch besteht hauptsächlich aus einfachen, bündigen ein- bis zweisilbigen Wörtern, mit denen die Sprache unvergleichlich einfach und verständlich ist. [...] (b) Noch einmal, die englische Sprache ist ihrem Wesen nach die Sprache der Freiheit. Ich weiß, dass in gewissem Sinn die Liebe zur Freiheit in Faser und Substanz von Leib und Blut aller Völker eingewebt ist, aber die Flamme züngelt nur schwach bei einigen Rassen, bei anderen ist da ein unbeständiges Feuer, und bei manchen minderwertigen Völkern ist es das Flackern einer erlöschenden Kerze. Aber bei den englischen Rassen ist es eine helle, vitale, unbezähmbare Flamme, dabei normal und ordentlich in ihrer Entwicklung. [...] (c) Und noch einmal meine Bemerkung, dass die englische Sprache alle großen Satzungen der Freiheit in sich trägt, die Grundelemente freier Regierungen und Hauptgaranten persönlicher Freiheit. Ich meine die Freiheit, ein Gericht anzurufen, das Recht des Volkes auf Regierungseteiligung, Eingaben zu machen, Rede-, Presse- und Religionsfreiheit. [...] (d) Schließlich darf ich bei meiner Aufzählung der Hauptzüge der englischen Sprache deren Identität mit Religion nicht vergessen. Über Jahrhunderte hat diese Sprache getauft im Geist des christlichen Glaubens. Durch diesen Glauben ist sie vom Rohzustand zur gegenwärtigen Stärke, Fülle und Ausdruckskraft gewachsen. [...]«

Mit welchen Elementen konstruiert **Crummell** seine Entscheidung zwischen afrikanischen Dialekten und zivilisierten Sprachen?

- Wie charakterisiert er zivilisierte Sprachen und dabei vor allem das Englische?
- Wie charakterisiert er die afrikanischen Dialekte?

Verglichen mit den Texten 2 von Heymann **Steinthäl** und 3 von Carl **Meinhof**:

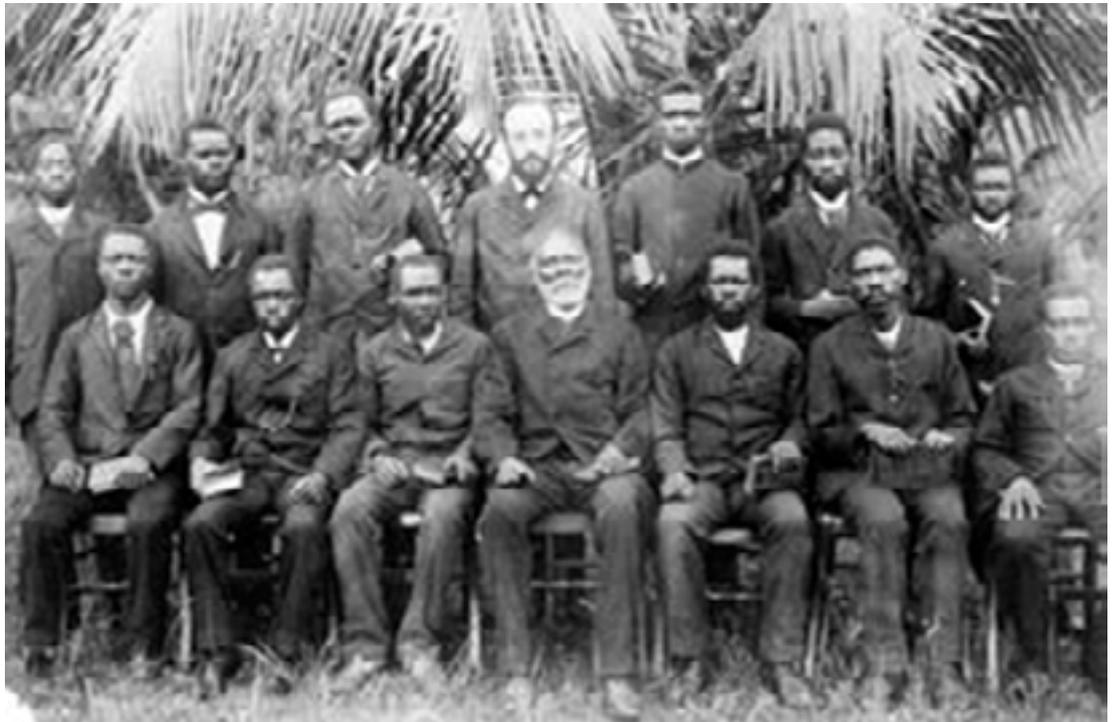
- Gibt es Ähnlichkeiten in der Einstellung?
- Wo liegen die Hauptunterschiede?

3. Diese überreiche Fruchtbarkeit Dem Volksgeist entsprechen

Jakob Spieth (1856 – 1914) veröffentlichte 1906 sein monumentales Werk »Die Ewe-Stämme. Material zur Kunde des Ewe-Volkes in Deutsch-Togo«. Gleichzeitig erschienen Auszüge daraus unter dem Titel »Die Eweer. Schilderung von Land und Leuten in Deutsch-Togo« bei der Norddeutschen Missions-Gesellschaft, Bremen.

Im Vorwort schreibt hier Missions-Inspektor A.W. Schreiber:

»Da eine möglichst genaue Kenntnis des Bodens, auf den der Same des göttlichen Wortes ausgestreut werden soll, eine der Grundvoraussetzungen aller missionarischer Arbeit ist, hat Missionar Spieth während seines mehr als zwanzigjährigen Aufenthaltes im Ewelande sich eifrig bemüht, die Eigenart und die Verhältnisse des Ewe-Volkes in Vergangenheit und Gegenwart möglichst genau zu erforschen. So sammelte er ein zumeist in der Landessprache niedergeschriebenes, umfangreiches Material über die Geschichte und Rechtsordnungen, die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, vor allen Dingen aber über das Geistesleben der Ewestämme.«



Jakob Spieth im Bild hinten Mitte im Kreis seiner Bibelübersetzer

Aus: Jakob Spieth: *Die Eweer – Schilderung von Land und Leuten in Deutsch-Togo*. Drittes Kapitel: Das Volk der Eweer, II. Die Kultur, B. Die geistige Kultur, 1. Die Sprache. S. 51–54.

»Angesichts der Tatsache, daß das Ewevolk keine eigene Schrift hat und weder lesen noch schreiben kann, würde kaum jemand erwarten, dass die Sprache für einzelne Eweer Kulturgegenstand wäre. Daß das aber doch der Fall ist, geht daraus hervor, daß, wenn der Sprecher in *Anlo* früher in einer öffentlichen Rede einen Satzartikel an falscher Stelle brauchte, dadurch das sprachliche Schönheitsgefühl seiner Zuhörer so beleidigt ward, daß sie ihm ihren Unwillen darüber zu verstehen gaben. [...]

In früheren Jahren konnte man manchmal die Klage über Wort- und Begriffsarmut in der Ewesprache hören. Westermanns Wörterbuch, das 20.000 Ewe-Wörter erklärt, ist wohl eine glänzende Widerlegung jenes Vorwurfs; denn es zeigt, daß die sprachliche Armut nicht notwendig im Objekt liegen muß, sondern daß sie auch im Subjekt liegen kann. Westermann macht auf den großen Reichtum der Ewesprache an Adjektiven und Adverbien aufmerksam, die jede Eigenschaft oder Tätigkeit aufs genaueste beschreiben, wo wir uns mit einem »sehr«, »außerordentlich«, »unge-

heuer«, »furchtbar« begnügen müssen. Er weist ferner auf die Begriffswandlungen, welche durch Verdoppelung eines Wortes entstehen, hin und weist nach, wie es von der verdoppelten Form eine hochtonige und eine tieftonige, eine für kleinere und eine für größere Gegenstände gibt. Er gibt uns damit einen Einblick in »die reichen Mittel, welche sich die Sprache zur Darstellung des sinnlich Wahrnehmbaren geschaffen hat«. Vermöge dieser Eigenschaften besitzt die Sprache auch die Fähigkeit, Gegenstände, welche die Eingebornen nicht selbst erzeugt, also auch bisher nicht gesehen hatten, mit charakteristischen Namen zu benennen. Es geschieht das entweder durch vollständige Neubildung eines Wortes oder aber durch Übertragung eines Begriffes, der nach ihrer Auffassung Ähnlichkeiten mit dem neu zu benennenden Gegenstande hat. Der Eweer braucht z. B. keine Schuhe, hat auch keine Brille, keine Uhr, kein Fass, keinen Nagel und keine Säge, und doch hat er für diese sinnlich wahrnehmbaren Sachen durch Zusammensetzung seiner ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel oder durch Schallnachahmung ganz gute Worte gebildet. In dem Schuh sah er »den Schild des Fußes«, in der Brille »das eiserne Auge«, in der Uhr »ein Eisen, das sich selber schlägt«, im Fass erblickte er eine Ähnlichkeit

mit seinem Kürbis *go* und nannte es deshalb »Holzkürbis«, in dem Nagel ein »Eisen mit flachem Kopf«, und die Säge benannte er mit dem Schall *lahalaha*, den sie erzeugt. Die Sprache wird also durch die neuen, nach dem Eweland kommenden Kulturgegenstände in einer dem Volksgeist entsprechenden Weise bereichert. Auch mit der Bezeichnung von Handlungen, die dem Eweer bisher unbekannt waren, schlägt er einen ähnlichen Weg ein. Nur zwei Beispiele sollen das erläutern. Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Eweer Illiteraten sind. Als solche konnten sie nicht schreiben und nicht lesen, und doch fanden sie für beide Vorgänge, sobald sie ihnen vors Gesicht traten, treffliche Ausdrücke. In der Handbewegung des Schreibers sahen sie einen ähnlichen Vorgang, wie sie ihn beim Hacken ihrer Äcker, beim Kritzeln und Schnitzen ihrer Kalebassen hatten und nannten es deswegen *nlo agbale*, »das Papier bekritzeln«. Ähnlich verhält es sich mit dem Lesen. Dieses erinnerte sie an ihr »Zählen«, *hle nu*, und »Erzählen«, *hle nya*, weshalb sie es »*hle agbale*«, »im Buch (oder die Buchstaben) zählen« nannten.

Wenn Westermann mit Recht darauf aufmerksam macht, daß diese überreiche Fruchtbarkeit der Sprache versage, sobald es sich darum handle, Geistiges darin auszudrücken, so darf doch auch andererseits darauf hingewiesen werden, daß das religiöse und mythologische Denken der Eweer selbst schon eine ganze Menge Wörter gebildet hat, in die wir nur geistigen Inhalt hineinzulegen brauchen, die also jederzeit als brauchbare Gefäße für die Geisteskultur bereitstehen. Ich erinnere z. B. nur an die Begriffe *gbogbo*, »Atem, Hauch« für Geist, *luwo*, »Schatten« für Seele, *kekeli*, »Licht« und viele andere. Freilich hat auch die religiöse Sprache manche Ausdrücke, die sich des unzertrennlich damit verbundenen heidnischen Begriffes wegen nicht verwenden lassen. Eine so reiche und bereicherungsfähige Sprache eignet sich auch in hohem Maße als Kultur- und Handelssprache, und es wäre das größte Unrecht, was Europa jenen Völkerstämmen antun könnte, wenn es ihnen ihr wertvollstes mütterliches Erbe durch europäische Sprachen verdrängen oder auch nur schmälern würde. Wollen wir dem Eweer seine für uns Europäer wertvolle geistige Eigenart erhalten, so müssen wir auch allen Ernstes dafür sorgen, daß ihm seine Sprache erhalten bleibt, und dass die heranwachsende Jugend jenes Landes einen offenen Blick für die Schönheit und

den Wert ihrer Muttersprache bekommt. Diese Wertschätzung und originelle Anwendung seiner Sprache geht ihm bei einer zu starken Betonung der europäischen Sprachen allmählich verloren. Die europäische Sprache aber passt für minderbegabte Eweer ebenso wenig als die ihnen nicht auf den Leib zugeschnittene europäische Kleidung.«

Spieths Darstellung des Ewe hier ist sehr differenziert und durchaus aufwertend.

- Sieht er trotzdem qualitative Unterschiede zu europäischen Sprachen?
- Wenn ja: welche wären das?
- Was meint er mit sprachlicher Armut im Subjekt bzw. im Objekt?
- Wie verfährt man im Ewe mit unbekanntem Gegenständen? Gibt es solche Verfahren auch in anderen Sprachen?
- Warum, vermuten Sie, wird Spieths Arbeit auch heute noch geschätzt?
- Wie verhält sich Spieths Sicht auf eine afrikanische Sprache mit der von **Crummel**, **Steinthal** oder **Meinhof**?

4. Allerdings ein Rätsel

Sich diese höllisch schwere Sprache vorknöpfen

Die junge Dresdnerin **Seraina Prella** hat einen Blog über ihren Afrika-Aufenthalt im Rahmen des Internationalen Jugendfreiwilligendienstes (IJFD) verfasst. Hier stellt sie sich vor: »Ich heiße Seraina Prella und lebe nun seit 19 Jahren in meiner schönen Geburtsstadt Dresden. Gerade habe ich das Abitur an der Waldorfschule in Dresden beendet. Auf die Waldorfschule bin ich ganze 13 Jahre meines bisherigen Lebens gegangen, was für einen 19-jährigen Menschen ein gewaltig großer Lebensabschnitt ist. Somit ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass es mir jetzt ziemlich schwerfällt, das alles mit einem Mal hinter mir zu lassen. Meine beiden lieben Geschwister, meine Eltern, meine Großeltern, meine Freunde, meinen Freund, meine Heimat. Mit anderen Worten alles Vertraute, was mein bisheriges Leben ausgemacht hat. Aber das nun Kommende sollte mich ziemlich schnell von meinem Heimweh abbringen – denke ich –, denn ich werde für ein Jahr meine Sachen packen und in ein Dorf des kleinen, westafrikanischen Landes Togo ziehen.«



Unter <https://serainaintogo.wordpress.com/2013/09/13/> postet Seraina Prella am 13. September den Eintrag »Ewé – die vielleicht schwierigste Sprache der Welt«.

»Dienstag den 10. September 2013. Wer gerade auf der Suche nach einer neuen, großen Herausforderung ist, der sollte sich unbedingt diese höllisch schwere Sprache vorknöpfen – wirklich! Bisher haben Amelie, Maren, Darius und ich zwei Ewé-Unterrichtseinheiten über uns ergehen lassen und eins steht definitiv fest: das ist kein einfaches Unterfangen. Ab jetzt werden wir uns jeden Vormittag für etwa zwei Stunden mit Sam und Eddih von der JSA (»Associacion Jeunesse – Sensibilisation – Action«, ein gemeinnütziger Verein in Togo) zusammensetzen, um ein paar Brocken Ewé zu lernen.

Bislang können wir im Aufbau der Sprache allerdings noch keine richtige Logik entdecken, aber die Sprache lässt sich, glaube ich, aus unserer Sichtweise auch einfach nicht rational erklären. Es existieren vielleicht einfach keine grammatikalischen Regeln. Wenn ich mich an die ganzen Grammatikeinheiten aus dem Deutsch-, Englisch-, Russisch- und Französischunterricht zurückerinnere, ist das jetzt schon eine gewaltige Veränderung beim Erlernen einer neuen Sprache. Das mag natürlich anders herum genauso sein. Für einen Togolesen, der nur Ewé spricht, ist Englisch, Deutsch und Russisch vermutlich ebenso verwirrend und er würde wohl auch im Brustton der Überzeugung behaupten, dass ihm diese Sprachen absolut unlogisch erscheinen, obwohl ich ihm zu jeder dieser Sprachen ein dickes Grammatikbuch in die Hand drücken könnte. Aber festzuhalten ist, dass sich Ewé definitiv von allen mir bisher bekannten Sprachen enorm unterscheidet!

Der Unterricht läuft in etwa so ab: Sam und Eddih sagen erst das französische Wort, dann sprechen sie uns das gleiche Wort auf Ewé vor. Letzteres müssen sie dann mindestens fünfmal wiederholen, während wir vier versuchen, die schönen, aber seltsam klingenden Laute irgendwie auf Papier festzuhalten. Manchmal ist es uns allerdings ein Rätsel, wie man diese Sprache in die feste Form von Buchstaben pressen soll. Manchmal funktioniert das schlichtweg einfach nicht.

Und meistens brauchen wir unzählige Anläufe, bis wir das Wort oder den kleinen Satz auch nur annähernd richtig ausgesprochen haben. Die Sprache klingt wunderschön – ja, sie lebt von ihren Klängen, aber dafür hat sie es auch ordentlich in sich!

In den nächsten vier Wochen versuchen wir so gut wie nur möglich Ewé zu lernen. Danach werden wir mit unseren super Ewé-Kenntnissen in die Dörfer entlassen – allerdings nun doch nicht alleine, wie sich mittlerweile herausgestellt hat. Die meiste Zeit über werden in den beiden Dörfern wohl zwei Mitarbeiter der JSA sein, aber so ganz geklärt ist das alles noch nicht – on va voir!

Hier noch ein paar Ewé-Notizen von mir: (ich weiß allerdings nicht, ob ihr meine kreative Lautschrift verstehen werdet, aber viel Erfolg!)

Willkommen: whei-son-loo • Antwort: yolo0000 (oder wahlweise auch nur yoo) • Vielen Dank: aa-(g)bé-kaka • Wie heißt du?: Nuh-ka-huo-dé? • Entschuldigung: muh-de-kukuh • Ich kaufe 4 Bananen: mah-bleh a-koh(n)-duh eh-neh • Messer: kaklah • Hast du gut geschlafen?: oh-dó alló njué dea? • Ich habe Hunger: a-dohle-whummm.

Oh und wenn man nicht richtig aufpasst, sagt man beispielsweise statt der Zahl 8 das Wort »Kuh«! Beides heißt »ennih«, aber wenn man Kuh sagen möchte, sollte man am besten mit der Stimme etwas runtergehen, ansonsten könnte das Gesagte zu einer verwirrenden Wendung des Gespräches führen. Das trifft nebenbei gesagt auch auf »Erdnuss« und »Ei« (»a-sin«), »Morgen« und »Gestern« (»eih-sohr«) und auf viele weitere Wörter zu!

Falls ich bei dem einen oder anderen Interesse geweckt haben sollte – in Köln scheint man Ewé sogar studieren zu können!«

Seraina Prellas Herangehen an eine Sprache, bei deren Erlernen sie sich, zumindest in den Anfängen, im Clinch mit ihr befand, ist erfrischend vorurteilsfrei.

■ Wie ist in diesem Zusammenhang ihre Aussage zu werten, die Sprache habe »vielleicht einfach keine grammatikalischen Regeln«?

■ Bei ihren Beispielen kommen dennoch »Regeln« ins Spiel. Erkennen Sie welche?

■ Beim Blick auf die Sprache spricht sie von »unserer Sichtweise«: was genau meint sie damit? Wie ist diese Sichtweise geprägt?

■ Welche Schwierigkeiten ergeben sich beim Schreiben der Sprache?

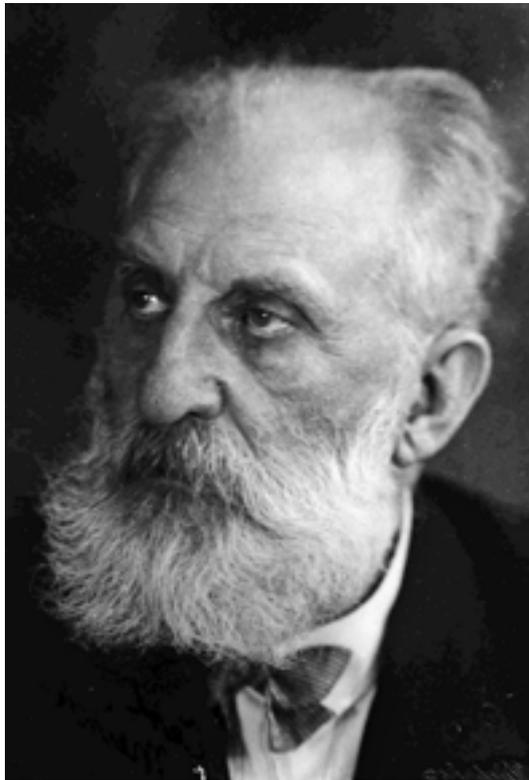
■ Hier der erste Artikel der Menschenrechts-erklärung in Standard-Ewe:

Wodzi amegbetowo katā abloḏewiwoe eye wozena bubu kple gomekpḓkpḓ sḓsḓe. Susu kple dzitsinya le wo dometḓ ḓesiaḓe si eyata wodze be woanḓ anyi le ḓekawḓwo blibo me.

Was fällt Ihnen bei den Buchstaben auf?

5. Zumeist erst aus dem Munde der Eingebornen Das Minderwertige studieren

Nachdem die kurzlebigen Vorgänger-Zeitschriften »für afrikanische Sprachen« und »für afrikanische und oceanische Sprachen« eingestellt worden waren, unternahm **Carl Meinhof** (1857–1944) 1910 einen erneuten Versuch mit dem ersten Heft seiner Zeitschrift für Kolonialsprachen, wobei der Titel nun nicht mehr rein geographisch war, sondern eine geopolitische Kategorisierung vornahm.



Aus: Carl Meinhof: »Das Studium der Kolonialsprachen«. In: *Zeitschrift für Kolonialsprachen*, herausgegeben von Carl Meinhof mit Unterstützung der Hamburgischen Wissenschaftlichen Stiftung, Jahrgang 1 (1910–1911), Heft 1, S. 2–4. Berlin: Dietrich Reimer, Hamburg: C. Boysen.

»Es stehen ja heute noch viele der Beschäftigung mit schriftlosen Sprachen ziemlich verständnislos gegenüber. Die geringschätzigste Behandlung, die diese Arbeit auch von Sprachforschern gelegentlich noch erfährt, ist wohl zumeist darin begründet, daß man schriftlose Sprachen ohne weiteres für entartete Kultursprachen hält. Da sie keine eigentliche Literatur, keine ästhetisch bedeutenden Geisteserzeugnisse aufzuweisen haben, erscheint es besonders dem Historiker müßig, Zeit und Kraft auf sie zu verwenden. Selbstverständlich kann der Fall eintreten und ist eingetreten, daß Kultursprachen herabsinken und verwildern, aber es ist keineswegs erwiesen und für einen erheblichen Teil der schriftlosen Sprachen in hohem Maße unwahrscheinlich, daß sie in dieser Weise herabgesunken sind. Außerdem kann ein rein sprachwissenschaftliches Interesse an diesen einfacheren Formen nicht deshalb achtlos vorübergehen, weil sie keine nennenswerte Literatur haben, sondern der Linguist wird sie im Gegenteil mit besonderer Aufmerksamkeit beobachten, um aus ihnen den Aufbau komplizierterer Formen besser als bisher zu verstehen. Gerade eine historische Betrachtung der Sprache wird zu dem Schluss kommen, daß die Formen der flektierenden Sprachen unmöglich ursprünglich sein können, sondern daß sie das Ergebnis einer langen Entwicklung sind. Wollen wir diese Entwicklung verstehen, wollen wir ermitteln, wie es zur Bildung des grammatischen Geschlechts, zur Mannigfaltigkeit der Plurale, zu vokalischen Ablautreihen kommen konnte, so müssen wir uns eben nicht auf das Studium hochentwickelter Kultursprachen beschränken, sondern müssen in erster Linie die Sprachen untersuchen, in denen das alles noch gar nicht oder in bescheidenem Umfang vorliegt.

Wir haben hier die zunächst sehr störende und ermüdende Aufgabe, daß wir die Sprachen zumeist erst aus dem Munde der Eingebornen aufnehmen müssen. Das hat uns genötigt sorgsam auf die Lautbildung zu achten, und wir haben uns der Phonetik als einer sehr wichtigen Hilfswissenschaft zu bedienen gelernt. Mit ihrer Hilfe wurde oft genug der Streit der Meinungen über die Laute entschieden, und es wurde festgestellt, worin die Eigentümlichkeit von Lauten bestand, die das Ohr des Europäers nicht kannte und darum nicht richtig auffaßte. So hat dann die Linguistik auch umgekehrt der Phonetik neue Erkenntnisse vermittelt, indem sie bisher ungehörte Laute entdeckte. Trotz aller Fortschritte,

die uns die letzten fünfundzwanzig Jahre gebracht haben, ist unsere Bekanntschaft mit den schriftlosen Sprachen Afrikas und der Südsee doch immer noch lückenhaft. Noch heute sind wir in manchem Falle froh, wenn wir nur erst ein kleines Wörterverzeichnis einer neuen Sprache haben. Das genügt freilich in der Regel nicht einmal, um die Zugehörigkeit der Sprache zu bestimmen. Dazu bedarf man vor allem der Grammatik. Aber alle Mitteilungen über grammatische Vorgänge müssen durch Originaltexte, wie man sie aus dem Munde der Eingebornen aufschreibt, ergänzt und bestätigt werden. Mit dieser mehr grundlegenden Arbeit muß die sorgsame Behandlung der bekannteren Sprachen Hand in Hand gehen. Wir sind heute schon durchaus in der Lage, vor allem in den Bantusprachen, über einzelne Partien der Lautlehre und Grammatik gründliche Einzeluntersuchungen anzustellen. Das wird im Gebiet der Hamitensprachen seine besondere Bedeutung haben. Denn hier muß untersucht werden, ob und wie diese merkwürdige Sprachengruppe zusammenhängt mit den Sprachen der Semiten, der Indogermanen und der Bantu. Damit tritt aber die afrikanische Linguistik in ein Gebiet ein, wo sie sich mit den bisherigen Ergebnissen der historischen Sprachforschung auseinanderzusetzen hat. In ähnlicher Weise ist der Versuch zu machen, die Zusammenhänge der Südseesprachen zu finden oder ihre Unterschiedenheit festzustellen, um die Geschichte der Besiedelung dieser entfernten Gebiete womöglich an der Hand der Linguistik aufzubauen. Es versteht sich von selbst, daß für eine deutsche Zeitschrift, die in Verbindung mit dem Kolonialinstitut in Hamburg erscheint, das Gebiet der Sprachen, die in deutschen Kolonien gesprochen werden, in erster Linie in Betracht kommt. Die Zeitschrift trägt daher ihren Namen. Aber es ist unmöglich das wissenschaftliche Interesse auf die Landesgrenzen einzuengen. Wir werden oft darüber hinaus gehen müssen und das wird nicht nur zur Erweiterung, sondern auch zur Vertiefung unserer Erkenntnis dienen und dadurch mittelbar dem Studium der deutschen Kolonialsprachen zu gute kommen.

Meinhof trifft eine grundlegende Unterscheidung zwischen »Kultursprachen« und »schriftlosen Sprachen«.

- Worin bestehen im Einzelnen die Unterschiede für ihn?
- Ist damit eine Wertschätzung verbunden?
- Wenn ja: wie würde sie lauten?

Meinhof ist von der Wichtigkeit und Notwendigkeit der Erforschung dieser schriftlosen Sprachen überzeugt.

- Wie begründet er das?

6. Selbstverständlich hochentwickelt

Auch Schnalzer anerkennen



Christa Kilian-Hatz ist Leiterin des Lehrinstituts für Orthographie und Schreibtechnik in Frankfurt-Bornheim. Davor war sie Dozentin bzw. Professorin für afrikanische Sprachen und Sprachwissenschaften am Institut für Afrikanistik in Köln, dann an der Universität Frankfurt.

Christa Kilian-Hatz hat in Kamerun die Baka-Sprache erforscht und in Namibia das Khwe der »Buschleute«, das sich durch zahlreiche Schnalzlaute auszeichnet und von etwa 8.000 Menschen gesprochen wird. Hier antwortet sie auf Fragen des GEO-Magazins, abgedruckt im Juliheft 2003. Die Fragen beziehen sich auf eine These amerikanischer Wissenschaftler, die Schnalzlaute in der Khoisan-Sprache seien ein Erbe der Frühmenschen.

»GEO: Was stört Sie an der Hypothese der Stanford Genetiker?

Christa Kilian-Hatz: Vor allem, dass in der öffentlichen Darstellung dieser Forschung der alte Mythos von der »Steinzeitsprache« wieder aufgewärmt wird. Dazu besteht aufgrund der Sachlage kein Anlass. Aus linguistischer Sicht gibt es bislang keinen Grund, weswegen Sprachen mit Schnalzlauten (englisch »clicks«) ursprünglicher sein sollen als andere. Im Gegenteil.

Warum? Sind Schnalzlaute, wie wir sie etwa beim Antreiben eines Pferdes benutzen, nicht »primitiver« als andere Laute?

Ein Schnalzlaut ist artikulatorisch eine Art »Doppelkonsonant«; zum Schnalz gehören noch laute wie »h« oder »n«, die sich an den Click anschließen. Sie sind daher aufwendiger zu produzieren als einfache Konsonanten wie »k«. Außerdem sind die etwa als »/« oder »//« geschriebenen Schnalze nicht irgendwelche Geräusche, sondern Laute, die als Bestandteil von Wörtern deren Bedeutung zu unterscheiden helfen. Solche »Phoneme« sind im internationalen Alphabet der Sprachlaute, IPA, genauso aufgeführt wie »p« und »a«. Die Clicks in den Khoisan-Sprachen (Das ist der wissenschaftliche Name für die Mitglieder der Sprachfamilie; Anm. der Red.) sind jedenfalls nicht die einzigen Phoneme dieser Sprachen, sondern sie werden zusätzlich zu den uns bekannten Vokalen und Konsonanten benutzt. Zudem wird – wie etwa im Chinesischen – nach Tonhöhe differenziert. Manche der Sprachen haben deshalb bis zu 90 verschiedene Phoneme, von denen Schnalze etwa ein Drittel ausmachen. So gesehen verfügen unsere Sprachen über ein wesentlich kleineres, vergleichsweise einfaches Phoneminventar.

Könnten die Clicks trotzdem nicht – wie von den Genetikern behauptet – Relikte aus der Frühzeit sein, die in den meisten Sprachen verloren gegangen sind?

Sicherlich sind diese Laute heute eher auf dem Rückzug – in vielen Khoisan-Sprachen wird das Inventar kleiner, werden die Schnalz-Phoneme durch einfache Laute wie »k« ersetzt. Aber es gibt Bantu-Sprachen wie das Xhosa, deren Sprecher die Schnalze erst in jüngerer Zeit von den Khoisan übernommen haben. Keinesfalls erlauben solche rezenten Prozesse Rückschlüsse auf den

Sprachwandel über Zehntausende von Jahren. Das ohne fundierte Belege zu behaupten, ist so, als würde ein Laie unterstellen, das ungewöhnliche ›th‹ des Englischen sei ein Laut-Relikt eingewanderter Vorfahren aus Afrika. Die historische Sprachforschung lehrt uns etwas völlig Anderes.

Die Genetiker führen ihre Hypothese darauf zurück, dass die »schnalzenden« Ju-/hoansi in der Kalahari wie auch die verwandten Hadza und Sandawe in Ostafrika zu den ältesten Zweigen der Menschheit gehören.

Das mag sein, und die Forschungen sind willkommen, wenn sie neues Licht in Verwandtschaftsbeziehungen und historische Migration bringen. Aber daraus folgt nicht, dass Schnalzsprachen ursprünglicher sind als andere. In Australien etwa werden Clicks nur in besonderen »Kunstsprachen« gebraucht, die zur Zeit der Initiation oder gegenüber der tabubelegten, gefürchteten Schwiegermutter benutzt werden. Auch in einigen Bantu-Sprachen Afrikas sind Click-Laute vermutlich erst über solche Kontexte eingewandert. Clicks müssen also nicht altertümlich sein, sondern könnten erst über besondere Sprachspiele zu Phonemen geworden sein. Solche außergewöhnlichen Kontexte sind Anzeichen hoher kultureller Entwicklung, weil sie ein ausgeklügeltes Begriffssystem voraussetzen.

Verfügen denn auch die Khoisan über hochentwickelte sprachliche Konzepte?

Selbstverständlich. Schon die Morphosyntax – das heißt die Art und Weise, wie Wörter gebeugt und im Satz zusammengeführt werden – ist ein äußerst schwieriges Kapitel der Grammatik. Nehmen Sie nur den Satz //i.b ge` g`ò m`ù-u`.si aus dem Nama, einer Sprache Namibias. In Einzelteile zerlegt, heißt dieser Ausdruck wörtlich: »er - 3.Person-maskulin-Singular-Subjekt hat-Prädikat gerade gesehen-3.Person-feminin-Singular-Objekt« – also »Er hat sie gerade gesehen (sie)«. Die »Kultursprache« Latein ist da kaum komplizierter.

Und was halten Sie von der These, die Khoisan hätten die Schnalz-Sprache entwickelt, um damit besser bei der Jagd kommunizieren zu können?

Warum gibt es Schnalze dann nicht in anderen Jäger- und Sammler-Kulturen? Anthony Traill, ein Click-Sprachen-Experte aus Südafrika, sagt wohl zu Recht, dass Schnalze die besten Laute seien, mit denen man Tiere vertreiben kann. Man sollte Wissenschaft nicht durch derlei Spekulation ersetzen. Aus linguistischer Perspektive gibt es keine primitive Sprache. Primitiv sind allenfalls unsere Vorstellungen von Ureinwohnern.«

Wie und mit welchen Argumenten unterlegt könnte die These der eingangs erwähnten »Stanforder Genetiker« gelautet haben?

Auf Youtube www.youtube.com/watch?v=Nz44WiTVJww finden Sie eine erste Lektion in einer Khoisan-Sprache, »KhoeK-hoegowab Lesson No: 1«.

Welcher Eindruck entsteht bei Ihnen beim Ansehen bzw. -hören vor dem Hintergrund der Argumente von Kilian-Hatz?

Vergleichen Sie dazu auch die zahlreichen Kommentare zum Clip. Sie finden zahlreiche weitere Clips zu Schnalzsprachen!

7. Die schwierige Frage der internen Abgrenzung Einem politischen Willen entsprechen

Elvira Glaser ist Professorin für Germanische Philologie an der Universität Zürich. Sie hat intensiv zur deutschen Sprachgeschichte und Dialektologie geforscht, insbesondere zur »Dialektsyntax« des Schweizerdeutschen. Im Linguistik-Portal ihrer Universität beantwortet sie die Frage »Ist das Schweizerdeutsche eine eigene Sprache?« – so lautet auch die Überschrift dort – und geht dazu sehr differenziert auf die Sprache-Dialekt-Problematik ein.



Aus: linguistik.uzh.ch/de/easyling/faq/kolmerschweizerdeutsch.html

»Diese Frage [Ist das Schweizerdeutsche eine eigene Sprache?] zielt gewöhnlich darauf ab, den Unterschied zwischen einem Dialekt und dem, was man Sprache nennt, zu bestimmen. Zur Beantwortung dieser generellen Frage muss etwas weiter ausgeholt werden.

Wenn wir den Terminus Dialekt für die einer Sprechergruppe gemeinsame Sprachvarietät verwenden, dann setzen wir diese Varietät in der Regel in Bezug zu einer anderen Sprachform, von der der Dialekt als eine Art Variante abgegrenzt wird. Dialekt bezeichnet im deutschen Sprachgebrauch eine besondere räumliche Ausprägung einer größeren zusammengehörigen Sprachgemeinschaft. So wird etwa das Bairische als ein Dialekt des Deutschen, das Kalabresische als ein Dialekt des Italienischen angesprochen. Dabei sind das Deutsche, das Italienische etc. in ihrer Funktion als Schriftsprache oder Standardsprache angesprochen.

Deutsch könnte aber auch einfach als Überbegriff über verschiedene verwandte Dialekte gemeint sein, wie das in älterer Zeit, als es noch keine gemeinsame Schriftsprache gab, grundsätzlich der Fall war. So spricht man allgemein bei nicht verschrifteten, oft exotischen Sprachen dann von verschiedenen Dialekten, wenn sie sich nur in wenigen Merkmalen, z.B. im Wortschatz und bestimmten Lautmerkmalen, unterscheiden. In diesem Fall wird meistens die gegenseitige Verständlichkeit als Kriterium, ob man noch von Dialekten oder schon von Sprachen spricht, herangezogen. Bei einem Dialektkontinuum, bei dem sich die Extremgebiete nicht mehr verstehen, stellt sich dann die schwierige Frage der internen Abgrenzung.

Die Gegenüberstellung, die wir mit Blick auf die europäischen Sprachgemeinschaften aber gewöhnlich im Kopf haben, wenn wir einer sprachlichen Varietät Dialektcharakter zusprechen, ist eher diejenige gegenüber einer verwandten überdachenden Standardsprache. In diesem Fall wäre das Entscheidende, dass der Dialekt keine standardsprachlichen Funktionen hat, d.h. zumindest nicht schriftlich für Verwaltung und Sachliteratur gebraucht wird. Auf diese gewissermaßen vertikale Abgrenzung bezieht sich der oft zitierte Ausspruch, eine Sprache sei ein Dialekt mit einer Armee und einer Flotte. Er geht wohl auf Max Weinreich zurück, den bekannten Jiddisten, der die Aussage auch auf das Jiddische bezogen hatte. Hiermit ist gemeint, dass es eher politische Kriterien sind, die einer Sprachvarietät den Charakter einer Sprache verleihen.

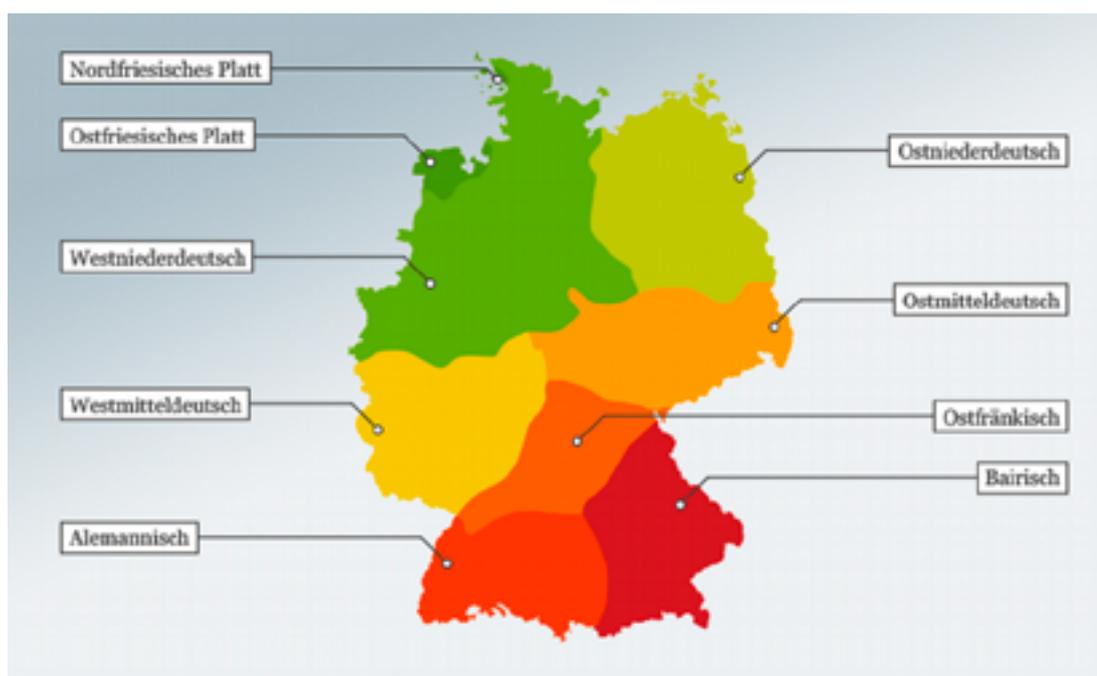
Gewisse sprachliche Unterschiede, ein sogenannter sprachlicher Abstand muss zwar vorhanden sein, damit eine sprachliche Varietät sinnvoll als eigene Sprache angesprochen werden kann. Wie groß diese Unterschiede sein müssen, lässt sich aber nicht exakt bestimmen. Und auch umgekehrt lässt sich kaum sagen, ab wann genau der sprachliche Abstand gegenüber einer Schriftsprache zu groß ist, um noch von einem Dialekt sprechen zu können. Rein sprachliche Kriterien, die es erlauben würden, einen Dialekt im Gegensatz zu einer (Standard-)Sprache zu definieren, gibt es nach weitverbreiteter Ansicht jedenfalls nicht.

Bei einem entsprechenden politischen Willen kann daher jede sprachliche Varietät zu einer eigenen Sprache, im Sinne von Schriftsprache/ Standardsprache, ausgebaut werden. Das ist etwa beim Luxemburgischen der Fall, das seit einiger Zeit auf der Basis der vorhandenen sprachlichen Unterschiede zum Standarddeutschen als Nationalsprache ausgebaut wird. Die schriftsprachlichen Funktionen des Lëtzebuergesch sind zwar noch eingeschränkt, es hat sich aber eine einigermaßen einheitliche Variante, eine sogenannte Koiné, herausgebildet, von der etwa beim Unterricht für Fremdsprachige ausgegangen wird.

In gleicher Weise könnte also das Schweizerdeutsche durchaus zu einer eigenen Sprache ausgebaut werden, Tendenzen zur Vereinheitlichung und Normierung lassen sich hier aber kaum ausmachen. Eher spricht man daher im Falle des Schweizerdeutschen aufgrund der vielfältigen Funktionen, die die gesprochenen Dialekte übernehmen, von einem Ausbaudialekt. Die Besonderheit des Schweizerdeutschen liegt also weniger im sprachlichen Abstand von der Schriftsprache, der auch bei anderen deutschen Dialekten gleich groß sein kann, sondern in den Regeln des allgemeinen mündlichen Gebrauchs.«

Ausgehend von der Frage, ob das Schweizerdeutsche eine Sprache sei, gibt uns Glaser hier das praktisch vollständige Begriffsinventarium, mit dem wir uns einer komplexen Sprachsituation, auch afrikanischen Konstellationen, nähern können.

- Welche unterschiedlichen Vorstellungen verbindet man mit dem Begriff »Dialekt«?
- Warum ist Niederländisch eine Sprache und kein Dialekt des Deutschen? Rein sprachlich könnte man das durchaus so sehen.
- Warum ist Ostfriesisch ein Dialekt und keine Sprache?
- Wie kann man sich Deutschland als Dialektkontinuum vorstellen? (Machen Sie die Reise mit Hörbeispielen auf der Website der Deutschen Welle.)
- In der nachstehenden Karte ist Nordfriesisch als Dialekt ausgewiesen? Stimmt das so?
- Wie verhalten sich die Dialektgebiete zu den Grenzen der Bundesländer?
- Vergleichen Sie die zahlreichen deutschen Dialektkarten im Internet.



8. Schwer wie ein Fass Wasser

Minderwertigkeit verinnerlichen

»Alle, die die Kolonialschule durchgemacht haben, die öffentliche oder die konfessionelle, und dann im Beruf erfolgreich waren oder auch nicht, tragen in ihrer Erinnerung und auf ihren Leibern die Stigmata der Strafen und Züchtigungen, die in diesen symbolischen Orten der Kolonialmacht angewendet wurden.«

(Emmanuel Ammougou, 2006: S. 78)¹

Adamou Idé ist mit seinen Gedichten, Romanen und Kurzgeschichten in französischer Sprache einer der bekanntesten Autoren Nigers. 1996 erhielt er für sein poetisches und erzählerisches Werk den renommiertesten Literaturpreis des Landes, den Prix Boubou Hama. Als er 2003 und 2004 erste Texte in seiner Muttersprache Zarma bei den Editions Albasa publizierte, äußerte er in einem Interview, die Arbeit an den Texten sei so etwas wie ein Heimkommen geworden.



Aus: Adamou Idé. 1996. *Talibo, un enfant du quartier*. Paris – Montréal: L'Harmattan. (Übers.: Thomas Büttner)

»Jeden Morgen gleich nach dem Fahnenappell, an dem die Lehrer und Schüler mitten im Schulhof teilnahmen, beeilten sich die Schüler von M. Gobou, sich vor ihrer Klasse in Reihen aufzustellen. Wehe, ein Schüler lief dem Lehrer voraus! Der Unterricht von M. Gobou begann immer mit dem Gebet: »Vater unser, der du bist im Himmel...« Dann versicherte er sich, dass kein Schüler seiner Klasse »das Symbol« bei sich hatte und ging dann zu seinem bevorzugten und von allen Schülern gefürchteten Fach über: Gemeinschaftskunde!

Jeden Abend, bevor sie nach Hause gingen, mussten die Schüler einen Satz kopieren, den er an die Tafel geschrieben und mit roter Kreide unterstrichen hatte. An dem Tag, an dem man die Lektion zu lernen vergessen hatte, war es besser, Fußball spielen zu gehen als sich M. Gobous Strafe zu unterziehen! Wenn ein Schüler erwischt wurde, würde er danach nie mehr seinen Auftritt vor dem gefürchteten Lehrer vergessen.

Talibo selbst machte eines Tages diese Erfahrung, als er aus Nachlässigkeit sein Klassenheft nicht mit nach Hause nahm und so eben auch die Lektion zum Thema »Der Staat« für den folgenden Tag nicht lernen konnte. Als er aus der Klasse trat, ließ er sich noch dazu von einem Schüler überraschen, der **das Symbol** innehatte. Er hatte nur auf Zarma »Ir ma koy« (»Gehen wir«) zu einem von Marous Kindern gesagt, das da noch bummelte. Der Schüler hatte das gehört und war vorgeschneilt, um ihm das Objekt in die Tasche zu stecken und die Umstehenden zu Zeugen aufzurufen. Talibo dachte nur noch daran, dieses schicksalhafte Holzstück loszuwerden, es einem anderen Schüler unterzuschieben. Wohl wissend, dass er es innehatte, flohen alle Kameraden vor ihm: das Symbol zu haben war ein Fehler, der unweigerlich harte Strafen nach sich zog. Und Talibo wusste das. Wohl oder übel

¹ Ammougou, Emmanuel. 2006. *Symbole et châtiement: regard sociologique sur l'inconscient scolaire colonial en Afrique noir francophone*. Paris. Menaibuc.

verbrachte er die Nacht mit dem verhängnisvollen Objekt, und auch am Morgen vor dem Betreten der Klasse konnte er es nicht loswerden. Das Symbol wog an jenem Tag schwer wie ein volles Fass Wasser in seiner Tasche.

An jenem Tag, als hätte er es erraten – dabei war die Angst so sichtbar im Blick des Kindes –, musterte Maitre Gobou ihn mit prüfendem Blick und hieß ihn, die gelernte Lektion aufzusagen. Was folgte, war schrecklich. Ohne dass der Lehrer ein einziges Wort sprach, begab sich Talibo auf das Podest, auf dem sich die Bestrafung abspielen würde und begann sich auszuziehen. Dann krümmte er sich vor, bis er mit den Fingern die Zehen berührte. In dieser Position traten die Wirbelknochen besonders gut hervor. Als aber Maitre Gobou feststellte, dass der Schüler doch noch nicht die für ihn günstigste Position eingenommen hatte, schrie er von seinem Pult herüber: »Bück dich noch weiter vor!«

Als er sich zufriedengestellt sah, konnte die Sitzung beginnen. Er verließ nun langsamen Schritts das Pult und durchmaß das Klassenzimmer, von vorn nach hinten, von links nach rechts, und das dauerte einige endlose Minuten. »Soso, du weißt also nicht, was »der Staat« ist,« zeterte er in Richtung Talibo los, sich wohl vergewissernd, dass er von allen Schülern gehört wurde. »Du verbringst die Zeit, indem du deine Sprache sprichst anstatt deine Lektionen zu lernen. Oder etwa nicht? Denn du bist es auch, der das Symbol innehat. Nicht wahr, Bürschchen? Kleines Ar... Na, dann will ich dir mal zeigen ...« Dann hieß er einen Schüler, den berühmten so sehr gefürchteten Knüppel vom Haken zu nehmen, und gleich darauf prasselten die Schläge auf den gekrümmten Rücken des Kindes, das vor Schmerzen wimmerte.«

Die Szene ist zweifelsohne autobiographisch gefärbt. Adamou Idé ist nicht der einzige Autor, der in Szenen wie dieser an das Symbol erinnert, das sich wie ein roter Faden durch die afrikanische Roman- und Memoiren-Literatur zieht: Léopold Kaziendé, Boubou Hama, Amadou Hampâté Ba u.v.a. berichten davon.

- Warum wurde diese Praxis eingeführt?
- Wie wirkte sich dies auf das schulische Lernen aus?
- Sehen Sie Parallelen zu Text 2 »*Uns aber ist vererbt*«?
- Welche Langzeitwirkungen kann eine derartig grundierte schulische Sozialisation zeitigen – vor allem auch hinsichtlich der Beziehung zur eigenen Muttersprache?

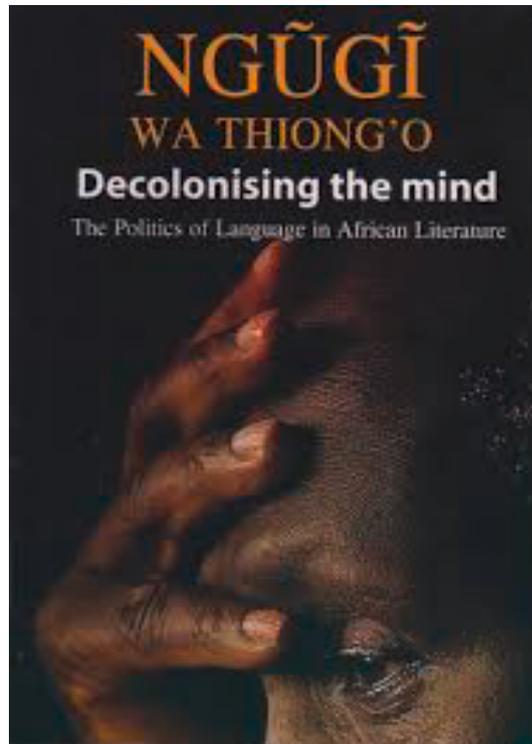
Bis weit in die 1970er Jahre bestand dieses System fort, freilich unter dem mählichen Wegfall des Symbols. Nur war die Schule nun nicht nur für künftige Hilfskader in der Kolonialverwaltung offen: sie war jetzt öffentlich und für alle da.

- Wie hätten die neuen Grundschulen funktionieren müssen, um dieser Situation gerecht zu werden?

9. Ich bin blöd

Den Wert der Sprache der eigenen Kultur vermissen

Der kenianische Schriftsteller Ngugi wa Thiong'o hat in seinem 1986 zuerst erschienenen »Decolonizing the Mind« vier Aufsätze zusammengestellt, die alle um das Problem der Sprache und ihre Bedeutung für Politik, Kunst, Kultur und Bildung in Afrika und besonders in seiner Heimat Kenia kreisen.



Aus: Ngugi wa Thiong'o. 1986. *Decolonizing the Mind – The Politics of Language in African Literature*. Oxford: James Currey, Nairobi: EAEP, Portsmouth N.H.: Heinemann. (Übers.: Thomas Büttner)

»Es gab gute und schlechte Geschichtenerzähler. Ein guter konnte die nämliche Geschichte immer noch einmal erzählen, und immer klang sie uns Zuhörern frisch. Er oder sie konnte eine Geschichte von jemand anderem erzählen, aber noch lebendiger, noch dramatischer. Die Verwendung der Wörter und Bilder war anders, die Beugung der Stimmen für die unterschiedlichen Tonlagen.

Deswegen lernten wir Wörter nach Bedeutung und Tonfall zu werten. Sprache war keine bloße Reihung von Wörtern. Sie hatte Suggestivkraft weit über die unmittelbare und lexikalische Bedeutung hinaus. Unsere Wertschätzung der suggestiven Zauberkraft der Sprache wuchs weiter in unseren Wortspielereien mit Rätseln, Sprichwörtern, Silbenumstellungen oder in unsinnigen, aber musikalischen Wortbildungen. So lernten wir die Musik unserer Sprache noch vor dem Inhalt. Durch Bilder und Symbole gab uns die Sprache eine Sicht auf die Welt, aber sie hatte auch ihre eigene Schönheit. Heim und Acker waren unsere Vorschule, dabei ist nur Folgendes wichtig für diese Diskussion: die Sprache unserer abendlichen Lernrunden, die unserer unmittelbaren und weiteren Gemeinschaft und die unserer Arbeit in den Feldern – es war ein und dieselbe Sprache.

Und dann ging ich zur Schule, eine koloniale, und diese Harmonie war zerbrochen. Die Sprache meiner Schulbildung war nicht länger die meiner Kultur. Zuerst ging ich in die Kamaandura-Schule der Missionare und danach in die Maanguu der Nationalisten [...]. Die Unterrichtssprache war da immer noch Gikuyu. Das erste Mal überhaupt, dass ich Lob erntete für mein Schreiben war für einen Aufsatz in Gikuyu. Während der ersten vier Jahre gab es schon noch diese Harmonie zwischen der Sprache meiner Schulbildung und der der bäuerlichen Dorfgemeinschaft von Limuru.

Nachdem aber 1952 für Kenia der Notstand ausgerufen wurde, übernahm das Kolonialregime alle von patriotischen Nationalisten betriebenen Schulen und ließ sie in Distriktgremien mit englischen Vorsitzenden verwalten. Englisch wurde die Sprache meiner Schulbildung. In Kenia wurde Englisch mehr noch als eine Sprache: es war *die* Sprache, und alle anderen mussten ihr bücklings Ehrerbietung erweisen.

Wenn man so einmal beim Gikuyu-Sprechen in der Nähe der Schule ertappt wurde, war das eine der demütigendsten Erfahrungen. Der Schuldige wurde körperlich bestraft – mit dem Rohrstock drei bis fünf Streiche auf den nackten Po – oder bekam ein Metallschild um den Hals mit Inschriften wie ICH BIN BLÖD oder ICH BIN EIN ESEL. Manchmal setzte es Geldstrafen, die man kaum bezahlen konnte. Und wie schnappten die Lehrer die Schuldigen? Am Anfang bekam ein Schüler einen Knopf, den er weiterzugeben hatte an wen auch immer man beim Reden in der Muttersprache erwischte. Wer dann am Abend mit dem Knopf angetroffen wurde, verpiff dann den, von

dem er ihn bekommen hatte, und in der Folge kamen alle Schuldigen des Tages heraus. So wurden Kinder zu Hexenjägern gemacht, und man brachte ihnen bei, wie gewinnbringend Verrat an der Gemeinschaft war.

Die Einstellung zum Englisch war das genaue Gegenteil: eine jegliche Leistung, schriftlich oder mündlich, wurde reich belohnt mit Preisen, Ansehen, Applaus, Zutritt zu höheren Weihen. Englisch wurde der Maßstab für Intelligenz und Können in den Künsten, den Wissenschaften und allen übrigen Wissenszweigen. Englisch war für ein Kind der Hauptfaktor beim Weg nach oben in der Schulbildung.«

Vergleichen Sie dieses autobiographische Zeugnis mit dem vorausgegangenen (»*Schwer wie ein Fass Wasser*«):

- Gibt es Ähnlichkeiten?
- Worin sehen Sie die Hauptunterschiede?

Wie sieht Ngugi – soweit es dieser Auszug aus seinem Buch zulässt – die Beziehung zwischen

- Sprache und kultureller Identität?
- Sprache und gesellschaftlichem Ansehen?
- Wie würde sich die kenianische Schule verändern unter einem Ngugi als Erziehungsminister?
- Welche Rolle würde in seiner Schule das Englische spielen?

Decolonizing ist von Ngugis Landsmann Simon Kikandi scharf kritisiert worden: er erhebe die Sprache als ahistorischen Verwahrsort einer angeborenen, romantischen und kulturellen Harmonie zum Fetisch (so zu lesen im Wiki-Artikel zu *Decolonizing*).



- Könnte man den vorliegenden Auszug in diesem Sinne verstehen?

10. Der Wunsch des Torhüters

Den Sieg den Brüdern widmen



In einem der sprachenreichsten Länder Afrikas glimmt seit langem schon ein Sprachenkonflikt, der aus der Kolonialisierung stammt, aber mit den Nationalsprachen nur marginal zu tun hat.

Aus: *Süddeutsche Zeitung*, 14. März 2017, von **Bernd Dörries**, Afrikakorrespondent der SZ, dort unter der Überschrift: *Bürger zweiter Klasse*.

»Als seine Mannschaft Anfang Februar [2017] den Afrika-Cup gewann, schrieb Torhüter Fabrice Ondoa eine kurze Nachricht in den sozialen Medien. Er schrieb keine der üblichen Banalitäten, die Sportler nach dem Sieg gern von sich geben. »Wir brauchen ein vereinigtes Kamerun«, schrieb der Torhüter einer Mannschaft, die sich einig gewesen war, dass man das Turnier nur zusammen gewinnen könne. Vor einem Jahr war das Team noch ein heillos zerstrittener Haufen gewesen, nun plötzlich der strahlende Sieger. So könne es doch dem ganzen Land ergehen, das war die Botschaft des Torhüters, der den Sieg den »Brüdern in Bamenda« widmete. Die Brüder in Bamenda bekamen die Botschaft des Torhüters in der Mehrheit gar nicht mit, die Regierung hat das Internet in der größten Stadt im Nordwesten Kameruns seit Mitte Januar einfach abgeschaltet. Viele Oppositionelle wurden in den vergangenen Wochen verhaftet, bei Demonstrationen wurden sechs Menschen erschossen. Auch nach dem Sieg beim Afrika-Cup hat sich die Lage nicht verändert, das Internet bleibt in manchen Landesteilen ausgeschaltet, Proteste werden unterdrückt. Die Regierung in der Hauptstadt Yaoundé hat offenbar kein Interesse daran, dass der Wunsch des Torhüters nach einer vereinigten Nation Wirklichkeit wird. Und wenn, dann nur Einigkeit nach ihren Bedingungen.

Seit Jahrzehnten herrscht dieser Konflikt in Kamerun: Die anglofone Minderheit im Land kämpft um ihre Rechte, um Lehrer, die auch Englisch können, darum, dass Gesetze auch in ihre Sprache übersetzt werden. Und seit Jahrzehnten unterdrückt die aus der frankofonen Mehrheit bestehende Regierung jeden Protest. Der begann im Oktober 2016, mal wieder ging es darum, dass nur noch Lehrer entsandt wurden, die gar kein Englisch konnten. Mal sind die Straßen voll, mal sind sie wie ausgestorben. Mal demonstrieren Tausende, mal bleiben sie zu Hause zum Generalstreik »Operation Geisterstunde«. Es ist ein Konflikt, dessen Ursachen auch in der deutschen Kolonialgeschichte zu finden sind.

Zuerst kamen im 15. Jahrhundert die Portugiesen, die das Land nach den Krabben nannten, den Camarões, die sie in den Flüssen fanden. 1884 wurde Kamerun deutsche Kolonie, nach der Niederlage im Ersten Weltkrieg beauftragte der Völkerbund Großbritannien und Frankreich mit der Verwaltung. Der französische Teil wurde an Paris angebunden, der britische von Nigeria aus verwaltet, letztlich also die Kolonie einer Kolonie.

Jeder Teil des Landes orientierte sich an seiner Kolonialmacht, im englischen wurde das Common Law eingeführt, der französische Teil wurde streng zentralistisch regiert. Die Wiedervereinigung nach einer Volksabstimmung in den anglofonen Gebieten 1961 war dann so schwierig, als würde man England und Frankreich in ein Land

pressen. Es gab wenig Gemeinsamkeiten. Das von den Kolonialmächten geschaffene Kamerun besteht aus 200 Sprachen und etwa 240 Ethnien.

Am Anfang gab es zumindest Versuche, Gesamtstaatlichkeit und eine gewisse Unabhängigkeit zu verbinden, es wurden föderale Strukturen eines Bundesstaates eingerichtet. Doch die Frankofonen änderten das System wieder: Seit 1972 existiert ein Zentralstaat, der den anglofonen Nordwesten ökonomisch ausbluten lässt, die Gewinne aus der Ölförderung einbehält und das englische Certificate of Education durch das französische Baccalauréat ersetzt. Formal ist Kamerun noch bilingual, faktisch dominiert das Französische – was der Regierung in Paris immer gut gefiel.

Der kamerunische Politikwissenschaftler Achille Mbembe sagt, dass die Forderungen der Anglofonen anfangs vor allem kultureller Natur waren, aber immer politischer geworden seien. »Sie sehen für sich keinen Platz mehr in einem zentralisierten Staat.« Noch nie stellten sie in der Hauptstadt einen wichtigen Minister. Die Profite, die im Nordwesten gemacht werden, fließen in die französischen Regionen, wo die Infrastruktur besser ist.

Einige politische Vertreter der frankofonen Minderheit wollen eine Rückkehr zum föderalen System und verhandeln mit der Regierung, wenn diese gerade verhandeln will. Andere wollen die Unabhängigkeit, sie riefen schon vor Jahrzehnten die Unabhängigkeit aus, im neuen Staat »Ambazonia«. Sie sammelten Unterschriften für eine Volksabstimmung, bei der ersten, 1961, gab es die Option Unabhängigkeit nicht.

Die Regierung unterdrückt solche Versuche mit harter Hand und schaltet in Teilen des anglofonen Gebietes dann das Internet ab. Edward Snowden nannte das auf Twitter »die Zukunft der Repression«. Die Kameruner gründen nun Fahrgemeinschaften in Gebiete, wo das Netz nicht abgeschaltet ist. Einer nimmt dann eine Tüte voller Telefone mit und schickt all die Nachrichten ab, die der Besitzer gern verschickt haben wollte.«

Der Konflikt in Kamerun spitzt sich zu und könnte bei der Härte der Regierung schlimm enden. Der Artikel wurde ohne Detailrecherchen für den schnellen Konsum geschrieben und müsste für die Wiedergabe hier in einem wesentlichen Punkt korrigiert werden. Finden Sie den Fehler?

- Welche Unterschiede zwischen dem anglofonen und dem frankofonen Kamerun kann man dem Artikel entnehmen?
- Für welche Amtssprache würde sich eine unabhängige Republik Ambazonien entscheiden?
- Wie müsste eine Sprachenpolitik aussehen, die konfliktmindernd wirken könnte?
- Wie würde sie sich im Bildungssystem konkret auswirken?

11. Käse und Kreide

Kein Anhängsel des Westens bleiben



Kwesi K. Prah, gebürtiger Ghanaer, lehrt Soziologie an der Universität von Kapstadt (Südafrika). 1997 gründete er das Centre for Advanced Studies of African Society, das sich u. a. um Harmonisierung und Standardisierung afrikanischer Orthographien und eine neue zukunftsorientierte Klassifizierung der Sprachfamilien und Sprachen des Kontinents bemüht. 2015 erhielt er den Kwame-Nkrumah-Preis der Afrikanischen Union.

Aus: Kwesi K. Prah: Language, Literacy, the Production and Reproduction of Knowledge, and the Challenge of African Development. In: Olson, David R. – Nancy Torrance (eds.): *The Making of Literate Societies*. Malden–Oxford: Blackwell 2001, S. 123–141 (Übersetzung: Thomas Büttner)

» Im kolonialen und neokolonialen Afrika herrscht die oft unausgesprochene und doch tief verwurzelte Meinung, dass wissenschaftliches und technisches Wissen natürlicherweise in westlichen Sprachen konstruiert wird und werden muss. Dem entspricht die Einstellung, dass afrikanische Sprachen strukturell nicht in der Lage sind, Wissen und moderne Wissenschaft aufzunehmen. Mit dieser volkstümlichen weithin akzeptierten Einstellung muss Schluss gemacht werden, wenn afrikanische Entwicklung tatsächlich stattfinden sollte. Innerhalb der Elite herrscht Verständnis und ein Bewusstsein für die Notwendigkeit, in der Erziehung auf afrikanische Sprachen zu setzen, aber ein Mangel an politischem Willen und Trägheit stehen dagegen. Dabei muss aber betont werden, dass afrikanische Autoritäten über ihre Plattitüden und Absichtsbekundungen hinausgehen sollten in die Praxis. In der Bildungspolitik und -praxis sollten dringend die afrikanischen Sprachen ins Zentrum des Interesses gerückt werden. Darüber

hinaus sollte Entwicklung auf afrikanischen kulturellen Praktiken fußen und mit Inputs von außen selektiv umgegangen werden. Das Neue muss auf dem Alten aufbauen und muss die materiellen und sozialen Bedingungen stärker einbeziehen, in denen die Menschen leben, produzieren und sich reproduzieren.

Dies ist das Dilemma: Jahrhunderte westlicher Vorherrschaft haben im Afrikaner einen Minderwertigkeitskomplex herangezüchtet. Dies wird oft in Abrede gestellt, weggefegt, vom Tisch gewischt, aber die soziale Praxis von Afrikanern zeigt dieses Syndrom besser als die Verleugnungen.

Dialektisch gesehen nehmen Westler Afrika und afrikanischen Dingen gegenüber eine Haltung der Überlegenheit ein. Die westliche Überlegenheit gründet auf der politischen, ökonomischen und kulturellen Macht des Westens. Die Sprachenfrage und die fortdauernde impotente Abhängigkeit von kolonialen Sprachen machen das schlagend deutlich. Dem wäre hinzuzufügen, dass die Tendenz afrikanischer Wissenschaftler, Legitimation und Paradigmenwahl zu suchen durch einen unüberlegten und unangebrachten Eklektizismus, dieses Unwohlsein nur weiter bezeugt. Wo Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre der Existentialismus in Mode war und viele da mitmachen mussten, wird heutzutage von

zahlreichen afrikanischen Gelehrten in einem neokolonialen Afrika die Postmoderne reproduziert und nachgeahmt – in Gesellschaften, die kaum erst ins industrielle Zeitalter eingetreten sind. Die Tatsache, dass diese verschiedenen westlichen Schulen der Philosophie direkte Produkte des Wandels der westlichen Gesellschaft sind, wird nicht entsprechend gewürdigt. Die Tatsache, dass Sartre, Foucault oder Baudrillard so französisch sind wie Camembert und Russell oder Ayer so britisch wie Cheddar, wird so von vielen von uns nicht wahrgenommen. Die Realitäten im heutigen Afrika sind von denen des Westens so verschieden wie Käse und Kreide. Ideen sind immer unauslöschlich geprägt durch die Sprache, Geschichte, Kultur und Gesellschaften, die sie hervorbrachten.

In diesem Sinne können wir sagen, dass der fortwährende Gebrauch von europäischen Sprachen im postkolonialen Afrika den neokolonialen Status der afrikanischen Gesellschaften gegenüber den Metropolmächten der Welt nur bestätigt. Das afrikanische intellektuelle Unterfangen sollte afrikazentriert werden in dem Sinne, dass es sich mit afrikanischen Realitäten befasst, genährt durch afrikanische Geschichte, Sprache und Kultur. Nur so können wir einen sinnvollen und lohnenden Beitrag leisten zu einem wahrhaft universellen Kultur-Fundus. Ansonsten bleiben wir akademische Anhängsel des Westens.«

Es ist inzwischen, zumindest im politischen Diskurs, weitgehend anerkannt, dass es dem Lernen förderlich ist, wenn die kulturellen Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens in der Muttersprache erlernt werden. Im pädagogischen Diskurs war das immer schon eine Banalität, die keiner Diskussion bedurfte. In diesem Sinn haben viele Länder inzwischen entsprechende Grundschul-Lehrpläne, wenn auch weitgehend immer noch experimentell. Auch wenn dies irgendwann allgemeine Praxis würde: Kwesi Prah ginge das, wie wir dem Text entnehmen, nicht weit genug.

- Wie sieht er die Rolle der kolonialen Noch-Unterrichtssprachen in allen Stufen der afrikanischen Bildungssysteme?
- Wie könnte ein afrikanisches Bildungssystem im Geiste Prahs aussehen?
- Halten Sie das für machbar?
- Was könnte dagegensprechen?
- Sehen Sie Ähnlichkeiten oder Unterschiede zu den Texten 4., 5. und 6?

12. Die Fremdsprache als Pipeline

Das Kauderwelsch verhindern

Joseph Ki-Zerbo

(1922–2006), einer der großen afrikanischen Intellektuellen des 20. Jahrhunderts, hat mit seiner »Histoire de l’Afrique Noire« (1978, dt. »Die Geschichte Schwarz-Afrikas«, 1979) den Afrikanern zur Deutungshoheit über die eigene Geschichte verholfen. Sie bedeutet nicht weniger als die Konsolidierung afrikanischer Geschichtsschreibung und hat Anstoß gegeben für eine Fülle weiterer Forschungen im Detail, nicht zuletzt zur Aufarbeitung der immensen mündlichen Tradition. Zum Abschluss der monumentalen »Geschichte« lässt er seine Überlegungen um die Möglichkeit einer Afrikanischen Einheit kreisen und geht insbesondere auf die Hindernisse ein, die ihr im Weg stehen.



Hier Ki-Zerbos Gedanken die Sprachen betreffend (»Die Geschichte Schwarz-Afrikas«, S. 714 f.) in der Übersetzung aus dem Französischen von Elke Hammer. Die Übersetzung führt, der französischen Erstausgabe von 1972 folgend, die damaligen Länderbezeichnungen.

»Zunächst einmal sind die natürlichen Verschiedenheiten zwischen den afrikanischen Staaten beachtlich. Einen wesentlichen Bestandteil der Nationalität macht z.B. die Sprache aus. Die sprachwissenschaftliche Karte Afrikas gleicht nun aber einem Puzzle, in welchem die »ethnischen« oder »national«-afrikanischen Sprachen und die importierten Sprachen der Kolonisatoren schrecklich miteinander verflochten sind. Wäre z.B. eine Föderation zwischen Obervolta, Mali und Niger zustande gekommen, welche nationale oder offizielle Sprache hätte man gewählt? Das Bambara, die Hauptsprache Malis, das More oder das Hausa, die wichtigsten Sprachen in Obervolta resp. Niger? Zweifelsohne hätte sich das Französische als offizielle Sprache erhalten. Doch wenn sich die Föderation auf Ghana ausdehnte, müsste das Englische als zweite offizielle Sprache hinzugefügt werden. Und wenn sich Zaïre, Angola und Rhodesien zusammenschließen würden, gäbe es drei offizielle europäische Sprachen. Es ist durchaus denkbar, dass es unter den afrikanischen Sprachen einige gibt, deren bevölkerungsmäßiges »Gewicht«, deren kultureller Wert und deren Eignung für die internationale Verständigung sie wie geschaffen machen würden, um als einigende, offizielle Sprachen Afrikas eingeordnet zu werden – auch wenn sie nicht alle Sprachen der UNO-Debatten würden. Solche Sprachen sind z.B., abgesehen vom Arabischen, das Suaheli, das Hausa, das Mande und das Ful. In geringerem Umfang das Wolof, das Joruba, das Ngala... Doch handelt es sich hier um eine Zukunftsvision. Auf kurze Sicht besteht das heikle Problem im Erwecken eines Nationalbewusstseins. [...]

Noch aber arbeitet die Zeit für die importierten Sprachen. Sie sind besser gerüstet, sie verfügen über eine Literatur, über bewährte Lehrmethoden, über erfahrenes Lehrpersonal, über ein ausgebautes Verlagswesen, über ein, übrigens verdientes Prestige; kurz über ein kulturelles, wirtschaftliches und psychologisches Übergewicht über die afrikanischen Sprachen. Die importierten Sprachen sind, gemeinsam mit dem Arabischen, das sprachliche Werkzeug der Einheit und werden es noch lange bleiben. Nichts spricht übrigens gegen die Doppelsprachigkeit oder die Vielsprachigkeit eines afrikanischen politischen Gebildes mancher Staaten mit mehr oder weniger föderalistischer Struktur: Belgien, Kanada, Schweiz, ganz zu schweigen von der

multinationalen UdSSR. Da es feststeht, dass diese Sprachen importierte Sprachen und keine Muttersprachen sind, müssen in Hinsicht auf ihre korrekte Verwendung gewisse Vorsichtsmaßnahmen getroffen werden. Zunächst sollte man auf der Grundlage der Gegenseitigkeiten versuchen, diese Sprachen beschleunigt zu verbreiten, und zwar das Französische in den anglophonen Territorien und vice versa. Nur darf diese Verbreitungsarbeit nicht zu sehr auf Kosten der Qualität der Sprachen gehen. Es muss verhindert werden, dass diese Sprachen sich in Mischsprachen, in ein Kauderwelsch verwandeln, die allzu weit von ihrem Ursprung entfernt sind.

Außerdem bedarf es, abgesehen von der Sprache, noch eines weiteren machtvollen, einigenden Faktors, eines festigenden Bandes: sei es ein historischer Schock höherer Gewalt (Krieg, diplomatische Krise), eine Ideologie oder eine techno-ökonomische Infrastruktur. Es ist im Wesentlichen nicht der Unterschied der Sprachen, der in sich selbst den trennenden Faktor birgt, vielmehr alles, was sie an Formung und Umformung des Geistes implizieren. Die Fremdsprache (importierte Sprache) ist wie eine Pipeline zwischen einem europäischen Land und einer afrikanischen Region. Eine Pipeline im Sinne einer Einbahnstraße, in der geistige, soziologische und materielle Einflüsse fließen, die sogar auf das körperlichen Verhalten der Afrikaner einwirken.«

Ki-Zerbo Überlegungen zur länderübergreifenden Sprachpolitik stammen sozusagen aus den Kindertagen der »Unabhängigkeiten«. Die Geschichte ist längst darüber hinweggegangen.

- Welche Gedanken wären heute obsolet und welche weiterhin beachtenswert und zukunftsfähig und für heutige Sprachplaner empfehlenswert?
- Was genau meint Ki-Zerbo mit der »schrecklichen Verflochtenheit« afrikanischer und importierter Sprachen?
- Welche Chancen hätten heute bestimmte afrikanische Sprachen als einigende offizielle Sprachen Afrikas?
- Inwiefern sind die importierten Sprachen als solche besser »gerüstet«?
- Kann man die erwähnten mehrsprachigen nicht-afrikanischen Staatengebilde, die Ki-Zerbo im Vergleich heranzieht (Belgien, Kanada usw.), mit den Situationen in Afrika vergleichen?
- Was kann eine Sprache an »Formung und Umformung des Geistes« implizieren?

13. Ein riesiger Stolperstein Den Ausschluss weitestgehend verhindern

Der Nigerianer
Ayo Bamgbose lehrte
lange Jahre Sprach-
wissenschaft und afri-
kanische, insbesondere
nigerianische Sprachen
an der Universität
Ifadan. Seine Yoruba-
Grammatik ist als
Standardwerk unüber-
troffen. Er war 2001
Gründungspräsident
der afrikanischen
Sprachakademie,
Académie Africaine des
Langues (ACALAN).
Sein 2000 auf englisch
in einem deutschen
Wissenschaftsverlag
erschienenes Buch
»Language and Exclu-
sion« gilt inzwischen
als Klassiker der afrika-
nischen Soziolinguistik.



Aus: Ayo Bamgbose: *Language and Exclusion: The Consequences of Language Policies in Africa*. Hamburg: LIT (= *Beiträge zur Afrikanistik* 12). (Übers.: Thomas Büttner)

»Ob eine Sprachpolitik explizit ist oder nicht, ihre Umsetzung hat unweigerlich Implikationen für alle Bürger. Wenn also eine Sprache als Amtssprache anerkannt wird, heißt das, dass diese Sprache in allen offiziellen Transaktionen verwendet werden muss: Regierungsangelegenheiten, Führen von Aufzeichnungen (Register), Gesetze und juristische Prozeduren bei den meisten Gerichtshöfen, Verwaltung – und als Unterrichtssprache in den meisten Bildungszyklen. Daraus folgt, dass so unmittelbar zwei Klassen von Bürgern geschaffen werden, die Klasse der Bevorteilten und somit Eingeschlossenen, und die Klasse der Benachteiligten und somit Ausgeschlossenen.

Die Eingeschlossenen sind aufgrund ihrer Erziehung in der Lage, in der Amtssprache zu operieren und haben ebenso Zugang zur wirtschaftlichen und politischen Macht. Wichtiger noch, sie nutzen diese Vorteilsposition, um sich weiter dem Wandel entgegenzustemmen und den Elitismus zu zementieren, den die Verwendung der bevorzugten Sprache nach sich zieht. Rubagumya stellt bezüglich des Englisch-basierten Elitismus in Tansania fest: »Es handelt sich um einige Wenige, und da es aller Wahrscheinlichkeit nach diejenigen sind, die bereits gut Englisch

können, wird diese kleine Elite sich selbst reproduzieren, ihre Kinder werden die bestmögliche Erziehung bekommen, und diese wiederum haben so eine erhöhte Chance, der Elite ihrer eigenen Generation anzugehören. Gewöhnliche Eltern, die ihre Kinder nicht ins Ausland oder auf internationale Schulen schicken können, werden alles nur Mögliche tun, um private Tutoren für zusätzlichen Englischunterricht zu bezahlen.« Die für Tansania beschriebene Situation ist typisch für praktisch alle afrikanischen Länder südlich der Sahara, in denen eine dominante importierte europäische Sprache als Amtssprache verwendet wird.

Die Eingeschlossenen sind ein riesiger Stolperstein bei der Verwendung von afrikanischen Sprachen in vielen Bereichen. Da fehlt der politische Wille seitens der Entscheidungsträger, aber bei der Verhinderung der Ausweitung der Verwendung afrikanischer Sprache ist weit entscheidender noch der Mangel an Interesse seitens der Elite. Sie ist es, die immer übereilt darauf hinweist, dass afrikanische Sprachen noch nicht so weit entwickelt seien, um in bestimmten Bereichen Verwendung zu finden, oder dass der Bildungsstandard sinken würde, wenn die importierten europäischen Sprachen nicht mehr Unterrichtssprachen in bestimmten Bildungszyklen wären. Es sind also diejenigen, die vom Status quo profitieren, auf die die Nicht-Umsetzung einer Politik zurückzuführen ist.

Sprachausschluss kann im Wesentlichen aus drei Faktoren entstehen: Ausschluss durch (1) eine Amtssprache, (2) Analphabetismus und (3) das Fehlen einer gemeinsamen Sprache. In jeder Kategorie ist die Klasse der Ausgeschlossenen klar benachteiligt. Die Nichtbeherrschung der Amtssprache stellt eines der größten Hindernisse in einem Land dar. Das betrifft den Zugang zur Bildung, zu den Dienstleistungen, zum Arbeitsmarkt, zu politischen Ämtern und zum erfolgreichen Funktionieren in der Gesellschaft. Der Ausschluss zeigt sich in vieler Hinsicht: Man kann sprachlichen Anforderungen nicht genügen, Prozeduren in einer völlig fremden Amtssprache nicht folgen, an Situationen nicht teilnehmen, in denen die Amtssprache unerlässlich ist, oder man schneidet in der Schule schlecht ab wegen der unvertrauten Unterrichtssprache. Die Ausgeschlossenen dieser Kategorie sind Bürger zweiter Klasse: in den meisten öffentlichen Diensten können sie nicht teilnehmen oder wenn doch, dann nur unzulänglich durch Mittler.

Oft heißt es, Sprache sei eine Ressource. Das bedeutet aber zwangsläufig, dass jede Sprache, wie klein auch immer, einen Eigenwert besitzt und eine Rolle spielt und dass Mehr- bzw. Zweisprachigkeit einen Zugewinn darstellt für jede Gemeinschaft. Das Problem des Sprachausschlusses muss wichtiger werden bei der Formulierung von Sprachpolitiken und für die Angemessenheit von Sprachplanungspraktiken und -prozeduren. Sprachausschluss wird immer nur weiter verschärft, wenn die Sprachplanung dem Interesse der Elite dient, importierte Amtssprachen weiter dominieren und afrikanische Sprachen nur in wenig prestigeträchtigen Bereichen Verwendung finden, Minderheiten- und Immigrantensprachen diskriminiert werden und die Gemeinschaft von der Entscheidungsfindung ausgeschlossen bleibt. Das ist die große Herausforderung für die Gestalter von Politiken: die Formulierung und Umsetzung von Sprachpolitiken, die den Ausschluss weitestgehend verhindern.«

Der Autor des Moduls hat im Niger über zwei Jahrzehnte die Erfahrung gemacht, dass die Beamten und Entscheidungsträger im Erziehungsministerium, die jene öffentlichen Schulen mitverwalten, in denen in der Muttersprache unterrichtet wird, bis heute noch nicht bereit sind, ihre eigenen Kinder in diese Schulen zu schicken – obwohl sie theoretisch wissen, dass sie rein lerntechnisch gesehen bessere Leistungen erbringen würden.

- Was hält sie davon ab?
- Wie wären sie zu motivieren?
- Wie könnte eine Sprachpolitik in der Gesetzgebung und im täglichen Leben aussehen, die den »Ausschluss weitestgehend verhindert«?

14. Ernste Prüfung aller Punkte

Einen solchen Fanatismus nicht unterstützen

Am 22. November 1907 hielt der Missionar **Heinrich Vedder** (1876 – 1972) in der Rheinischen Mission Swakopmund Deutsch-Südwest-Afrika unter dem Titel »In welcher Sprache ist der Schulunterricht zu erteilen, in der Muttersprache der Kinder oder in Deutsch?« ein Grundsatzerferat auf einer Konferenz der Rheinischen Missionsgesellschaft. Es ging um die Sprachenfrage im Missionsschulwesen.



Der vollständige Text ist abgedruckt in der hervorragenden Quellensammlung von Christel Adick und Wolfgang Mehnert, 2001. *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten*. S. 287–293.

»Wenn jedoch Warneck in seiner Missionslehre¹ schreibt: »Wenn es an Fanatikern unter den Kolonialpolitikern aller Nationen nicht fehlt, welche in der rücksichtslosen Missachtung der Rechte der unterworfenen Völker so weit gehen, daß sie ihnen sogar das Joch ihrer Sprache aufhalsen möchten, so darf doch die Mission einen solchen Fanatismus nicht unterstützen,« so fordern diese Worte zu einer ernsten Prüfung aller Punkte auf, die gegen die Einführung der deutschen Sprache als Unterrichtssprache sprechen.

1.) In erster Linie haben wir im Allgemeinen zu fragen, ob wir vorläufig überhaupt gegründete Aussicht haben, unter den gegenwärtigen Verhältnissen in unsern sämtlichen Schulen mit Erfolg die deutsche Sprache zur Unterrichtssprache erheben zu können. Dies muß mit einem entschiedenen Nein beantwortet werden. Wird auch in den meisten Schulen der Religionsunterricht von dem Missionar selbst erteilt, so liegen doch die übrigen Unterrichtsfächer zum größten Teil in den Händen der eingebornen Lehrer. Diese aber, wenn sie auch im besten Falle deutsch verstehen, sind doch durchaus nicht im Stande, darin unterrichten zu können. [...]

Ferner kommt noch hinzu, daß wohl die wenigsten Kinder in Zukunft 6–8 Jahre lang die Schule besuchen können. Eine große Anzahl tritt schon im Kindesalter in irgend ein Dienstverhältnis, viele andere Hindernisse stören den regelmäßigen Schulbesuch. Naturgemäß würde nun bei Einführung des Deutschen als Unterrichtssprache der übrige Unterricht bedeutend erschwert und verlangsamt. Im Lesen, Schreiben, Rechnen, von der Religionsstunde ganz zu geschweigen, würde nicht mehr zu erreichen sein, was bisher erreicht wurde. Viele würden die Schule verlassen, wenn sie eben anfangen, mit einigem Nutzen dem Unterricht folgen zu können. Unter den veränderten Verhältnissen muß es unser Ziel in der Schule sein, in der kurzen Zeit, die die Kinder an den Hauptplätzen die Schule besuchen können, sie möglichst weit zu fördern. Diesem Ziel würde aber die Einführung einer andern Unterrichtssprache geradezu im Wege stehen. [...]

2.) Als zweite Frage ist zu erwägen, ob es überhaupt pädagogisch richtig wäre, die Muttersprache der Kinder aus der Schule zu verbannen. Der Einwurf, daß die Schule auch die Aufgabe habe, die Jugend gemäß der veränderten sozialen Lage des Volkes zu deutschen Staatsbürgern zu erziehen, und daß es darum schon die patriotische Pflicht des Missionars sei, seine Schule möglichst deutsch zu gestalten, ist kein hinreichender Beweis für die pädagogische Richtigkeit der Forderung. Unsere Schulen dürfen niemals den Charakter von Missionsschulen verlieren; sie müssen in erster Linie die Pflanzstätten unserer christlichen Gemeinden bleiben; nicht Bildung sondern Erziehung ist unsre Hauptaufgabe. Wie kann aber der Lehrer als Erzieher eine segensreiche Tätigkeit entwickeln, wenn er anfängt, mit seinen Zöglingen in einer ihnen unverständlichen oder halbverständlichen Sprache zu reden? Gehen ihm dadurch nicht die wichtigsten Jahre für die Erziehung zum größten Teil, wenn nicht völlig verloren? Das beste Erziehungsmittel in der Hand des Lehrers ist der Religionsunterricht. Ist die deutsche Sprache obligatorisch als Unterrichtssprache eingeführt, so muß auch der Religionsunterricht darin erteilt werden. Dazu wird sich jedoch kein Missionar herbeilassen und herbeilassen können, weil ihm dadurch die Hauptsache, die Einwirkung auf Herz und Gewissen, verloren gehen würde. [...]

3.) Als dritte Frage muß noch beantwortet werden, ob es überhaupt missionarisch richtig ist,

¹ Gustav Warneck. 1892. *Evangelische Missionslehre*.

systematisch durch ausschließlichen Unterricht in der deutschen Sprache auf den Untergang der eingebornen Sprachen hin zu arbeiten. Wie der Missionar als Verkündiger des Evangeliums in der Schule sich dazu zu stellen hat, ist schon angedeutet. Er wird es sich ohne die zwingendste Not nicht nehmen lassen können, wenigstens den Religionsunterricht in der Muttersprache der Kinder zu erteilen, weil dies allein ihm die Gewähr dafür bietet, Herz und Gemüt, Verstand und Willen des Kindes zu beeinflussen. [...]

Das enge Zusammenleben der Eingebornen und Weißen mit allen oben ausgeführten Folgen fordert, wenn wir anders unsrer Aufgabe und unsern Verpflichtungen den Weißen und Farbigen gegenüber gerecht werden wollen, den Mittelweg zu gehen [...]:

1) Der Unterricht in der deutschen Sprache soll, wie der Religionsunterricht, von dem Missionar selbst oder von einem deutschen Lehrer gegeben werden.

2.) Für diesen Unterricht dürfen nur diejenigen Kinder in Betracht kommen, bei denen schon eine solide Bildungsgrundlage in der Muttersprache gelegt ist, die also ihre eigene Sprache lesen und schreiben können.

3.) Von diesen Kindern sollen aber nur die wirklich begabten zugelassen werden, damit möglichst viel erreicht wird, und nicht Schwachbegabte den Unterricht aufhalten. Auch müssen diese Kinder, so weit der Lehrer es beurteilen kann, durch ihre Charakteranlage eine gewisse Gewähr dafür bieten, daß der Unterricht für ihr ferneres Leben nicht einen Unsegen bedeutet.

4.) Für die übrigen Kinder genügt es vollkommen, wenn der Rechenunterricht dazu benutzt wird, sie nebenbei in die einfachsten Kenntnisse des Deutschen einzuführen. Gerade der Rechenunterricht mit seinen stets wiederkehrenden einfachen Ausdrücken ist besonders dazu geeignet, zumal das Rechnen mit den Zahlen und Ausdrücken der eingebornen Sprachen nicht unerhebliche Schwierigkeiten für Lehrer und Schüler bereitet.

5.) Diejenigen, die in ihrer späteren Stellung es entbehren, daß sie in der Schule nicht genügend deutsch gelernt haben, sollen durch Einrichtung von Abendschulen Gelegenheit erhalten, das Versäumte nachholen zu können. Vorstehende Vorschläge liegen auf dem Gebiet des Erforderlichen, Erreichbaren und Möglichen und gestatten der Missionsschule, ihren Charakter als solche zu bewahren.«

Vedders Argumentation ist hier aus Platzgründen verkürzt wiedergegeben. Es lohnt sich, den vollständigen Text zu lesen bzw. referieren zu lassen.

- Welches sind nach Vedder die Punkte, die gegen eine Einführung des Deutschen als Unterrichtssprache sprechen?
- Welche Probleme bereitet das Rechnen in der Muttersprache und warum?
- Welches wäre der Stellenwert der Muttersprache in einer Missionsschule Vedderscher Prägung?

15. Gängige Verfahren der Wortschatzerweiterung

Die Sprache mit Uran anreichern



Ramada Elghamis ist Generaldirektor des halbstaatlichen Instituts für Pädagogische Forschung und Animation INDRAP (Institut National de Recherche et Animation Pédagogiques) in Niamey, Niger. Er ist Tuareg und als promovierter Sprachwissenschaftler ein vielgefragter Spezialist für seine Muttersprache, das berberische Tamajaq. Er war maßgeblich an der Erarbeitung von Referenzwerken und Schulbüchern für die Sprache beteiligt.

»Die französisch-nigrische Uran-Bergbaugesellschaft COMINAK (Compagnie Minière d'Akouta) nahm 1978 den Betrieb auf. Mehrheitseigentümerin ist der französische Multi AREVA. Nachdem im weiträumigen Umfeld der zusammen mit Akola und Afasto insgesamt drei Abbaustätten erhöhte Radioaktivität gemessen worden war, bemühte sich die COMINAK um eine umweltfreundlichere Abbaustrategie und wurde 2003 und dann noch einmal 2006 ISO-14001-zertifiziert. In französisch-sprachigen umweltpolitischen Sensibilisierungsdokumenten macht die Gesellschaft dies explizit.

Was aber sind Sensibilisierungsdokumente wert, wenn die Tuareg-Arbeiter vor Ort, die sie ja umzusetzen haben, diese, weil sie ausschließlich ihre Muttersprache Tamajaq sprechen, nicht verstehen? So trat die Gesellschaft damals an mich heran und bat mich, eine allgemeinverständliche Fassung der Dokumente in Tamajaq zu erstellen. Es war, wie sich herausstellen sollte, keine Übersetzung, die ich einfach aus dem Ärmel hätte schütteln können. Eine ganze Reihe von Begriffen gab es nämlich gar nicht in der Sprache!

Das Tamajaq ist überaus reich in der lexikalischen Ausdifferenzierung von Phänomenen der unmittelbaren Lebenswelt der Tuareg, Fauna und Flora, tierische Verhaltensweisen, Zubereitungen

von medizinischen Pflanzen. Allein für das Dromedar in seinen Entwicklungsstadien vom Fötus bis hin zum altersschwach gewordenen Tier gibt es 17 unterschiedliche, etymologisch voneinander unabhängige Bezeichnungen. So könnte ich noch zahlreiche weitere Beispiele nennen.

Nun aber: »radioaktiv«, »Uranium«, »Industrieabfälle«, »(Minen)Gesellschaft«... Hier galt es, lexikalisches Neuland zu betreten und gleichzeitig vertraut zu machen. Ich war mir der Verantwortung bewusst und habe je nach Sachlage unterschiedliche Strategien verwendet. Wichtig war mir dabei, die Termini, die ich im Tamajaq fand, mit den Arbeitern vor Ort zu testen. Ich musste sehen, ob sie so zugänglich und annehmbar waren, dass sie in die Alltagssprache übernommen werden konnten.

Zunächst habe ich Wörter wie »Uranium« oder »Becquerel«, die eine zentrale Rolle spielen, direkt übernommen und lediglich an Laut- und Schriftsystem des Tamajaq angepasst. Ich schreibe hier *iraniyom* und *bekereI*. Hier neue Begriffe schaffen zu wollen, würde wenig Sinn ergeben.

Hier einige Beispiele, die mir Mühe bereitet haben.

1. »Radioaktive Abfälle« habe ich im Tamajaq mit *imäddāhayān n ālhāndassāt* wiedergegeben, was so viel bedeutet wie die »unreinen Reste der Industrie«. Für »gefährliche Industrieabfälle« benutze ich die nämliche Konstruktion in einer erweiterten Fassung: *imäddāhayān n ālhāndassāt wi n nākman*. Im Einzelnen setzt sich der Ausdruck folgendermaßen zusammen: *imād* bezeichnet die Reste oder Abfälle einer produktiven Tätigkeit, beispielsweise das, was beim Gerben von der Haut entfernt wird, *dāhayān* bedeutet »unrein«. Das Wort *ālhāndassāt* »Industrie« ist, wie fast alle Wörter, die mit *āl-* beginnen, dem Arabischen entlehnt. Das letzte Element *nākman* schließlich kann mit »schädigen, zerstören« übersetzt werden.

2. Eine ähnliche Formel finde ich für »atmosphärische Gase und Stäube«: *tāboqqa d gaḥ wi n dehanān*, wo *dehanān* ebenfalls »schaden« bedeutet, jedoch schwächer als *nākman* ist. *Tāboqqa* ist das gewöhnliche Wort für Staub.

3. Für »Verseuchung, Verschmutzung, Kontamination« benutze ich *ammāḍəs*, womit traditionell eine Aktion bezeichnet wird, in der der Kontakt mit einem fremden Element die Reinheit von

etwas beeinflusst. Wenn etwa eine Katze oder ein Hund in Milch herumschlabbert, die für den menschlichen Verzehr bestimmt ist, so wird sie dadurch unrein und birgt Risiken für den Menschen.

4. Der Begriff der »Nahrungskette« spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. Ich gebe ihn paraphrasiert als *enmirak en sudar dăy əhənzazəy* wieder; *enmirak* bedeutet so viel wie »Art und Weise, Ordnung, Reihenfolge«, *sudar* »Nahrungsmittel« und *əhənzazəy* »Umwelt, Umgebung« oder eben auch »Ökosystem«. Zugegeben keine besonders

elegante Lösung, aber dabei ist den Testpersonen immer klar, dass es sich um im Einzelnen sehr unterschiedliche »trophische Beziehungen« handelt.

5. Ein letztes Beispiel: »chemische Dämpfe«, das ich mit *irobban (ərobba* im Singular) *n al-händässät* wiedergebe. *Irobban* sind die »Dämpfe« und bei *alhändässät* handelt es sich wieder um das arabische Lehnwort für »Industrie«, also Dämpfe, die im Rahmen von industriellen Aktivitäten entstehen.«

Dr. Ramada agh Elghamis

Elghamis' Beispiel zeigt, dass eine Sprache in einer umsichtigen Korpusplanung durchaus angereichert werden kann, um bestimmten Anforderungen zu genügen.

- Kann dies Ihrer Meinung nach für alle Sprachen gelten oder gibt es Sprachen, die sich eher dazu eignen könnten als andere?

16. Die Wörter wollten nicht stillstehen

Die Sprachenwahl richtig treffen

Der kenianische Schriftsteller und Literaturnobelpreisanwärter **Ngũgĩ wa Thiong'o** war Mitbegründer eines Kulturzentrums in seinem Heimatdorf Kamiriithu, in dem 1977 mit großen Erfolg sein in vieler Hinsicht kritisches Theaterstück »Ngaa-hika Ndeenda« (»Ich heirate, wann ich will«) auf Kikuyu aufgeführt wurde. Am 30. Dezember 1977 wurde er festgenommen und schrieb im Hochsicherheitsgefängnis Kamiti auf Toilettenpapier den ersten Roman auf Gikũyũ, »Caitani mũtharaba-inĩ« (»Devil on the Cross«).

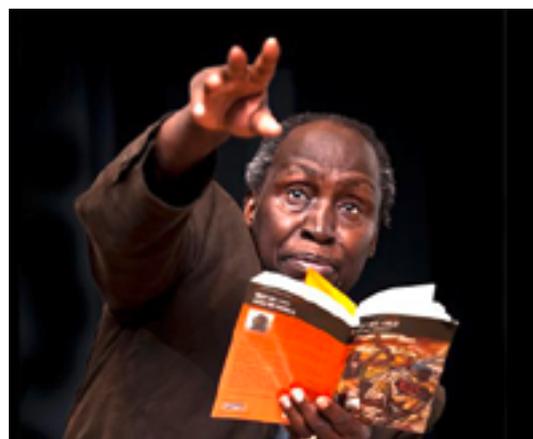


Aus dem Vorwort zu: Ngũgĩ wa Thiong'o: *Devil on the Cross*. New York: Penguin, 2017. Die sambische Autorin **Namwali Serpell** schrieb ein Vorwort für die Neuauflage in den Penguin Classics. Hier ein Auszug zur Sprachenfrage, die Ngũgĩ bei der Abfassung von *Caitani mũtharaba-inĩ* umtrieb.

»Die wichtigste politische und künstlerische Entscheidung, die Ngũgĩ traf, bevor er sich in Zelle 16 des Hochsicherheitsgefängnisses Kamiti hinsetzte, um *Devil on the Cross* zu schreiben, war, auf Gikũyũ zu schreiben. Manche sahen In-selbendenken darin, gar einen Sisyphus-Kraftakt. In ihrer Besprechung von *Devil on the Cross* in der London Review of Books 1982 schrieb Victoria Brittain: »Es wäre tragisch, würde er in Antwort auf die politische Polarisierung in seiner Gesellschaft seine Energien nach innen kehren und nur noch in Kikuyu für eine ländliche Leserschaft schreiben und sich so nicht mehr an die Außenwelt wenden.« Als Ngũgĩ für den Nobelpreis 2010 im Gespräch war, beklagte Adaobi Tricia Nwaubani in der New York Times seine Hingabe an das Schreiben in Gikũyũ: »Mich schaudert bei der Vorstellung, wie viele afrikanische Autoren vom Preis inspiriert würden, ihn zu kopieren.«

In *Decolonizing the Mind* erklärt Ngũgĩ, wie er zu dieser umstrittenen und folgenreichen Entscheidung kam. Sprache ist Kommunikationsmittel und Kulturträger für ihn. Einerseits spiegelt Sprache die Realität und Literatur hält der Welt einen »Spiegel« vor. Andererseits schafft Sprache Realität und »Kommunikation schafft Kultur«. In Gikũyũ schreiben hieß so sowohl Realität zu spiegeln – seine und die seiner Leser – als auch zu schaffen mit einer wahrhaft afrikanischen Literatur anstelle der afroeuropäischen Texte des damaligen Kanons.

Ngũgĩ räumt ein, dass es ein großer Kampf war, einen Roman in Gikũyũ zu schreiben. Sicher, da saß er in Kamiti ein, wo es nur Toilettenpapier als Papier gab und »das Geschriebene immer gleich versteckt werden musste«. Aber »es gab andere Probleme, die nichts damit zu tun hatten, dass das Zimmer, das man für sich hatte, die Zelle 16 war. Wörter etwa. Sätze. Paragraphen.« Ngũgĩ zitiert T.S. Eliot zur Glätte von Wörtern, die »knacken ... brechen ... rutschen ... gleiten ... verschleiben.« Grundlegende Fragen brachten ihn durcheinander: Tempus, Zeit, Raum, Rechtschreibung, Töne. »Ja, die Wörter rutschten und glitten unter meinen Augen«, sagt er. »Sie wollten nicht an ihrer Stelle bleiben. Sie wollten nicht stillstehen.« Und da war das ewige Problem, die angemessene Fiktionsprache zu finden, wenn man die Fiktion selbst als Sprachform nimmt. In *Detained* bleibt einem das Herz stehen, wo Ngũgĩs Zelle durchsucht und das akribisch aufgesetzte Manuskript konfisziert wird. Drei depressive Wochen später erhält er es zurück aus der Hand eines leitenden Vollzugsbeamten: »Ich sehe nichts falsch daran. Sie schreiben in sehr schwierigem Kikuyu!«



Vielleicht war der Beamte einfach nicht mit der Sprache vertraut. Ich weiß es nicht, ich habe den Roman nur auf Englisch gelesen. Eine der Ironien von Ngūgĩs Entscheidung in *Gĩkũyũ* zu schreiben ist die Zwangsläufigkeit der englischen Übersetzung. Dabei ist dies nicht nur eine Notwendigkeit in einer anglozentrischen Verlagswelt, gegen die Ngūgĩ oft aufbegehrt: es war Teil seiner ursprünglichen Entscheidung. »Ich hatte vor, die *Gĩkũyũ*-Version bis Ende 1978 fertigzustellen und 1979, im Einklang mit meiner neuen Einstellung zu Kenias Nationalsprachen, würde ich eine Swahili-Fassung angehen. 1980 würde ich eine englische Version versuchen. Englisch war eine Fremdsprache, aber eine wichtige Sprache in der Geschichte Kenias.« Wenn wir erfahren, dass die vor der Haft entstandenen Originalseiten von *Devil on the Cross* auf Englisch waren, dass er dann den Roman in »schwierigem« *Gĩkũyũ* schrieb und er selbst ihn dann ins Englische übersetzte, dann verstehen wir die Komplexität dieser scheinbar unzweideutigen Entscheidung, deren ästhetische, politische und persönlichen Auswirkungen so vielschichtig sind wie Samuel Becketts Entscheidung, auf Französisch zu schreiben oder Zora Neale Hurstons Entscheidung, einen afroamerikanischen Dialekt zu benutzen. Ngūgĩs Entscheidung für das *Gĩkũyũ* hat sich politisch nicht nur als eine Rückkehr zu seinen afrikanischen Wurzeln erwiesen, sondern auch als Meilenstein globaler Übersetzung.«



Was beinhaltet Ngūgĩs Entscheidung in

- politischer
- künstlerischer und
- persönlicher Hinsicht?

Was lässt sie für Schlüsse zu zur herrschenden Sprachpolitik zum Zeitpunkt der Entscheidung?

17. In ihrer ganzen Komplexität

Die Sprachenfrage ins Zentrum rücken



Der im Februar 2016 verstorbene **Ekkehard Wolff** war von 1994 bis zu seiner Emeritierung 2009 Inhaber des Lehrstuhls für afrikanische Sprachen und Literaturen an der Universität Leipzig. Hier der leicht gekürzte »Epilog« seiner in Gänze in den Materialien zu findenden Arbeit »Die afrikanischen Sprachen im 21. Jahrhundert«, die in vielerlei Hinsicht auch die Zusammenfassung seiner jahrzehntelangen Bemühungen darstellt, afrikanische Linguistik in den Dienst der wirtschaftlichen Entwicklung im postkolonialen Afrika zu stellen. Die Zeilen bringen außerdem noch einmal das Anliegen des Modul-Verfassers auf den Punkt, die afrikanischen Sprachen fit zu machen für ihre Verwendung in mehrsprachigen Bildungssystemen.

»Eine afrikanische Renaissance ist nicht denkbar, wenn diese Sprachen nicht ihren angemessenen Platz in der Gesellschaft einnehmen. Dazu bedarf es in Afrika der Normalität, die für den überwiegenden Teil der Welt, vor allem für deren sogenannten entwickelten Teil gilt: nämlich dass der Einzelne alle wichtige Kommunikation über das Vehikel einer L1¹ betreiben kann. Dazu muss das Bildungssystem in Afrika auf L1-Unterricht umgestellt werden, wobei den regionalen Verkehrssprachen und den sogenannten Weltsprachen als Fremd- und Arbeitssprachen ihr fester Platz in additiv-bilingualen bzw. additiv-trilingualen Bildungssystemen zukommt. Dazu müssen die meisten afrikanischen Sprachen erst fit gemacht werden, darin liegt eine wesentliche Aufgabe für Sprachplaner, Entwicklungsberater und Politiker. Dies führt uns zu den drei großen »M« der angewandten Soziolinguistik in Afrika: Multilingualismus unter Einbeziehung von möglichst vielen afrikanischen L1 neben den sog. Weltsprachen als L2 (aber keineswegs statt ihrer); Modernisierung (»Intellektualisierung«) durch Standardisierung und Terminologiebildung; Muttersprachen / L1-basierte Bildungssysteme

unter Beachtung der pädagogisch adäquaten Scheidung von L1 und L2.

Eine den Zielen von nachhaltiger Entwicklung und Armutsreduktion in Afrika verpflichtete Afrikanistik knüpft in scheinbar paradoxer Weise an den praxisbezogenen Beginn der Wissenschaft vor mehr als 100 Jahren an, allerdings unter völlig veränderten Voraussetzungen. Geblieben ist der humanitäre Ansatz einer angewandten afrikanistischen Soziolinguistik, die ihren Fokus auf die indigenen Potentiale der afrikanischen Sprachen richtet für eine Entwicklung in Afrika, die der sogenannten Hamburger Erklärung der UNESCO von 1997 verpflichtet ist, in der es in Artikel 18 zu »Indigener Bildung und Kultur« heißt: »Indigene und nomadische Völker haben das Recht auf Zugang zu allen Ebenen des Bildungssystems, die der Staat bereitstellt. Dabei darf ihnen das Recht nicht verweigert werden, sich ihrer eigenen Kultur zu erfreuen und ihre eigene Sprache zu verwenden. Bildung für indigene und nomadische Völker soll sprachlich und kulturell ihren Bedürfnissen angemessen sein und ihnen den Zugang zu weiterführender Bildung und Ausbildung erleichtern.«

Nur unter Verwirklichung dieser Rechte und Forderungen, will scheitern, aber natürlich nicht nur auf diesem Weg allein, können Unterentwicklung und Armut in weiten Teilen Afrikas langfristig beseitigt und die Weichen in eine bessere Zukunft gestellt werden. Dies ist eine begründete Hoffnung, die in Opposition steht zum Afrika-Pessimismus des mainstream-Entwicklungsdiskurses. Voraussetzung ist, dass die Sprachenfrage in ihrer ganzen Komplexität und Relevanz für den entwicklungspolitischen Diskurs wahrgenommen wird, von Experten wie Entscheidungsträgern, innerhalb wie außerhalb Afrikas, und dass eine angemessene Umsetzung in die Praxis erfolgt.

In Afrika sind es Eltern und Schüler, Lehrer und Schulleitungen, Provinz- und nationale Regierungen, die hinsichtlich der Sprachenfrage und der erforderlichen Maßnahmen auf dem Bildungssektor des Ersatzes von uninformed choices (Bamgbose) durch sachkundige Aufklärung bedürfen. Die Gründung der African Academy of Languages (ACALAN) als Einrichtung der African Union ebenso wie die aus der ACALAN-Gründung hervorgegangene Initiative, das Jahr 2006/07 in Afrika zum Year of African Languages auszurufen, sowie die ebenfalls in diesem Zusammenhang erfolgreich initiierte Erklärung des Jahres

¹ Vgl. die schematische Darstellung auf S. 22.

2008 durch die UNO-Vollversammlung zum »Internationalen Jahr der sprachlichen Vielfalt« weisen in diese Richtung. Ziel ist die Abkehr vom ideologischen »Monomanismus« europäischer Prägung, der da heißt »ein Staat – eine Nation – eine Sprache«, d.h. erforderlich ist die Erarbeitung eigener sprach-, kultur- und bildungspolitischer Positionen, die die oktroyierten und weitgehend neokolonialistisch geprägten Bildungssysteme in Afrika zukunftsweisend und unter Nutzung der vorhandenen linguistischen und kulturellen Ressourcen ersetzen. Diese Ressourcen zu identifizieren und nutzbar zu machen, ist eine der Aufgaben der Angewandten Afrikanistischen Soziolinguistik.«

Wolff erwähnt am Ende des Textes die Aufgaben der Disziplin, die er hier mit Vehemenz vertritt, die Angewandte Afrikanistische Soziolinguistik. Wenn die Linguistik als akademische Disziplin sich der Untersuchung von Sprache als System widmet:

- Was wäre dann unter Soziolinguistik zu verstehen?
- Was unter afrikanistischer Soziolinguistik? Und gibt es auch eine afrikanische Soziolinguistik? Was wäre der Unterschied?
- Wie kann man in einer Angewandten Afrikanistischen Soziolinguistik linguistische und kulturelle Ressourcen konkret identifizieren und nutzbar machen?
- Können Sie Beispiele aus diesem Modul nennen?

Wolff zitiert *eine* der Aufgaben der Angewandten Afrikanistischen Soziolinguistik:

- Können Sie sich andere Aufgaben vorstellen?

Bildnachweise (Materialien)

- | | |
|---|---|
| Abb. S. 244: www.denkstroeme.de/heft-16/s_9-35_richter | Abb. S. 261: www.princeton.edu/pr/pwb/05/0418/ |
| Abb. S. 246: Wikipedia | Abb. S. 262: jeuneafrique.com |
| Abb. S. 248: http://zeitgemaess.unsere-mission.de/Ewe | Abb. S. 264: thabombekiafricanleadershipinstitute.blogspot.com |
| Abb. S. 250: https://serainaintogo.wordpress.com/uber-mich-2/ | Abb. S. 266: savoirs.rfi.fr |
| Abb. S. 252: Wikipedia | Abb. S. 268: www.britishcouncil.org |
| Abb. S. 254: www.uni-frankfurt.de/41564575/christa_kilian-hatz | Abb. S. 270: Wikipedia |
| Abb. S. 256: Tagblatt der Stadt Zürich 24. Juni 2014 | Abb. S. 272: Thomas Büttner |
| Abb. S. 257: www.dw.com/de/eine-deutschlandreise-f%C3%BCrs-ohr/a-4230751 | Abb. S. 274: Wikipedia |
| Abb. S. 258: Thomas Büttner | Abb. S. 275: African Writing Magazine / Thomas Büttner |
| Abb. S. 260: East African Educational Publishers | Abb. S. 276: www.flickr.com/photos/hausonline/6192019090 |

18. Der Stier im Brunnen

Sprach- und Bildungspolitik in Niger im Schatten kolonialer Vergangenheit



In einem nigrischen Dorf fällt ein Stier in den Ziehbrunnen. Der Chef des Dorfes schreibt auf Hausa einen Brief an den Landrat und bittet um Hilfe bei der Rettung des wertvollen Tieres. Der Landrat kann zwar Hausa sprechen, aber nicht lesen und muss jemanden von der Alphabetisierungsbehörde holen, um sich den Brief vorlesen zu lassen.

Und hier stellt sich das Paradox, das im Alltag für viele Schwierigkeiten sorgt: der Landrat, der in Französisch liest und schreibt, aber nicht seine eigene Sprache Hausa lesen kann, und der Dorfchef, der diese liest und schreibt, aber das Französische nicht beherrscht.

In dem ca. 20-minütigen Film (2019) von Thomas Büttner, Ingeborg Poerschke und Manfred Weule kommen in Interviews neben Zeitzeugen, die als Kinder noch die französische Kolonialschule im Land besuchten, auch Lehrer_innen zu Wort, die sich kritisch mit dem nigrischen Schulsystem sowie dem Thema Mehrsprachigkeit und kindliche Entwicklung auseinandersetzen. Der Kurzfilm eignet sich besonders für den thematischen Einstieg zum Themenkomplex: Vom kolonialen zum neokolonialen Bildungssystem.

Siehe auf YouTube:
»Der Stier in Brunnen«