

Sprachhaltung im französischsprachigen Kamerun und mögliche Auswirkungen auf das Edukationswesen des Landes

Dissertation
zur Erlangung des Grades
des Doktors der Philosophie (Dr. phil)
an der Fakultät für Geisteswissenschaften
Fachbereich Sprache, Literatur, Medien II
Romanistische Linguistik
der Universität Hamburg

Vorgelegt von
Marc Ange Ntouda

Hamburg, 2021

Vorsitzende der Prüfungskommission und erste Gutachterin:

Frau Prof. Dr. Maria Goldbach

Universität Hamburg

Fakultät für Geisteswissenschaften

Fachbereich Sprache, Literatur, Medien II

Institut für Romanistik

Von Melle Park 5,

20146 Hamburg

Zweite Gutachterin:

Frau Prof. Dr. Heike M.E. Tappe

University of KwaZulu-Natal

Howard College Campus

Memorial Tower Building, F 246

Durban, 4041

Republic of South Africa

Tag der mündlichen Prüfung: 02.12.2022

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Grundlagen.....	8
2.1. Muttersprache als Basis effektiven Wissens- und Zweitspracherwerbs	8
2.1.1. Lerneffektivität und die Verwendung der Muttersprache als Unterrichtssprache ..	8
2.1.2. Beherrschung der Muttersprache als Voraussetzung des Kompetenzerwerbs in Zweitsprachen.....	16
2.2. Lokale Sprachen als nationaler Erfolgsfaktor	18
2.2.1. Rentabilität einer Investition in afrikanische Sprachen.....	18
2.2.2. Beispiele der Sprachpolitik mehrsprachiger Staaten	26
3. Französisch in Kamerun	70
3.1. Sprachhaltung der Kameruner gegenüber der französischen Sprache	70
3.2. Französisch als offizielle Sprache von Kamerun: Eine politische oder rein linguistische Entscheidung?.....	74
3.3. Kamerunisches und Standard-Französisch	76
3.3.1. Die Entdeckung des kamerunischen Französisch	76
3.3.2. Camfranglais.....	77
4. Bildungsbedarf und Schulsystem in Kamerun	82
4.1. Die Alphabetisierung in Kamerun	82
4.1.1. Die Alphabetisierung in lokalen Sprachen	82
4.1.2. Die Alphabetisierungsrate in den offiziellen Sprachen	87
4.1.3. Die Einschulung in Kamerun	95
5. Die Muttersprache als Unterrichtssprache zur Verbesserung des Schulwesens in Kamerun	104
5.1. Die zehn Regionen Kameruns.....	104
5.2. Das ELAN-Experiment in Kamerun (von Nocus et al., 2016).....	117
6. Die Sprachpolitik in kamerunischen Schulen: Vorschläge für das kamerunische Bildungswesen.....	136
6.2. Das Kamerun Pidgin-Englisch (KPE) oder Kamtok.....	151
6.3. Fufuldé oder Fulani (Englisch) oder Peul (Französisch)	157
6.3.1. Ursprung des Fulani-Volkes	157
6.3.2. Das Fufuldé-Alphabet: die ADLaM-Schrift	162
6.4. Vorteile der drei ausgewählten Sprachen.....	169
7. Modellentwurf für die Sprachpolitik des kamerunischen Schulsystems....	177
8. FAZIT	185
9. ANHANG	191
Literaturverzeichnis.....	199
Eidesstattliche Versicherung.....	208

1. Einleitung

Kamerun zeichnet sich bis heute dadurch aus, dass dort Menschen in Kontakt miteinander treten, die viele verschiedene Sprachen sprechen. Die außergewöhnliche Sprachenvielfalt kann man mit dem historischen Hintergrund des Landes und der zunehmenden Globalisierung erklären.

80 Prozent der Bevölkerung ist frankophon. Diese Mehrheit bewohnt 91 Prozent des Territoriums. Die restlichen 20 Prozent sind anglophon. Englisch wird im Westen Kameruns bereits seit 1840 gesprochen, nachdem englische Missionare und Geschäftsleute entsprechende Vereinbarungen mit lokalen Verantwortlichen unterschrieben hatten (Ze Amvela 1989).

Mit der Unterzeichnung des Vertrags Germano-Douala am 12. Juli 1884 wurde Deutsch zur Amts- und Verwaltungssprache für Gesamtkamerun erklärt. Schließlich, nach dem Vertrag von Versailles im Juni 1919, als der Völkerbund Kamerun unter das englische und französische Protektorat stellte, blieben diese beiden Sprachen als Amtssprachen erhalten und Deutsch verlor diesen Status.

Was Englisch als die Sprache der Verwaltung und des Bildungswesens im sogenannten „englischen Kamerun“ ist, ist Französisch in dem von Frankreich verwalteten Gebiet. Am 1. Januar 1960 erhielt Ostkamerun die Unabhängigkeit von Frankreich.

Dank des Referendums vom Februar 1961 wurde Westkamerun ebenfalls als unabhängig erklärt, und zwar von England (ebd.). Englisch und Französisch wurden in zwei verschiedenen Territorien gesprochen. Die Verfassung der Bundesrepublik Kamerun gewährte Englisch (Westkamerun) und Französisch (Ostkamerun) den gleichen Status der Verwaltungs- und Bildungssprache. Mit der Gründung der Vereinigten Republik Kamerun im Jahr 1972 verlieh die Verfassung des wiedervereinigten Kameruns Französisch und Englisch den Status der Amtssprache im gesamten Staatsgebiet (ebd.).

Französisch übernimmt ferner die Funktion der Verkehrssprache im Land. Die Sprache wird heute durch alle Bevölkerungsschichten und in allen Lebensbereichen der Kameruner gesprochen. Das macht sie zu einer „kamerunischen Sprache“ (Mendo Ze 1990). Sie ist in

Kamerun sogar noch bedeutender, weil es für 14,61 Prozent der Kameruner die erste Sprache der Sozialisation ist.

Nach Onguééné Essono (1999: 287) kann man sagen, dass sowohl die französische Sprache als auch die englische Sprache in Kamerun folgende Funktionen übernehmen: Amtssprache, Zweitsprache, Muttersprache, Verkehrssprache und Schulsprache.

Abgesehen von Französisch und Englisch ist Kamerun die Heimat von etwa 300 lokalen Sprachen und ungefähr 250 Ethnien. Deshalb beschreibt Biloa (2004) Kamerun als „Melting Pot linguistique“. Nur wenige Sprachen wie Bassa, Duala, Ewondo, Ffuldé, Kamtok und Arabisch sind allerdings standardisiert – das heißt, dass nur diese Sprachen ein Alphabet beziehungsweise eine Schrift haben. Deshalb werden nur diese gesprochen (vgl. 21). Die kolonialen Sprachen wurden dann zu den lokalen Sprachen hinzugefügt, wodurch komplexe Szenarien für den Spracherwerb, die Sprachpolitik und die Sprachhaltung entstanden sind.

Kameruner, die Französisch als Zweitsprache lernen, befinden sich meistens in einer schwierigen Lage. Sie wollen zum einen die Anforderungen des akademischen Standards erfüllen. Französisch zu lernen und zu beherrschen ist die erste Voraussetzung, um sich als intellektuell zu bezeichnen. Zum anderen ist der Wunsch nach der Unabhängigkeit von Frankreich so stark, dass man eine aktive Ablehnung bzw. Transformierung von Französisch als Standard beobachten kann.

Beispiel: „Les lions indomptables du Cameroun ont mis les éléphants de la Côte-d'Ivoire dans la sauce.“

Übersetzung: „Die unbezähmbaren Löwen von Kamerun (kamerunische Fußball Mannschaft) haben die Elefanten (Fußball Mannschaft der Elfenbeinküste) der Elfenbeinküste in die Soße gelegt.“

Bedeutung: Die kamerunische Mannschaft hat die Mannschaft aus Côte d'Ivoire besiegt.

Viele versuchen, soweit wie es geht, nicht Französisch zu sprechen. Der Sprachwissenschaftler Eric Achimbe von der Universität Bayreuth hat im Jahr 2013 eine Umfrage erstellt, um die Sprachhaltung der Westkameruner gegenüber Englisch und anderen lokalen Sprachen zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen, dass Westkameruner bewusst ein anderes Englisch sprechen.

Die Teilnehmer der Umfrage bestätigten, dass es für sie ein kamerunisches Englisch gibt: das sogenannte „Cameroon Englisch“ oder „CamE“. Die meisten der „CamE“-Sprecher unterstützen sogar diese Variante als Zeichen des Patriotismus. Allerdings bevorzugen sie das britische Englisch (BrE) als Bildungssprache, um Korrektheit oder soziales Prestige zu wahren. Dr. Achimbe nennt es das (west)-kamerunische Paradox (Anchimbe 2013).

Es ist aber nicht nur ein kamerunisches Problem. Afrika ist der einzige Kontinent, auf dem die Muttersprachen meist nicht als Bildungssprache benutzt werden. Abdeljalil Akkari von der Universität Genf sagt dazu: "In den letzten 20 Jahren habe ich Afrika als Forscher und Bildungsexperte häufig besucht und bin zu einer bitteren und anhaltenden Erkenntnis gelangt: Trotz der Anhäufung wissenschaftlicher Erkenntnisse, die den Gebrauch von Erst- und Muttersprachen in der Bildung rechtfertigen, bleibt ihr Einzug in die Schulen in Afrika bescheiden, vertraulich oder sogar inexistent.“ (Akkari 2018, Übersetzung des Verfassers). Beim Spracherwerb des Französischen zum Beispiel werden die lokalen Sprachen, die häufig auch Muttersprache sind, vernachlässigt. Das ist der Grund, warum die Bildungssituation, besonders in West- und Zentralafrika, problematisch ist. In der Tat schließen nur etwa 56 Prozent der Kinder der Subsahara-Staaten schließen die Grundschule erfolgreich ab.¹

Für Kinder stellt dies eine große Herausforderung dar, sobald sie die Schule besuchen. Denn hier tritt eine völlig neue komplexe Sprache, die sie lernen müssen und die ihnen ganz und gar fremd ist, an die Stelle der Muttersprache. Ein Kind lernt seine Muttersprache erstmal unbewusst und spontan. Es assimiliert das Lexikon, die Grammatik und die Phonetik, ohne sich anzustrengen. Beim Erwerben der Fremdsprache ist es genau das Gegenteil. Es findet alles im Bewusstsein statt. Es ist anstrengend und das Gehirn muss mehr arbeiten.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu zeigen, dass die Vernachlässigung der Muttersprachen zugunsten von Fremdsprachen bzw. internationalen Sprachen (Französisch, Englisch) in Kamerun und in anderen afrikanischen Ländern die Verbreitung von Wissen in den Schulen und der Gesellschaften erschwert und somit das Bildungswesen beeinträchtigt. Ich werde Evidenzen erarbeiten, die nicht nur zeigen, dass die Sprachhaltung gegenüber Französisch einerseits und lokalen Sprachen andererseits dazu führt, dass die Alphabetisierungsrate in vielen Regionen Kameruns niedrig ist, sondern auch, dass sie maßgeblich die schlechte Wirtschaftslage des Landes verursacht.

Zur Erreichung dieser Zielsetzung werden verschiedenen Methoden angewandt:

Zunächst werden wissenschaftliche Ergebnisse präsentiert, die zeigen, warum das Lernen effektiver ist, wenn die Muttersprache bzw. Erstsprache als Bildungssprache benutzt wird.

Anschließend wird aufgezeigt, wie die Investition in lokale Sprachen und deren Verwendung als Bildungssprachen nicht nur das Schulwesen, sondern auch die Wirtschaftslage des Landes verbessern.

¹ Vergleiche <https://www.rainbowgardenvillage.com/magazin/bildung-in-afrika>.

Im dritten Abschnitt dieser Arbeit werden die Länder Seychellen, Nigeria, Südafrika und die Schweiz untersucht. Die Seychellen benutzten früher nur internationale bzw. koloniale Sprachen als Bildungssprachen, allerdings verwenden sie heutzutage auch die Muttersprache Seselwa nicht nur als Unterrichtssprache, sondern auch als Amtssprache. Dort sind also drei Amtssprachen zu finden: Französisch, Englisch und Seselwa. Nigeria ist das afrikanische Land mit dem höchsten Bruttoinlandsprodukt² (BIP) im Jahr 2020 und verfügt über 500 lokale Sprachen, von denen drei als Amtssprachen benutzt werden. Südafrika ist das afrikanische Land mit dem im Jahr 2020 dritthöchsten Bruttoinlandsprodukt und verfügt über die weltweit drittgrößte Anzahl an offiziellen Sprachen. Das Land von Nelson Mandela zählt elf offizielle Sprachen, von denen zehn lokale Sprachen sind. Die Schweiz hat eine der stabilsten Volkswirtschaften der Welt und ist das einzige europäische Land mit mehr als drei offiziellen Sprachen. In diesem Teil meiner Arbeit werde ich unter anderem der Frage nachgehen, was sich in den Seychellen geändert hat und ob die Einführung von Seselwa als Unterrichtssprache und als Amtssprache eine Wirkung auf das Schulwesen und die Wirtschaftslage hatte. Nigeria, Südafrika und die Schweiz haben eine gute Wirtschaftslage und benutzen lokale Sprachen als Amtssprachen. Ich werde mir die Sprachpolitik und Sprachhaltung in diesen Ländern anschauen und herausfinden, wie sehr sie in ihre lokalen Sprachen investieren. Anschließend werde ich präsentieren, in welcher Lage sich das Edukationswesen in diesen Ländern befindet.

Mit Hilfe meiner für die vorliegende Arbeit durchgeführten Umfrage wird die Sprachhaltung der Kameruner gegenüber Französisch untersucht. Folgende Forschungsfragen wurden hierfür gestellt: Bevorzugen die (frankophonen) Kameruner lokale Sprachen als Unterrichtssprache in der Schule? Ist kamerunischen Frankophonen bewusst, dass sie kein Standard-Französisch sprechen? Hier wird die Methode von Anchimbe angewandt (Anchimbe 2013). Danach wird die aktuelle Lage der Schulbildung und des Analphabetismus in Kamerun präsentiert.

Abschließend diskutiere ich, welche lokalen Sprachen in Kamerun im Klassenzimmer als Unterrichtssprache verwendet werden sollen. In Kamerun gibt es immerhin fast 300 lokale Sprachen bzw. Muttersprachen. Das bedeutet, dass es insbesondere im urbanen Umfeld wahrscheinlich ist, dass sich in einem Klassenzimmer Schüler mit verschiedenen sprachlichen Varianten als Muttersprache zusammenfinden. Die Muttersprache einer Ethnie als Bildungssprache zu verwenden, könnte für die anderen Ethnien als Mangel an Wertschätzung ihrer eigenen Muttersprache empfunden werden. Deshalb werde ich

² Laut Statista bezeichnet das BIP den Gesamtwert aller Waren und Dienstleistungen, die im betreffenden Jahr innerhalb der Landesgrenzen hergestellt wurden und dem Endverbrauch dienen. Es gilt als ein sehr wichtiger Indikator für die Wirtschaftskraft eines Landes und eine positive Veränderung ist ein Indikator für Wirtschaftswachstum.

abschließend Verwendungsmöglichkeiten der lokalen Sprachen vorschlagen, die zur Verbesserung des Schulwesens in Kamerun beitragen können.

2. Grundlagen

2.1. Muttersprache als Basis effektiven Wissens- und Zweitspracherwerbs

2.1.1. Lerneffektivität und die Verwendung der Muttersprache als Unterrichtssprache

Laut UNESCO erfordert der Begriff „Muttersprache“ eine breite Definition, wenn es um Afrika geht. Demnach zählen als Muttersprache die Sprache oder die Sprachen der unmittelbaren Umgebung und der täglichen Interaktionen, die ein Kind in den ersten vier Lebensjahren lernt. Die Muttersprache entspricht also einer oder mehreren Sprachen, mit der bzw. denen das Kind aufwächst und deren Struktur es vor der Einschulung erwirbt (UNESCO 2010).

Die Sprachen, die das Kind in den ersten vier Lebensjahren lernt, sind also vor allem im Fall von Kamerun die lokalen Sprachen. Die Muttersprache beginnt zu schwinden, sobald ein Kind mit der Schule beginnt, da der Unterricht auf Französisch oder Englisch stattfindet. Diese beiden Sprachen hat das Kind in der Regel in seinen ersten vier Lebensjahren nie gehört. Der „Education for All Global Monitoring Report“ von UNESCO hatte schon im Jahr 2005 hervorgehoben, dass die Wahl der Unterrichtssprache und die Sprachenpolitik in den Schulen eine Schlüsselrolle für die Effektivität des Bildungsprozesses spielen. Eine Unterrichtssprache lediglich aufgrund ihrer Internationalität zu wählen, ist daher unangebracht.³

Denn Kinder müssen in diesem Fall nicht nur eine völlig neue Sprache erwerben, sondern auch gleichzeitig diverse fachliche Inhalte in der noch nicht ausreichend beherrschten Sprache aufnehmen. Angesichts dieser Anforderungen ist für viele Kinder vor allem aus ländlichen Gebieten nicht möglich, einen Schulabschluss zu erlangen. Bruno Maurer erwähnt: „In Ländern, in denen Französisch Amtssprache ist, hat ein Großteil der Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten mit dieser Bildungssprache, wenn sie weder in der Familie noch im Dorf praktiziert wird, wie es in ländlichen Gebieten häufig der Fall ist. Die

³ Die meisten Schulmaterialien sind europäisch ausgerichtet und greifen kamerunische Kultur nicht auf.

Lehrer⁴ selbst, die massenhaft und oft ohne Grundausbildung eingestellt werden, beherrschen die französische Sprache zu schlecht, um sie effektiv zu nutzen“ (Maurer 2010, Übers. d. Verf.).

Der Neurowissenschaftler und Vorsitzende des wissenschaftlichen Rats des französischen nationalen Bildungssystems (Conseil scientifique de l'éducation nationale), Stanislas Dehaene, hat in seinem Buch *How we Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine ... for Now* vier Säulen des Lernens identifiziert: **Aufmerksamkeit**, **aktives Engagement**, **Rückkehr zum Fehler** und **Konsolidierung** (Dehaene 2020).

Wird eine Sache verstanden und als interessant erachtet, bringt ihr der Lernende seine volle **Aufmerksamkeit** entgegen und Möglichkeiten zur Ablenkung werden minimiert. Ein Schüler kann demnach nur gut lernen, wenn er den Lehrer versteht und ihm seine volle Aufmerksamkeit schenkt.

Das **aktive Engagement** – also die aktive Unterrichtsteilnahme – bildet laut Dehaene eine weitere Voraussetzung für den Lernerfolg. Je aktiver ein Schüler in der Klasse ist, desto besser und schneller lernt er. Dieses Engagement ist allerdings nahezu ausgeschlossen, wenn er nur wenig versteht und seine Wissenslücken und Verständnisprobleme nicht kommunizieren kann. Erschwerend kommt hinzu, dass die Lerninhalte den afrikanischen Schülern zunächst fremd sind, da sie nicht ihrer sozialen Realität entsprechen. In dem Artikel *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor* erwähnen Hassana Alidou und Birgit Brock-Utne, dass Lehrer mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache häufig mit Faulheit, mangelnder Intelligenz oder einer unkooperativen Haltung der Schüler assoziieren (Alidou und Brock-Utne, 2011).

Diese Wahrnehmung auf Lehrerseite kann die Schüler entfremden und Ängste im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen und dem Lernen im Allgemeinen hervorrufen. Um zu vermeiden, dass sie sich vor ihren Mitschülern blamieren, verzichten einige Schüler darauf, sich im Unterricht freiwillig zu melden.

Diese Haltung wird insbesondere bei Mädchen in Afrika beobachtet. Sie entwickeln sehr oft eine Vermeidungsstrategie, um im Unterricht nicht lächerlich gemacht zu werden. Vor allem minimieren sie das Sprechen, wenn die Unterrichtssprache ihnen nicht vertraut ist (Alidou und Brock-Utne, 2011).

Unter **Rückkehr zum Fehler** versteht Dehaene eine Erzielung von Fortschritten durch ein Feedback zu Fehlern. Für ein Lernen aus Fehlern sind die Qualität und die Präzision dieses Feedbacks wesentliche Treiber eines effektiven Lernens. Dieses Feedback muss aber sofort

⁴ Aus stilistischen Gründen wird hier und im Folgenden die männliche Form verwendet, gemeint sind aber grundsätzlich beide Geschlechter.

nach dem Fehler gemacht werden, damit die Korrekturmaßnahme effektiv und dauerhaft im Gehirn verankert ist. Kinder sollten wissen, dass Fehler oder Unsicherheiten normal sind - sie sind sogar unverzichtbar. Für Fehler bestraft zu werden führt nur dazu, dass Angst und das Gefühl der Hilflosigkeit unnötig verstärkt werden. Das Lernen wird durch positive Motivation und Ermutigung gefördert. Ohne die Rückkehr zum Fehler können Kinder nicht aus ihren Fehlern lernen und ein wichtiger Lernmechanismus bleibt ungenutzt.

Der Übergang von einem langsamen, bewussten, mühelosen Lernen zu einem schnellen, unbewussten, automatischen Lernen wird als Konsolidierung bezeichnet. Das Lernen soll zur Routine werden, was im Kontext eines Unterrichts in einer Fremdsprache jedoch häufig nicht möglich ist.

Dehaene erklärt, dass die exekutiven Kontrollnetzwerke des parietalen und präfrontalen Kortex im Gehirn einen kognitiven Engpass bilden, wenn sie zwei Dinge gleichzeitig kontrollieren müssen.

Während sie sich auf die Ausführung einer bestimmten Aufgabe konzentrieren, werden alle anderen bewussten Entscheidungen verlangsamt oder abgestellt. Das heißt, ein kamerunischer Schüler, dessen Französischkenntnisse nicht sehr gut sind, wird Schwierigkeiten haben, ein mathematisches Problem auf Französisch zu lösen. Das Gehirn muss sich zuerst mit dem Verstehen der Sprache beschäftigen. Erst wenn das erfolgt ist, kann es das mathematische Problem lösen.

Für Lehrer besteht die größte Herausforderung darin, dass die Schüler diese vier Säulen nutzen können. Damit stellen sich die Fragen, wie ein Lehrer vollständige Aufmerksamkeit und ein volles aktives Engagement bei seinen Schülern erwirken soll und wie er die Schüler motivieren kann weiterzumachen, auch wenn sie scheitern. Die von Dehaene beschriebene letzte Säule des Lernens, die Konsolidierung, ist ebenfalls schwierig bereitzustellen. Lehrer sollen die Schüler überzeugen eine Sache so oft zu lernen, dass sie zur Routine wird. Die Lösung ist so einfach wie schwierig: Lehrer und Schüler müssen die gleiche Sprache sprechen. eine Sprache, die beiden sehr vertraut ist.

In den meisten afrikanischen Ländern wird von den Lehrern erwartet, dass sie den Schülern das Lesen und Schreiben in einer Sprache beibringen, die erstens den Schülern nicht vertraut ist und die sie zweitens selbst nicht ausreichend beherrschen, um sie zu unterrichten. Infolgedessen stehen Lehrer und Schüler in afrikanischen Klassenzimmern täglich vor ernsthaften Kommunikations- und Lernproblemen.

Die Schulzeit ist eine schwierige und komplexe Phase im Leben eines Kindes. Das Kind muss in dieser Zeit abstrakte Konzepte erlernen und anwenden. Dadurch lernt es auch die Unterrichtssprache. Die Wahl der Unterrichtssprache ist in dieser Zeit daher sehr wichtig. Die

Muttersprache bzw. die Sprache, die das Kind schon vor der Schulzeit kannte, ist in dieser Phase am besten geeignet.

Internationale Studien von Alidou et al. und von Cummings haben gezeigt, dass Studenten in ein bis zwei Jahren schnell die Fähigkeit erwerben, einfache Gespräche in einer neuen Sprache zu führen. Doch selbst in gut ausgestatteten Schulen dauert es mindestens sechs Jahre, um die benötigten abstrakten schulsprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln (Alidou et al., 2006; Cummins, 2000). Die Linguistin Kathleen Heugh von der University of South Australia weist darauf hin, dass die Verwendung einer vertrauten Sprache eine wesentliche Voraussetzung für effektive kognitive Lernprozesse und die wirkungsvolle Anwendung von Lehrmethoden ist. Nach acht Jahren haben die Schüler in weniger gut ausgestatteten Schulen eine starke akademische und kognitive Grundlage erworben (Heugh, 2006a).

Es geht also nicht nur darum, die Schulbildung mit der Muttersprache als Unterrichtssprache zu beginnen und nach zwei bis drei Jahren zu den offiziellen Sprachen zu wechseln, sondern der Unterricht in der Muttersprache sollte so lange wie möglich andauern. Heugh schreibt noch dazu: „Kein anerkannter Experte auf dem Gebiet der Psycholinguistik und des Zweitspracherwerbs würde behaupten, dass Kinder in Entwicklungsländern und in armen Gemeinschaften am Ende der dritten Klasse den Übergang vom Unterricht in der Muttersprache zur Zweitsprache machen können und gute Leistungen im Gesamtlehrplan der Grundschule oder der weiterführenden Schule bringen“ (Heugh, 2006a, p. 75).

Beispielsweise soll in Äthiopien die Muttersprache während der ersten acht Jahre der Schulzeit als Unterrichtssprache benutzt werden. Einige Regionen folgen dieser Regel, während andere wie etwa die Hauptstadt Addis Abeba Englisch in der sechsten Klasse als Unterrichtssprache einführen. Heugh und ihr Team haben einen Vergleich des Lernerfolgs in Klasse acht durchgeführt und festgestellt, dass Schüler, die Unterricht in der Muttersprache erhielten, bessere Leistungen in allen Fächern einschließlich Englisch zeigten (Heugh et al., 2007).

Brock-Utne (2007) hat eine Untersuchung in einer Schule in Tansania durchgeführt, bei dem dieselbe Lehrerin das gleiche Thema in Biologie in zwei verschiedenen Klassen von Schülern der Sekundarstufe unterrichtete. Eine Klasse unterrichtete sie auf Englisch und die andere auf Kiswahili. Brock-Utne (2007) beobachtete dabei die Qualität des Lehrens und des Lernens in diesen Klassen:

1. Biologiestunde, Unterrichtssprache Englisch

Als wir fünf Minuten zu spät in den Klassenraum kamen, da wir die Klasse gewechselt hatten, waren wir überrascht, dass etwa zwei Drittel der Schüler an ihren Tischen standen.

Die Lehrerin sah unsere Überraschung und sagte: „Ich habe ihnen gesagt, sie sollen aufstehen, weil einige von ihnen schliefen.“ Das ist eine Strategie, die die Lehrerin nie anwendet, wenn sie in Kiswahili unterrichtet. Als sie Fragen zum Unterricht stellte, meldete sich zunächst niemand. Endlich versuchte eine Schülerin, die stand, eine Antwort zu geben. Die Lehrerin fragte die Klasse:

Teacher (T): Is she right?

Students (Ss): Silence.

T: Is she right, class?

Ss: No.

T: No, she is not right. Keep on standing.

Die Schüler versuchten, in ihre Notizbücher zu schauen, ohne dass der Lehrer es sah (sie sollten das nicht tun), und eine Antwort zu geben, die sie gerade gelesen hatten. Sie durften nur sitzen, wenn die Antwort korrekt war. Wenn nicht, mussten sie stehen bleiben. An einer Stelle wurden sie gebeten, Beispiele aus der Fischgruppe zu nennen.

Die Lehrerin sagte:

T: Speak loudly. (It sounded like “lovely”)

Einer der Jungen, der schon lange stand, versuchte, in seinem Buch zu lesen, und als die Lehrerin auf ihn zeigte, sagte er:

Student (S): Bird. (He pronounced it “beerd”)

T: Spell

S: B – I – R – D

Die Lehrerin schrieb daraufhin "Bird" an die Tafel und sprach es "Bird" aus.

Sie fragte:

T: Is bird a fish? Keep standing. Don't use the material which you have given (Instead of “have been given”).

Solche demütigenden Erfahrungen passieren nicht, wenn der Unterricht in Kiswahili stattfindet.

T: Have you understood what I asked you to do? Yes, or no? Who has not understood?

Ss: Silence

T: You have to talk. Speak English please.

Die Lehrerin bat die Schüler, sich in ihre normalen fünf Gruppen zu begeben. Eine der Gruppe wusste nicht, ob sie Gruppe Nr. 3 oder Gruppe Nr. 5 sind. Sie fragten die Lehrerin auf Kiswahili:

Ss : Hatujui sisi ni kundi cha tatu au kundi cha tano

(We do not know whether we are group three or five.)

Bevor die Lehrerin versuchte, diese Frage mit ihnen zu klären, sagte sie:

T: Speak English, please.

Sie war nicht in der Lage, den Unterrichtsplan, den sie für die Stunde erstellt hatte, zu erfüllen.

2. Biologiestunde, Unterrichtssprache kiswahili

Die gleiche Lehrerin unterrichtete nun in Kiswahili und wollte etwas über die Wichtigkeit der Failam kodata wissen. Sie wollte, dass die Schüler in Gruppen arbeiten und ihre Beispiele für "faida" (Vorteil oder wirtschaftliche Bedeutung) der Tiere und die "hasara" (Nachteil oder Gefahr) finden. Die Lehrerin war wie ausgewechselt. Sie lächelte, wirkte selbstbewusst und schien sich zu amüsieren. Das taten auch die Schüler. Sie arbeiteten schnell, waren sehr lebhaft und kamen mit vielen und sehr guten Vorschlägen. In einigen Fällen brachten sie der Lehrerin sogar Dinge bei, die sie nicht wusste oder an die sie nicht gedacht hatte.

Einer der Schüler sagte, dass viele der großen Tiere Fremdwährung nach Tansania brachten (fedha za wageni). Der Lehrer konnte nicht verstehen, wie das möglich war, aber der Schüler fuhr ausführlich fort und erklärte, dass, wenn Touristen z. B. nach Mikumi oder in die

Serengeti (Nationalparks) kamen, um Löwen, Giraffen und Elefanten zu sehen, kauften die Touristen Souvenirs, nutzten die Hotels und bezahlten Führer und Fahrer usw.

Die Lehrerin musste zugeben, dass dieser Gedanke richtig und gut ist.

Die Schüler sagten, dass viele der Tiere für den Transport verwendet werden könnten. Die Lehrerin fragte, welche Tiere für den Transport von Menschen verwendet werden. Sie antworteten Esel, Kamele und Pferde. Ein Schüler erwähnt Elefanten, aber die Lehrerin sagte zuerst, dass Elefanten nicht für den Transport von Menschen verwendet werden. Die Schülerin beharrte darauf, dass sie Recht hatte, weil sie erfahren hatte, dass in Indien tatsächlich Elefanten für den Transport von Menschen verwendet wurden.

Ein anderer Schüler unterstützte sie und sagte, er habe im Fernsehen gesehen, dass in Indien Menschen auf Elefanten ritten und auch Waren mit sich führten, die auf dem Rücken des Elefanten festgebunden waren. Ein Schüler sagte, dass in Indien Elefanten domestiziert würden und in Afrika jedoch nicht. Wieder lernte die Lehrerin von den Schülern und die Schüler lernten voneinander. Eine andere Schülerin erwähnte "Kobe" (Schildkröte) und erzählte von den riesigen, von denen sie gehört hatte. Die Leute ritten auch auf ihnen.

Während dieser Stunde wurde viel gelächelt und gelacht und es ging sehr schnell (sowohl für die Lehrerin als auch für die Schüler und die Beobachter) An einem Punkt wollte die Lehrerin wissen, was von einer Kuh wofür verwendet werden könnte. Nach einigen offensichtlichen Antworten sagte ein Schüler, dass das Blut auch zum Trinken verwendet werden könnte. Einige protestierten.

Der Schüler sagte: "Wachagga wana kunywa damu" (die Wachagga trinken Blut) und schaute die Lehrerin wissend an, dass sie eine Mchagga ist⁵. Viele Schüler lachten. Die Lehrerin fragte immer wieder, welche Nutzung das ein oder das andere Tier für die Menschen haben kann, und sie erreichte die volle Aufmerksamkeit der gesamten Klasse. Sie wollte wissen, welche Tiere die "rafiki wa binadamu" (Freunde des Menschen) sind und alle Hände gingen hoch, um ihr Beispiele zu nennen. Die Schüler wetteiferten miteinander um die Antwort (Brock-Utne 2007. S. 487-498, Übers. d. Verf.).

Bei dem Unterricht in Englisch waren die Schüler sehr zurückhaltend, ruhig und ängstlich. Sie versuchten zu erraten, was die Lehrerin als Antwort hören möchte. Der Schüler, der die Antwort „Bird“ gab, als die Lehrerin nach einem Beispiel für einen Fisch fragte, hat entweder nicht das Wort Fisch oder das Wort Vogel oder keines von beiden verstanden.

⁵ Mchagga ist die Singular Form von Wachagga, ein bantusprachiges Volk in Tansania.

Dieser Schüler und auch seine Mitschüler wurden bestraft, weil sie den Unterricht langweilig fanden, und es ging ihnen nur noch darum, endlich nicht mehr stehen zu müssen. Sie waren bereit alles zu tun, um sich aus dieser Situation zu befreien.

Die Schule kann ihnen mit diesem System keine Inhalte vermitteln, sondern ihnen nur beibringen zu gehorchen. Sie lernen, dass sie bestraft werden, wenn sie nicht so antworten, wie der Lehrer es erwartet. Als Folge daraus lernen sie sehr viel auswendig, ohne Zusammenhänge und Inhalte zu verstehen. Sie wagen es aber kaum, sich zu melden. Hier profitieren die Schüler in keiner Weise vom Unterricht, sondern entwickeln das Gefühl, defizitär zu sein.

Beim Unterricht in Kiswahilli konnten die Schüler ihr bestehendes Wissen anwenden, um neues Wissen zu erlangen, wobei sich eine große Bandbreite an Antworten und Ideen entwickelte. Schüler und Lehrer interagierten miteinander. Nicht nur die Schüler konnten etwas lernen, sondern auch die Lehrerin. Der Unterricht war sehr lebhaft und die Schüler konnten ihre Fähigkeiten zum Ausdruck bringen. Dehaenes vier Säulen des Lernens (Aufmerksamkeit, aktives Engagement, Rückkehr zum Fehler und Konsolidierung) wurden hier bereitgestellt.

Es gibt eine große Anzahl an Studien aus Afrika, die die Qualität des Lernens bei Verwendung einer vertrauten Sprache als Unterrichtssprache zeigen. Ibro Chekaraou, Experte in Sprachpolitik und Autor von *Mu Zanta Da Harshen Hausa / Let's Speak Hausa*, hat eine umfassende Studie über zwei der bilingualen Pilotschulen im Niger mit Hausa als Unterrichtssprache in den ersten Klassen erstellt. Er stellt fest: „Alle Schüler wollten sich so sehr beteiligen, dass sie von ihren Plätzen aufstanden und zum Lehrer gegangen sind, um aufgefordert werden zu können, Fragen zu beantworten“ (Chekaraou 2010).

Er hat außerdem beobachten können, dass Schüler, die in einer ihnen vertrauten Sprache lernen, über mehr Wissen verfügen. Sie spüren, wie viel Potenzial sie besitzen. Die Studie kommt zu denselben Ergebnissen wie in Tansania. In ihrer Muttersprache unterrichtete Schüler haben keine Angst zu sagen, was sie denken. „Im Großen und Ganzen trug der Gebrauch der Muttersprache dazu bei, dass die Kinder Wissen entwickelten, das sie sonst nicht erhalten hätten. Zum Beispiel die Diskussion von Redewendungen in Bezug auf Körperteile, die metaphorische Bedeutungen trugen. Die Sprichwörter, die der Lehrer mit seinen Schülern diskutierte. Das alles waren erbauliche Beispiele, die den Kindern halfen, metasprachliche Fähigkeiten in ihrer eigenen Sprache zu entwickeln. Das trug dazu bei, ihr gesamtes kognitives Potenzial zu entfalten“ (ebd.).

Der Unterricht in der Muttersprache ist demnach effektiver und ermöglicht ein qualitativ hochwertiges Lernen der Schüler, bei dem die Schüler vorhandenes Wissen mit neuem Wissen kombinieren können.

2.1.2. Beherrschung der Muttersprache als Voraussetzung des Kompetenzerwerbs in Zweitsprachen

Es ist auch hier wichtig, zu erwähnen, dass der Unterricht in der Muttersprache eine solide Grundlage für die Übertragung von komplexen Kenntnissen in dieser Sprache in andere Sprachen darstellt. Das bedeutet, dass ein Kind, das schon vom ersten Schuljahr an Unterricht in seiner Muttersprache erhält, es einfacher haben wird, noch weitere Sprachen zu lernen – sogar mit begrenzten Unterrichtsstunden. Die Komplexität der Fremdsprachen wird für das Kind leichter beherrschbar.

Heugh beschreibt drei unterschiedliche Unterrichtsmodelle, die zu besseren Ergebnissen als fremdsprachiger Unterricht ohne ausreichende Vorbereitung führen. Dabei sind Verbesserungen nicht nur in den Fremdsprachen, sondern auch in anderen Fächern zu beobachten (Heugh 2006a). Allgemein gilt für alle Modelle, dass Fremdsprachen von Anfang an als Fach unterrichtet werden müssen. Lediglich die Sequenz ist eine jeweils andere:

1) Unterricht in der Muttersprache von der Grundschule bis zur Oberstufe

Die Schüler absolvieren hierbei den gesamten Lehrplan in ihrer Muttersprache und lernen gleichzeitig Fremdsprachen mit spezialisierten Sprachlehrern. Das bedeutet: Bis zum Abitur wird nur in der Muttersprache gelehrt, die anderen Sprachen werden als zusätzliche Fächer unterrichtet.

2) Additiv bilingualer Unterricht

Die Schüler erhalten mindestens sechs bis acht Jahre lang Unterricht in ihrer Muttersprache. Gleichzeitig lernen sie die zweite Sprache als separates Fach mit einem spezialisierten Sprachlehrer. Dann erhalten sie Unterricht in beiden Sprachen, wobei einige Fächer in der Muttersprache und andere in der zweiten Sprache unterrichtet werden.

3) Übergang zur zweiten Sprache mit sehr spätem Ausstieg aus der Muttersprache.

Die Schüler werden acht Jahre lang in ihrer Muttersprache unterrichtet und lernen zusätzliche Sprachen mit spezialisierten Sprachlehrern. In der neunten Klasse wird die zweite Sprache zur Unterrichtssprache.

Diese Modelle legen nahe, dass Heugh (2006a) ihre empirischen Ergebnisse nur inkonsequent in Empfehlungen überführt und selbst am Effektivitätsgewinn durch einen Unterricht in der Muttersprache zweifelt. Möglicherweise möchte sie sich einer wesentlichen Tendenz von Spracherwerbsforschung und Sprachpolitik nicht entgegenstellen. De facto sind Modell 2 und 3 vor dem Hintergrund der empirischen Evidenz nicht vertretbar. Beide Modelle schlagen vor, in der Oberstufe (oder ihrem Äquivalent) die Unterrichtssprache ganz oder teilweise zu wechseln. Es bleibt aber offen, was der Zugewinn durch diesen Wechsel sein soll, wenn sich das Modell bis zur achten bzw. neunten Klassen bewährt.

In der Studie der UNESCO heißt es, dass der nationale systematische Einstufungsbericht für die Stufe 6 in Südafrika zeigt, dass Schüler, die in ihrer Muttersprache lernen, im nationalen Durchschnitt eine Sprachbewertung von 69 % erreichen. Schüler, die in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache lernen, erreichen nur 32 % (vgl. Unesco, 2010).

Heugh (2006a) stellt selbst fest, dass Sprecher von Afrikaans in Südafrika, die Afrikaans als Unterrichtssprache haben und nur einen täglich stattfindenden Englischkurs besuchen, ein hohes Niveau im Englischen erreichen.

Das einzige Modell, das dafür in Frage kommt, ist Modell 1, dessen Prinzip noch konsequenter verfolgt werden könnte: Die Schüler könnten nach dem Abitur die Möglichkeit bekommen, das Studium in der Muttersprache zu absolvieren.

Seit mehr als 50 Jahren versucht die UNESCO bei afrikanischen Politikern ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Muttersprache als Unterrichtssprache verwendet werden sollte. Ungeachtet einer Fülle von Büchern, Artikeln und Seminaren zu diesem Thema sowie verschiedener erfolgreicher Erfahrungen mit der Verwendung lokaler Sprachen in Bildung und Politik wird in den meisten afrikanischen Ländern weiterhin die Sprache der ehemaligen Kolonialmacht als Unterrichts- und Regierungssprache verwendet. Hier ist meine Hypothese, die diese Sprachhaltung erklärt:

Hypothese: *Viele Afrikaner leiden unter einer erlernten Hilflosigkeit.*

In der Psychologie gibt es den Begriff der *erlernten Hilflosigkeit*. Diese liegt vor, wenn sich die Überzeugung entwickelt hat, die Fähigkeit zur Veränderung der eigenen Lebenssituation verloren zu haben (vgl. Seligman, 1979). Um das besser zu verstehen, kann die Arbeitsweise eines Mahuts, eines indischen Elefantenführers, als Beispiel herangezogen werden. Dieser besitzt ein Elefantenbaby. Es wiegt 120 Kilogramm. Seit seiner Kindheit ist es von seinem Mahut abhängig. Dieser bindet es mit einer Kette fest, damit es nicht wegläuft.

Das Elefantenbaby bemüht sich zu fliehen, was ihm aber nicht gelingt. Es kann die Kette nicht zerbrechen – dafür reicht sein Gewicht von 120 Kilo nicht aus. Nach und nach wächst das Elefantenbaby. Mittlerweile ist es sieben Tonnen schwer. Sein Mahut hat die Kette nicht gewechselt. Allerdings ist der Elefant fest davon überzeugt, dass diese Kette für ihn immer noch unzerbrechlich ist. Er weiß nicht, dass er die Kraft hat, sie zu durchbrechen.

In Afrika ist man fest davon überzeugt, dass die lokalen Sprachen keinen Wert haben. Die Annahme ist, dass afrikanische Sprachen sich nicht modernisieren oder entwickeln können und den ehemals kolonialen Sprachen in jedem Fall unterlegen sind. Wie bei dem Mahut, die Kolonialmächte haben die Kette nicht gewechselt. In einem Interview im Rahmen der „Museumsgespräche“ sagte Christian Harris dazu: „Jahrhunderte des europäischen Kolonialismus haben dazu geführt, dass viele Afrikaner das Gefühl haben, sie seien weniger wert, und weniger Vertrauen in alles Afrikanische haben, einschließlich ihrer Sprachen und Kulturen“ (Harris 2019). Dies ist eine neue Art der Kolonialisierung, die rein mentaler Natur ist. Sie verlangt keine Schusswaffe, keine physische Gewalt, sondern nur eine Sprache und seine Kultur. Für die kamerunische Regierung ist Französisch (dem Vorrang vor Englisch eingeräumt wird) die einzige Sprache, in die sich eine Investition lohnt, wobei das einzige Land, in dem Französisch ein starkes Gewicht hat und als einzige Regierungs- und Unterrichtssprache gilt, im Grunde Frankreich sein müsste.

2.2. Lokale Sprachen als nationaler Erfolgsfaktor

2.2.1. Rentabilität einer Investition in afrikanische Sprachen

Die meisten afrikanischen Länder sind mit der Investition in afrikanische Sprachen sehr zögerlich. Sie fürchten, dass die Verwendung afrikanischer Sprachen im Bildungswesen zu einem fast exponentiellen Anstieg der Kosten führt, da sich ein chronischer Mangel an Büchern und Lehrmaterialien einstellen würde. Zudem wird angenommen, dass eine Verwendung dieser Sprachen zu Problemen in der kreativen Arbeit, in der Übersetzung und der Veröffentlichung führen würde und dass eine Verbreitung dieser Sprachen scheitern müsse (Ouane und Glanz 2010). So würde es einen gravierenden Mangel an muttersprachlichen Lehrern geben, deren Ausbildung mit hohen zusätzlichen Kosten verbunden wäre. Abgesehen davon fragen sich die meisten Afrikaner, warum sie in Sprachen investieren sollten, die einen geringen praktischen Nutzen versprechen und denen es an Prestige fehlt. Wofür braucht man Kiswahili, wenn man Englisch oder Französisch sprechen kann?

Zu entgegnen ist, dass das Prosperieren einer Nation davon abhängt, wie viele Menschen Zugang zu Wissen und zu Informationen haben. Ein Land ist dann erfolgreich, wenn es allen

seinen Bürgern ermöglicht, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und wichtige Akteure zu sein. Dafür werden nicht nur Sprachen benötigt, die jeder versteht, sondern Sprachen, die die Kultur des jeweiligen Volkes oder der jeweiligen Völker widerspiegeln. Einige Wissenschaftler wie der Historiker Yuval Noah Harari sind davon überzeugt, dass der Homo sapiens die Welt dominiert, weil die Angehörigen dieser Spezies durch die Flexibilität ihrer Sprache(n) komplexe Informationen und Wissen austauschen können (vgl. Harari, 2015).

Die Vorfahren des Menschen, die vor 100.000 Jahren lebten, hatten nichts Besonderes geleistet und hatten kaum Vorteile gegenüber anderen menschlichen Spezies. Vor 70.000 Jahren schafften sie es jedoch, andere Menschenarten wie die muskulösen, intelligenten und kälteresistenten Neandertaler vom gesamten Planeten zu vertreiben und erstaunliche Leistungen zu vollbringen. Sie erfanden Boote, Öllampen, Bögen und Pfeile. Sie erfanden sogar Nadeln, um warme Kleidung zu nähen. Aus dieser Zeit stammen die ersten Hinweise auf Religion, Handel und soziale Schichten. Die Periode der Entstehung neuer Formen des Denkens und der Kommunikation, die vor etwa 70.000 Jahren begann und vor etwa 30.000 Jahren endete, wird als kognitive Revolution bezeichnet (vgl. Harari, 2015). Harari stellt die Hypothese auf, dass zufällige genetische Mutationen das Gehirn des Homo sapiens neu verdrahtet hatten und er deshalb in der Lage war, mit einer ganz neuen Form von Sprache zu kommunizieren. Diese neue Form von Sprache ermöglichte es ihm, die Welt zu erobern.

Die neue Form der Sprache, die der Homo sapiens verwendete, war sehr speziell und unterschied sich von den Sprachen anderer Tierarten. Das Besondere an dieser Sprache war, dass sie es dem Homo sapiens ermöglichte, in größeren Gruppen zusammenzuarbeiten und zu kooperieren. Ameisen, Bienen, Affen und andere Tiere können mit ihrer Sprache auch in Gruppen kooperieren, aber sie führen starre Programme aus und kooperieren nur mit wenigen Artgenossen, die sie gut kennen. Die Sprache des Homo sapiens hingegen ist äußerst flexibel und ermöglicht es, mit einer großen Anzahl von Fremden eng zusammenzuarbeiten und komplexe Formen der Kooperation zu entwickeln, was für das Überleben, die Fortpflanzung und die Dominanz gegenüber anderen Gruppen und Lebewesen entscheidend ist (ebd).

Laut Harari können Affen zum Beispiel mit ihrer Lautsprache „Vorsicht Löwe“ oder „Vorsicht Adler“ kommunizieren; Wale und Elefanten können sogar noch viel mehr. Allerdings kann der Homo sapiens mit einer begrenzten Anzahl von Lauten und Zeichen eine unendliche Anzahl von Sätzen mit ihren jeweiligen Bedeutungen produzieren. Das ermöglicht, Informationen zu erfassen, zu speichern und zu übertragen. So kann der Mensch mitteilen, dass er heute morgen in der Nähe der Flussbiegung einen Löwen sah, der eine Büffelherde beobachtete.

Mit diesen Informationen können Menschen laut Harari gemeinsam überlegen, wie sie zum Fluss kommen, um den Löwen zu vertreiben und die Büffel zu jagen. Die Sprache des Homo sapiens erlaubt es auch, Informationen übereinander auszutauschen, sodass der Rest der Gruppe vor Betrügern und Profiteuren gewarnt ist. Mit seiner Sprache konnte der Homo sapiens sogar Dinge erfinden, an die die Mitglieder seiner Gruppe gemeinsam glaubten. Erfindungen wie die Schöpfungsgeschichte in der Bibel, das Konzept der Nation, der Patriotismus, aber auch furchtbare Überzeugungen wie die Minderwertigkeit von Schwarzen oder Vorurteile gegen Juden. Harari spricht hier von der fiktiven Sprache (vgl. Harari, 2015).

Dieses Austauschen von unendlich vielen Informationen (seien sie falsch oder wahr) mit einer großen Anzahl von Menschen ermöglichte es dem Homo sapiens, die Welt zu dominieren. Allerdings musste der Informationsaustausch in einer Sprache erfolgen, die der Gruppe bekannt und vertraut war und die jeder verstehen konnte. Die Großmächte der Welt wie China, die USA, Japan, Korea, die Schweiz, Deutschland oder Frankreich machen ihren Bürgern die Informationen und das Wissen in ihrer Muttersprache zugänglich – auch wenn es unterschiedliche Muttersprachen gibt. So können die Bürger ihr Wissen mit allen anderen Bürgern teilen.

Es gibt keine wissenschaftliche Evidenz dafür, dass die Verwendung afrikanischer Sprachen in der Bildung kostspieliger als die Verwendung der ehemaligen Kolonialsprachen ist oder dass der Gebrauch der ehemaligen Kolonialsprachen im Bildungswesen kosteneffektiver als der Gebrauch afrikanischer Sprachen ist. (im Kapitel 2.2.2.1 ist zu sehen, dass trotz der Einführung von Seselwa als Bildungssprache in Schulen auf den Seychellendie öffentlichen Ausgaben für Bildung im Gegensatz zu vorher stark gesunken sind.) Glanz und Ouane (2010) weisen jedoch darauf hin, dass afrikanische Staaten weiter in Schulprogramme investieren, die zum Scheitern verurteilt sind. Sie sind mit Sicherheit weder kosteneffektiv noch wirtschaftlich rentabel. Die Frage ist also nicht, ob die Investition in lokale Sprachen kostspielig ist, sondern ob diese Investition möglicherweise wirtschaftlich rentabler wäre als die in die kolonialen Sprachen.

Im sozialen Leben unterhalten sich Afrikaner in afrikanischen Sprachen bzw. ihrer Muttersprache. Unterricht in der Muttersprache würde Auswirkungen auf das direkte soziale Umfeld haben. Die Schüler könnten direkt anwenden, was sie in der Schule gelernt haben. Die Linguistin und Expertin für afrikanische Sprachen Sonja Fagerberg-Diallo weist darauf hin, dass Auswertungen von nichtformalen Bildungsprogrammen in afrikanischen Sprachen eine ausgeprägte, hohe Motivation bei den Lernenden zeigen. Sie beteiligen sich mehr und übernehmen Führungsrollen. Sie gründen Unternehmen und engagieren sich in der Lokalpolitik (Fagerberg-Diallo, 2006).

Hamidou Boukary und Aimé Damiba zeigen, dass die Lernenden in dem zweisprachigen Bildungsprogramm von Burkina Faso sehr gute mehrsprachige Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen erworben haben. Das Programm ist gezielt auf berufliche Ausbildung gerichtet. Es steht im Einklang mit den sozioökonomischen Aktivitäten der Region, integriert Berufsausbildungen und verbindet technische, berufliche und akademische Aspekte (Boukary und Damiba 2015).

Die International Labour Organization (ILO), die weltweit für die Ausarbeitung und Überwachung internationaler Normen für die Arbeitswelt zuständig ist, behauptet, dass der formale Wirtschaftssektor in Afrika nur zehn Prozent der Arbeitskräfte beschäftigt. Hochschulabsolventen, die ihre Fähigkeiten und Sprachkenntnisse im formalen Bildungssystem erworben haben, können ihr Wissen in informellen Bereichen nicht anwenden. Aus diesem Grund gehen viele junge Menschen mit höherer Bildung in städtische Zentren oder verlassen Afrika (vgl. ILO, 2007).

In Afrika ist der informelle Wirtschaftssektor deutlich weiterentwickelt als der formale. Der informelle Sektor stellt 75 Prozent der bestehenden Arbeitsplätze, 80 Prozent der neuen Arbeitsplätze und etwa 50 Prozent des nationalen Wirtschaftswachstums bereit (Walther, 2007, S. 30). Der kamerunische informelle Sektor, in dem offiziell 90 Prozent der Erwerbstätigen des Landes beschäftigt sind, ist so produktiv wie der von Ländern mit einem viel höheren wirtschaftlichen Niveau wie Nigeria und Südafrika. Benötigt wird deshalb eine Kommunikation, die für eine mehrsprachige Wirtschaft geeignet ist. Der Großteil dieser Kommunikation findet in afrikanischen Sprachen statt. Walther beobachtete sowohl einen fast völligen Mangel an Wissen über die verschiedenen Fähigkeiten, die im informellen Sektor entwickelt werden, als auch über die spezifischen Aktivitäten, die in ihm stattfinden. Seiner Meinung nach sind drei Schritte notwendig:

- 1) Die in den informellen Sektoren entwickelten Fähigkeiten und Berufe zu identifizieren.
- 2) Trainingsprogramme zu entwickeln, die an mehrsprachige Kontexte angepasst sind.
- 3) Bereits vorhandene Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten hervorzuheben (ebd.).

In seinem Buch „The age of knowledge“ zeigt Idriss Aberkane, wie wirtschaftlich rentabel Wissen ist. Er sagt, wer zwanzig Euro ausgibt, hat zwanzig Euro weniger. Er ist weniger reich. Wer aber Wissen weitergibt, wird nicht dümmer. Das Wissen reduziert sich nicht, sondern es vermehrt sich (Aberkane, 2018).

Das Wissen ist das beste Ausgangsmaterial. Laut Aberkane ist das Wirtschaftswachstum als solches potenziell unendlich, aber Ausgangsmaterialien können eines Tages ausgeschöpft

sein. Im Gegensatz zu normalen Ausgangsmaterialien ist Wissen aber eine unerschöpfliche Ressource. Da Wachstum und Wissen nicht begrenzt sind, ist eine wissensbasierte Wirtschaft rentabel (ebd.).

Zur Verbreitung von Wissen wird Kommunikation benötigt – also Sprachen, mit denen Menschen sich verständigen können und die ihnen familiär und nahe sind: Muttersprachen. Was würde etwa passieren, wenn die deutsche Regierung Informationen über Covid-19 an die Bevölkerung auf Englisch kommunizieren würde?

Obwohl die meisten deutschen Bürger Englisch können, würden die Informationen wohl trotzdem nicht genauso deutlich ankommen wie auf Deutsch.

Die *National Science Foundation*, eine unabhängige Einrichtung der US-Regierung zur finanziellen Unterstützung von Forschung und Bildung auf allen Feldern der Wissenschaften (mit Ausnahme der Medizin), hat 2018 eine Liste der acht Länder mit der höchsten Anzahl wissenschaftlicher Publikationen weltweit veröffentlicht:

Tabelle 1: Acht Länder mit der höchsten Anzahl wissenschaftlicher Publikationen

Platz	Land	Anzahl der wissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Veröffentlichungen im Jahr 2018
1	Chine	528,263
2	États-Unis	422,808
3	Inde	135,788
4	Allemagne	104,396
5	Japon	98,793
6	Royaume-Uni	97,681
7	Russie	81,579
8	Italie	71,240

Quelle: NSF (2018).

Es ist deutlich zu erkennen, dass in diesen Ländern die Vermittlung von Wissen dadurch vereinfacht ist, dass die Sprache, die benutzt wird, die Muttersprache ist, eine familiäre Sprache, die die meisten verstehen. Diese Liste zeigt, dass die Bedeutung einer Sprache nichts damit zu tun hat, ob sie international oder nur national verwendet wird. Tatsächlich gibt es unter diesen acht Ländern fünf, deren Muttersprache nur in dem entsprechenden

Land und dessen Grenzgebieten gesprochen wird: Russland⁶, Italien, Indien, China und Japan.

Die Sprachen, die in Afrika am häufigsten in Grenzregionen und innerhalb von Ländern verwendet werden, sind afrikanische Sprachen. Diese Sprachen werden aber vom formalen Bildungssektor und den Medien vernachlässigt, also von zwei wichtigen Akteuren bei der Verbreitung von Wissen und Informationen in einem Territorium. Das ist auch der Grund, warum viele afrikanische Länder wirtschaftlich hinter anderen Ländern zurückbleiben.

Anthony Okech, Senior Lecturer in der Abteilung für Erwachsenenbildung und Kommunikation in Makerere University in Uganda meint, dass multilinguale Bildung eine Nachfrage nach dem Zugang zu Informationen in verschiedenen Sprachen und damit die Grundlage für eine aktive Teilnahme von Studenten am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben schafft. Die Tatsache, dass eine große Anzahl von Menschen Zugang zu Informationen, Wissen und Technologie hat, ist ein Schlüssel zum allgemeinen Wohlstand (vgl. Okech, 2002). Große internationale Konzerne wie Microsoft haben schnell verstanden, dass Investitionen in afrikanische Sprachen sehr vorteilhaft sind:

„Um die Nutzung von IKT und den Erwerb von Computerkenntnissen zu fördern, ist es wichtig, Technologie in den lokalen Sprachen anzubieten. Wir haben eine Sprachschnittstelle erstellt, die die englischen Versionen von Windows und Office in lokale Sprachen übersetzt. Derzeit umfasst sie Kiswahili, Afrikaans, Zulu, Sesotho und Setswana und wird 150 Millionen Menschen erreichen. Mehr als 100 Millionen Menschen sprechen Kiswahili. Durch das lokale Sprachprogramm werden mehr als 90 Prozent der ostafrikanischen Bevölkerung die Möglichkeit haben, an PCs in Kiswahili zu arbeiten.

Wir arbeiten auch an Sprachen für Äthiopien (Amharisch), Ruanda (Kinyarwanda), Nigeria (Hausa, Igbo und Yoruba) und Senegal (Wolof). Mit der Einführung von Windows Vista und Office 2007 werden die afrikanischen Sprachen Kiswahili, Amharisch, Kinyarwanda, Yoruba, Igbo, Hausa, Wolof, Malagasy, Zulu, Afrikaans, Xhosa, Sesotho, Lebowa und Setswana umfassen“ (Microsoft, 2007, Übersetzung des Verfassers).

Im Jahr 2006 befragte die Europäische Union fast 2000 exportierende kleine, mittlere Unternehmen (KMU) in 29 Ländern Europas über ihre Fremdsprachenkenntnisse. Das Ziel war, den Zusammenhang zwischen Fremdsprachenkenntnissen und Exporterfolgen europäischer Unternehmen zu zeigen. Die Befragung ergab, dass schätzungsweise 11 % der befragten KMU viele Aufträge, deren Wert mit mehreren Millionen Euro angegeben wurde, aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse verloren.

⁶ In Länder aus der ehemaligen Sowjetunion wird auch Russisch gesprochen.

Die Sprachwissenschaftlerin Eva Lavric am Institut für Romanistik von der Universität Innsbruck behauptet, dass sich der Gesamtverlust auf circa 100 Milliarden Euro pro Jahr (vgl. Lavric, 2008: 192) beläuft. Laut Lavric gehen viele Unternehmen davon aus, dass zum Abschluss von Geschäften bzw. Verhandlungen nur Englischkenntnisse notwendig sind. Deshalb folgen sie der English-only-Strategie. Diesen Unternehmen ist aber nicht bewusst, wie der tägliche Betrieb in Kunden- und Partnerunternehmen funktioniert, wie die tatsächliche Kommunikation zwischen den Mitarbeitern abläuft und wie wichtig es ist, dass die Mitarbeiter den Kunden sprachlich so weit wie möglich entgegenkommen.

Es geht hier nicht nur darum, die Sprache der Kunden zu verstehen oder zu sprechen, sondern auch ihre Kultur zu kennen. De facto sind in internationalen Geschäftsbeziehungen neben Sprachkenntnissen auch Kenntnisse der Kultur des Zielmarktes wichtig. Die Mentalität und Kultur seiner Kunden zu kennen, schafft bei einem Unternehmen einen klaren Wettbewerbsvorteil.

Viele afrikanische Unternehmen sind ständig miteinander in Kontakt. Hier würde die Beherrschung afrikanischer Sprachen eine große Rolle spielen. Ein kamerunischer Unternehmer könnte gute Geschäftsabschlüsse machen und viele Aufträge gewinnen, wenn er beim Verhandlungsgespräch nicht nur mit einem nigerianischen Kunden auf Hausa, Igbo, Yoruba, Fufuldé oder Pidgin (die am meisten gesprochenen Muttersprachen in Nigeria) sprechen würde, sondern auch die Kultur seines Kunden verstehen würde.

Die linguistische Vielfalt spielt in der kreativen Branche eine große Rolle. Brigitta Busch, eine Expertin für interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeit, erwähnt, dass der kreative Sektor stark mit lokalen und regionalen Märkten verbunden ist. Diese Märkte zeichnen sich durch ihre Mehrsprachigkeit aus. Die afrikanischen Sprachen sind für die Mehrheit der afrikanischen Hersteller und Verbraucher von großer Bedeutung. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit der afrikanischen Bevölkerung und die Berücksichtigung der realen Sprachvielfalt in Afrika nicht nur zur Entwicklung und Verbesserung der Qualität von Mehrsprachigkeit beitragen können, sondern auch der kreativen Branche zugutekommen.

In Kamerun ist beispielsweise die Mehrheit der Lieder, die erfolgreich sind, nicht auf Französisch oder auf Englisch. Sie werden alle in lokalen Sprachen oder in Camfranglais produziert (Beispiel: „coller la petite“ von Franko). Produzenten haben verstanden, wie wichtig die lokalen Sprachen für die Menschen in Kamerun sind.

Zenzile Miriam Makeba, auch *Mama Africa* genannt, war eine sehr berühmte südafrikanische Sängerin, Songwriterin und Schauspielerin. Ihre Karriere blühte in den Vereinigten Staaten auf, wo sie ihr bekanntestes Lied, "Pata Pata" veröffentlichte. Der Text ist überwiegend in

Xhosa, einer lokalen Sprache und einer der Amtssprachen Südafrikas, verfasst. „Pata Pata“ war in den Billboard Hot 100 erfolgreich und erreichte Platz 12. Im Jahr 2009 verwendete Honda den Song in einem Fernsehspot für den 2010er Accord Crosstour.

In den 92 Jahren des Bestehens der Academy Awards hat es noch nie ein kamerunischer Film auf die Liste der Oscar-Nominierten geschafft. 2021 ist es schließlich passiert. Ein kamerunischer Film wurde bei den 93. Academy Awards als Bester Internationaler Spielfilm ausgewählt. Zuvor wurde der Film bei den Pariser Kunst- und Filmpreisen 2020 als bester Spielfilm nominiert. Es geht um das Drama *The Fisherman's Diary*, das unter der Regie von Enah Johnscot gedreht wurde. Es stellt sich die Frage, wie sich der Film von anderen kamerunischen Filmen unterscheidet. Die Antwort ist, dass er der erste Film in Pidgin-Englisch ist, der für Kinobetrieb bestimmt war.

Die nigerianische Filmindustrie, auch bekannt als „Nollywood“, produziert etwa 50 Filme pro Woche. Das macht sie nach Bollywood und vor Hollywood zu der zweitgrößten Filmindustrie der Welt. Obwohl seine Einnahmen hinter denen von Bollywood oder Hollywood an den weltweiten Kinokassen (1,6 Mrd. \$ bzw. 9,8 Mrd. \$ im Jahr 2012) zurückbleiben, generiert Nollywood nach offiziellen Zahlen durchschnittlich 600 Millionen Dollar pro Jahr für die nigerianische Wirtschaft, wobei die meisten dieser Einnahmen aus der afrikanischen Diaspora kommen. Es wird geschätzt, dass gegenwärtig über eine Million Menschen in der Branche beschäftigt sind. Nollywood ist somit nach der Landwirtschaft der größte Arbeitgeber Nigerias (Oh, 2014). Nollywood verdankt diesen Erfolg den lokalen Sprachen. Laut Glanz und Ouane (2010) sind 56 Prozent der in Nigeria produzierten Filme in lokalen Sprachen. Im Jahr 2006 waren die vier vorherrschenden Sprachen in der nigerianischen Filmproduktion Yoruba (31%), Hausa (24%), Igbo (1%) und Englisch (44%) (Glanz und Ouane 2010). Zur Sprachpolitik von Nigeria komme ich noch in Abschnitt 2.2.2.2.

Laut Oh (2014) kostet die Produktion eines Films in Nigeria im Durchschnitt \$ 25.000 – \$ 70.000, im Vergleich zu \$ 250 Millionen für einen Top-Hollywood-Film. Fast alle Nollywood-Filme sind nicht für den Kinobetrieb bestimmt und haben in der Regel eine geringere technische Qualität als westliche Filme. Trotzdem können die Filme innerhalb eines Monats produziert werden und sind in der Regel schon zwei bis drei Wochen nach der Veröffentlichung rentabel.

In den letzten Jahren hat die nigerianische Regierung das enorme wirtschaftliche Potenzial der Filmindustrie erkannt und arbeitet mit internationalen Konzernen zusammen, um die Branche mit öffentlichen Mitteln zu unterstützen. Größere Investitionen aus privaten Quellen in digitale Streaming-Plattformen für lizenzierte Nollywood-Filme haben begonnen den illegalen Online-Vertrieb zu erschweren. Inzwischen hat die wachsende internationale Anerkennung afrikanischer Filme und Künstler mehr Aufmerksamkeit auf die Branche

gelenkt und sogar US-Schauspieler dazu gebracht, in nigerianischen Filmen mitzuwirken. In dem Film *Doctor Bello* (2013) zum Beispiel spielen sowohl Nollywood- als auch Hollywood-Stars mit (Isaiah Washington, Vivica A. Fox).

Tabelle 2: Nollywood-Förderinitiativen

Group	Funds	Project
World Bank	\$20 million	In 2010, the World Bank identified Nollywood as a leading non-oil sector and included it as part of its Growth and Employment in States (GEMS) project. As part of GEMS, the industry received funds to aid sector growth and boost employment.
Nigerian Government	\$200 million and \$17–\$18 million	In 2011, Nigerian President Goodluck Jonathan pledged a \$200 million government loan for the film industry, and in March 2013, announced a \$17–\$18 million grant called “Project ACT-Nollywood,” to back training and skills acquisition for film production and distribution. In addition to federal initiatives, various Nigerian state governments are supporting the industry by funding movies, award ceremonies, and production villages.
Tiger Global Management and Kinnevik	\$8 million	In 2011–12, U.S.-based hedge fund Tiger Global Management (an early Facebook investor), along with Swedish investment firm Kinnevik, backed iROKOTv, the world's largest online distributor of licensed Nollywood films. Aspiring to be “Africa's Netflix,” iROKOTv spent \$5 million of the initial funds to amass the rights to 5,000 Nollywood films.

Quelle: E. Oh (2014).

2.2.2. Beispiele der Sprachpolitik mehrsprachiger Staaten

2.2.2.1. Die Sprachpolitik auf den Seychellen

Die Seychellen liegen im Indischen Ozean vor der Ostküste Afrikas und erstrecken sich über eine Seefläche von 390.000 km². Ihre Landfläche beträgt aber nur 454 km². Sie sind ein Archipel aus ca. 100 Inseln, darunter ca. 40, die aus Granit, bestehen; die Restlichen sind Koralleninseln.

Die aus Granit bestehenden Inseln sind die sogenannten Inneren Seychellen. Die bekanntesten sind: Mahé (auf der sich auch die Hauptstadt Victoria befindet), Curieuse, Cousin, Cousine, Silhouette, Frégate und La Digue. Die anderen Inseln, die allesamt Koralleninseln sind, werden Outer Islands, äußere Inseln, genannt. Hier sind die

bekanntesten: Aldabra (der größten Insel der Seychellen), Farquhar, Afrikan Banks, Cosmolédo, St. Joseph, Providence, Poivre und Alphonse.

Die Bevölkerung der Seychellen betrug im Jahr 2019 97.625 Einwohner und im Jahr 2020 98.462 (Weltbank 2021). Die meisten, ca. 90 Prozent, leben auf Mahé bzw. in der Hauptstadt der Seychellen, Viktoria. Die Bevölkerung der Seychellen besteht zum größten Teil aus Nachkommen von Sklaven aus Afrika. Allerdings findet man auf den Seychellen eine ausgeprägte „Métissage“, also eine Mischung von Ethnien, die auf den ständigen Kontakt mit Europa und Madagaskar zurückgeht.

Die offiziellen Sprachen auf den Seychellen sind Englisch, Französisch und Kreol (Seselwa). Allerdings ist es nicht immer so gewesen.

Im Jahr 1851 eröffneten die katholische und die protestantische Kirche sogenannte Missionsschulen, um die Bildungsrate auf den Seychellen zu erhöhen. In diesen Schulen wurde als Unterrichtssprache die kolonialen Sprachen Englisch und Französisch verwendet. Diese zwei Sprachen waren zu der Zeit die einzigen wichtigen Sprachen der Inseln. Es war essenziell, eine der beiden oder sogar beide Sprachen zu beherrschen.

Durch den Einfluss europäischer Kultur ist sogar hellere Haut im Ansehen gestiegen. Je heller die Hautfarbe, desto mehr Respekt und Bewunderung wird gezeigt. Im Jahr 1903 wurden die Seychellen offiziell zur britischen Kolonie. Ca. 40 Jahre später war Englisch in allen Schulen die erste Unterrichtssprache. Bis heute genießt Englisch einen höheren Status als Französisch im öffentlichen und politischen Leben. Mehr als ein Drittel der Einwohner spricht Englisch. 1953 wurde eine Niederlassung der Alliance française gegründet, um die französische Sprache und Kultur zu fördern.

Seselwa ist eine auf Französisch basierende Kreolsprache, die von 95 Prozent der Bevölkerung gesprochen wird, obwohl Englisch und die Briten mehr Einfluss als Frankreich auf den Inseln hatten.

Seselwa ist eine Mischung aus dem Madagassischen, Bantu, Hindi, Englisch und Französisch. Der Einfluss von Hindi und Madagassisch resultiert aus der geographischen Lage. Das Bantu wurde von den Sklaven aus Afrika importiert. Französisch und Englisch verbreiteten sich durch die Kolonialisierung.

Jetzt stellt sich die Frage, warum Seselwa vor allem aus französischem Vokabular besteht.

Hier ist ein kleiner Einblick in die Sprache mit dem *Vaterunser* in Seselwa (übersetzt ins Französische und ins Deutsche):

Ou, nou papa ki dan lesyel

Notre père qui es aux cieux

Unser Vater im Himmel

Fer ou ganny rekonnet konman Bondye

Que ton nom soit sanctifié

Geheiligt werde dein Name

Ki ou renny i arive

Que ton règne vienne

Dein Reich komme

Ki ou lavolonte i ganny realize

Que ta volonté soit faite

Dein Wille geschehe

Lo later parey i ete dan lesyel

Sur la terre comme au ciel

wie im Himmel so auf Erden

Donn nou sak zour nou dipen ki nou bezwen

Donne-nous aujourd'hui notre pain de ce jour

Unser tägliches Brot gib uns heute.

Pardonn nou pour bann lofans

Pardonne-nous nos offenses

Und vergib uns unsere Schuld

Ki nous fer anver ou,

Que nous avons commis envers vous

Die wir Ihnen gegenüber begangen haben

Parey nou pardonn sa ki n ofans nou.

Comme nous pardonnons aussi à ceux qui nous ont offensé

Wie auch wir vergeben unseren Schuldigern

Pa les tantasyon domin nou

*Ne nous soumetts pas à la tentation
Und führe uns nicht in Versuchung*

Me tir nou dan lemal

*Mais délivre-nous du mal
Sondern erlöse uns von dem Bösen.*

Der französische Linguist Robert Chaudenson fand heraus, dass das Kreol von La Réunion, Mauritius, den Seychellen und von Rodrigues (also die Kreolsprachen des Indischen Ozeans) eine gemeinsame Ursprache hat: Das Bourbonais. Das Bourbonais basiert auf Dialekten des Südwesten Frankreichs des 17. Jahrhunderts (Chaudenson 2010).

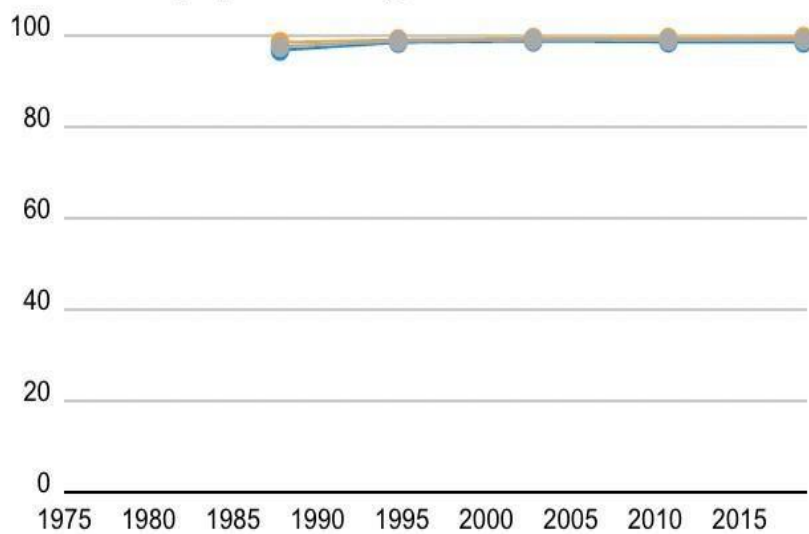
Diese Sprache wurde Anfang des 18. Jahrhunderts auf der Insel La Réunion gesprochen, die in dieser Epoche l'île de Bourbon hieß. Diese Insel war die erste im Indischen Ozean, die von den Franzosen besiedelt wurde. Es entstand dort ein sogenanntes Semikreol, das mit einigen Anpassungen auf Mauritius, den Seychellen und Rodrigues übernommen wurde (Bartens, 1996).

Im Jahr 1982 wurde Seselwa zur ersten offiziellen Sprache der Seychellen. Das Seselwa, das bereits von 95,7 Prozent der Bevölkerung als Muttersprache zu Hause gesprochen wurde, wurde nun auch in der öffentlichen Kommunikation (Komma), im Bereich der Medien und der Politik verwendet.

Ab diesem Zeitpunkt wurde Seselwa im Kindergarten und in den ersten beiden Jahren der Grundschule als Unterrichtssprache in allen Fächern verwendet. Ab der dritten Klasse bis zum Ende der Grundschule wurde sie zur Unterrichtssprache für einige Fächer (Barthelemy 2009). Von der ersten bis zur neunten Klasse gibt es seither eine Schulpflicht, Literaturwettbewerbe werden veranstaltet, um die Sprache zu fördern. Von Danielle d'Offay und Guy Lionnet wurde ein Wörterbuch in Seselwa erstellt.

Das Ergebnis dieser Änderung ist tiefgreifend. Nur zehn Jahre später (nachdem Seselwa zur ersten offiziellen Sprache der Seychelle wurde) ist die Alphabetisierungsrate der Jugendlichen nicht nur auf mehr als 90 Prozent gestiegen, sondern im Jahr 2018 auf 99,1 Prozent gestiegen (Graphik1).

Grafik 1: Seychellen: Alphabetisierungsrate (%) der Jugendlichen (15-24 Jahre)



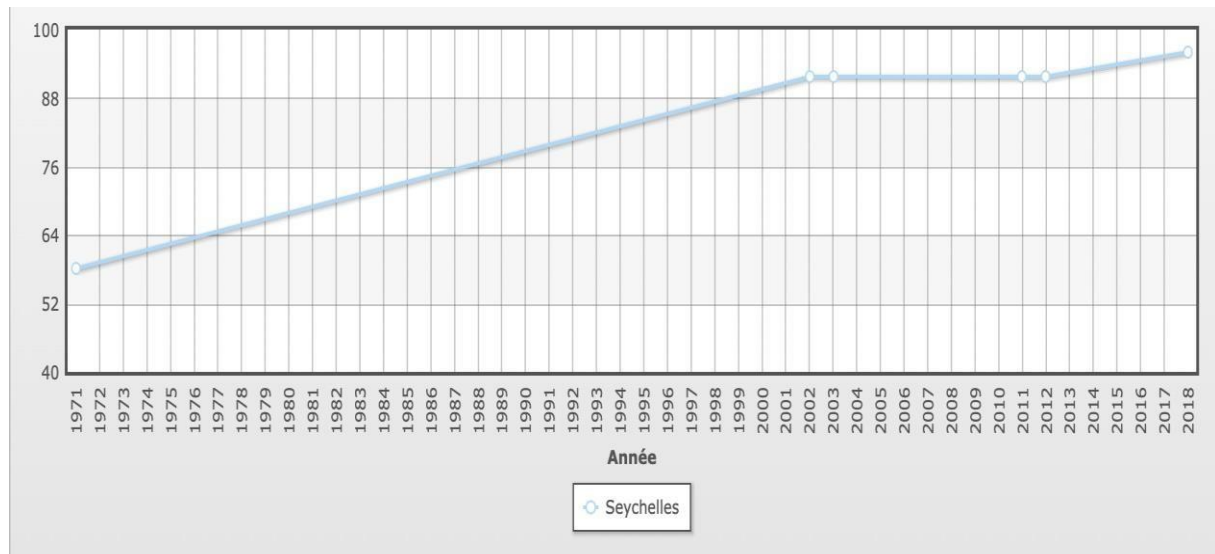
Quelle: UNESCO Institute of Statistics (2021).

Laut dem U.S. Department of Labor (U.S Arbeit Ministerium) lag die Bruttoeinschulungsrate in der Grundschule im Jahr 2002 bei 114 Prozent und die Nettoeinschulungsrate bei 100 Prozent. Die Brutto- und Nettoeinschulungsquoten zeigen nur die Zahl der Kinder, die offiziell in der Grundschule eingeschrieben wurden und nicht die Zahl der Kinder, die tatsächlich die Schule besucht haben⁷. Trotzdem zeigen diese Zahlen, dass alle Eltern motiviert sind ihre Kinder zur Schule zu schicken. Im gleichen Jahr erreichten dem U.S Department of Labor zufolge 99 Prozent der Kinder, die die Grundschule besuchten, die 5. Klasse.

Die Alphabetisierungsrate ist nicht nur bei den Jugendlichen stark gestiegen, sondern auch bei der gesamten Bevölkerung (Graphik2).

⁷ Die Begriffe Bruttoeinschulungsrate und Nettoeinschulungsrate werden noch im Kapitel 4, Abschnitt 4.1.3 erläutert.

Grafik 2: Seychellen: Alphabetisierungsrate (%) der gesamten Bevölkerung



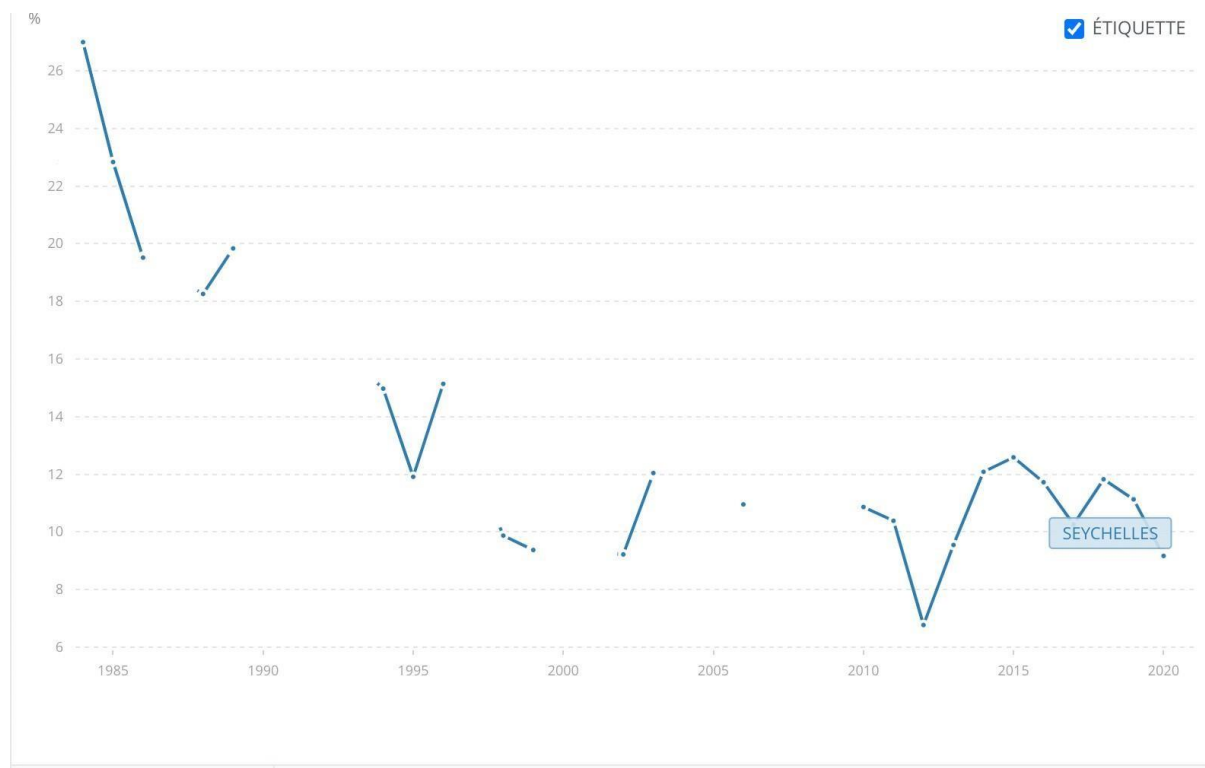
Country	1971	2002	2003	2011	2012	2018
Seychelles	58	91,8	91,9	91,8	91,8	95,9

Quelle: CIA World Factbook, indexmundi (2020).

Im Jahr 1982 lag die Zahl bei 70 Prozent, im Jahr 2002 schon bei 91,9 Prozent und im Jahr 2018 bei 95,9 Prozent. Eine Korrelation zwischen der Einführung von Seselwa als Unterrichtssprache und der Anstieg der Alphabetisierungsrate kann also hergestellt werden.

Die Seychellen zeigen, dass die Befürchtung, dass die Verwendung afrikanischer Sprachen im Bildungswesen kostspielig wäre, nicht begründet ist. Seit der Einführung von Seselwa als Unterrichtssprache, werden die öffentlichen Ausgaben von Regierung für die Bildung immer geringer. Im Jahr 1985 lagen sie bei 26,9 Prozent, im Jahr 2002 bei 9,2 Prozent und im Jahr 2020 bei 9,1 Prozent. Es ist auch wichtig zu erinnern, dass die Alphabetisierungsrate der gesamten Bevölkerung auf den Seychellen seit 2002 bei mehr als 91 Prozent liegt (Graphik 3).

Grafik 3: Öffentliche Ausgaben für Bildung, gesamt (% der Regierungsausgaben) - Seychellen



Quelle: Weltbank (2021).

Laut der Datenbank der Weltbank (2021) waren im Jahr 2019 auf den Seychellen nur 224⁸ Kinder, die nicht zur Schule gingen bzw. die Schule abgebrochen hatte. In Niger gab es die höchste Zahl in Afrika mit 1,6 Millionen Kindern, die nicht zur Schule gingen. Südafrika und Kamerun kamen mit jeweils 843.053 und 346.513 Kindern, die keine Primar- oder Sekundarschule besuchten⁹. Die Weltbank präsentiert leider keine Angabe für Nigeria für das Jahr 2019. Aus dem Jahr 2010 gibt die Weltbank (2021) bekannt, dass die Zahl, der nicht eingeschulten Kinder im Nigeria bei 8.615.770 lag. Ich werde im nächsten Abschnitt aktuellere Zahlen vorstellen, die das nigerianische Schulwesen betreffen.

Die Wirtschaft der Seychellen beruht auf dem Thunfischfang sowie dem Tourismus. Der Erfolg des Thunfischfangs ist auf die Industrialisierung zurück zu führen. Die Industrialisierung eines informalen Sektors ist dann nur möglich, wenn die Hauptakteure dieses Sektors Zugang zu Informationen und Wissen haben, beispielsweise zu Kenntnissen über Massenproduktionen.

⁸ Im Jahr 2020 lag die Zahl sogar bei 135 Kinder.

⁹ Die Bevölkerungszahl im Jahr 2019 in Niger, Südafrika und Kamerun lag jeweils bei 24,2 Millionen, 59,3 und 26,5 Millionen. Im Jahr 2010 lag die Einwohnerzahl in Nigeria bei 158,503.197 Einwohner.

Diese Informationen müssen also in einer Sprache vermittelt werden, die jeder in informaler Wirtschaft auf den Seychellen versteht: Seselwa.

Bis 1983 (Ein Jahr nachdem Seselwa zur ersten offiziellen Sprache der Seychellen wurde) gab es auf den Seychellen nur handwerkliche Fischerei und der Beitrag dieses Sektors zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) betrug nur 3 Prozent. Im Jahr 2012 betrug der Beitrag der Fischerei zum nationalen BIP 23,7 Prozent, ein deutlicher Anstieg im Vergleich zu 2007, als dieser Anteil 18,6 Prozent der nationalen Wirtschaft betrug (Fonteneau et al. 2014).

Ein Bericht der Weltbank im Jahr 2021 zeigt, dass die nationale Wirtschaft der Seychellen zwischen 2009 und 2019 um durchschnittlich 4,2 Prozent pro Jahr gewachsen ist. Das International Monetary Fund (IMF) zeigt, dass das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf der Bevölkerung auf den Seychellen von 3,165.95 im Jahr 1986 zu 14,786.12 USD (US-Dollars) im Jahr 2015 gestiegen ist. Die Prognosen zeigen, dass es bis zum Jahr 2026 steigen wird (IMF 2021).

Grafik 4: Seychellen: Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf in laufenden Preisen von 1986 bis 2026 (in US-Dollar)



Quelle: IMF (2021).

Es ist hier festzustellen, dass die Anwendung von Seselwa als Unterrichtssprache und erste offizielle Sprache, eine positive Auswirkung auf das Schulwesen auf den Seychellen hat. Die Alphabetisierungsrate ist stark gestiegen und es steigt weiter. Die Seychellen haben seitdem Seselwa eingeführt wurde, eine gesunde und stabile Wirtschaft.

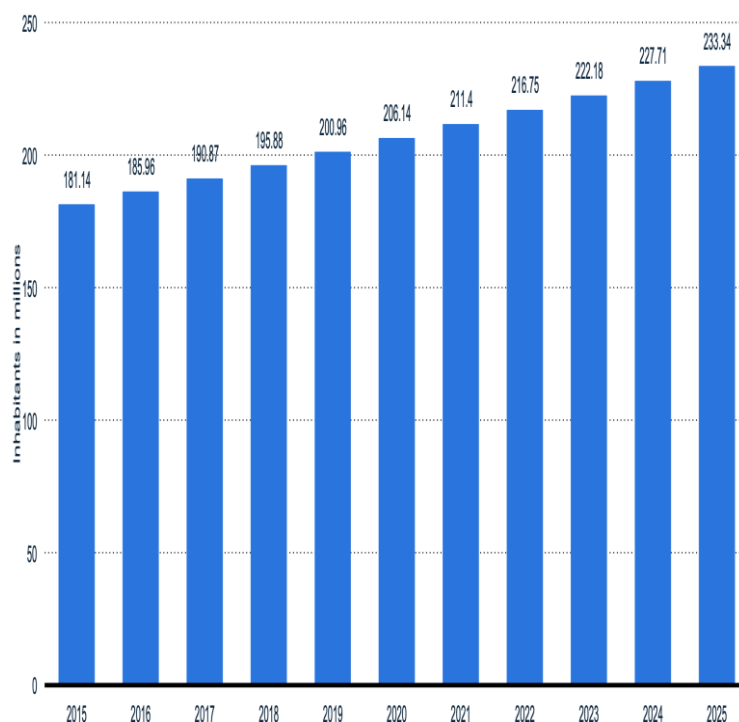
2.2.2.2. Sprachpolitik in der größten Volkswirtschaft Afrikas: Federal Republic Of Nigeria.

Nigeria ist ein zentralafrikanisches Land von 923.768 km² Ausdehnung und mit einer Einwohnerzahl von ca. 200 Millionen. Es ist das bevölkerungsreichste Land auf dem afrikanischen Kontinent und laut Prognosen wird die Bevölkerung weiter wachsen (Graphik 4). Sie grenzt im Norden an den Niger, im Osten an den Tschad und Kamerun und im Westen an Benin. Nigeria ist eine bundesstaatliche Republik, bestehend aus 36 Bundesstaaten und einem Bundesterritorium, Abuja, der Hauptstadt des Landes. In Nigeria gibt es generell mehr Frauen als Männer (Grafik 5).

Grafik 5:

Nigeria: Total population from 2015 to 2025 (in million inhabitants)

Total population of Nigeria 2025

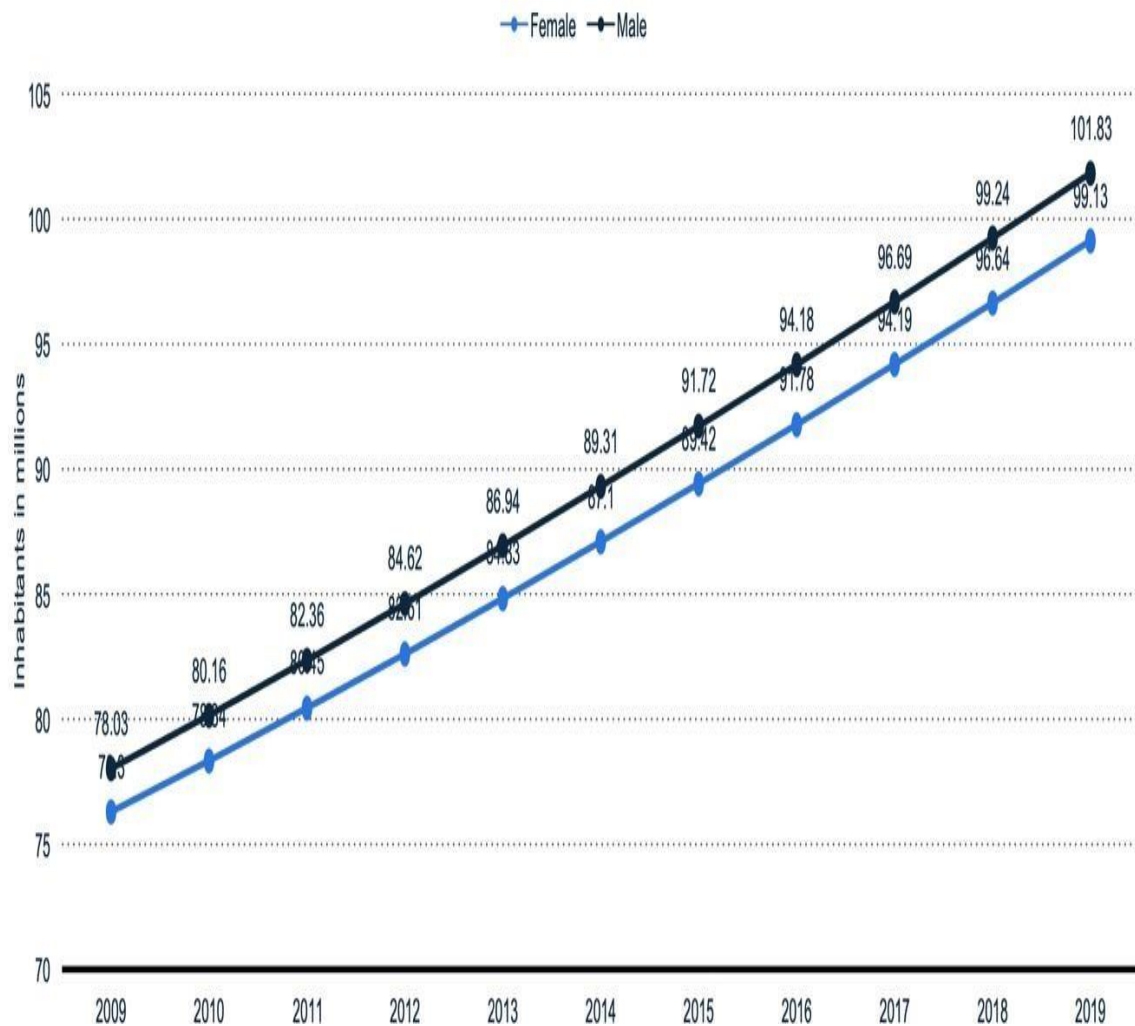


Quelle: (IMF)International Monetary Fund (2021) in Statista (2021)

Grafik 6:

Nigeria: Total population from 2009 to 2019, by gender (in millions)

Total population of Nigeria 2019, by gender



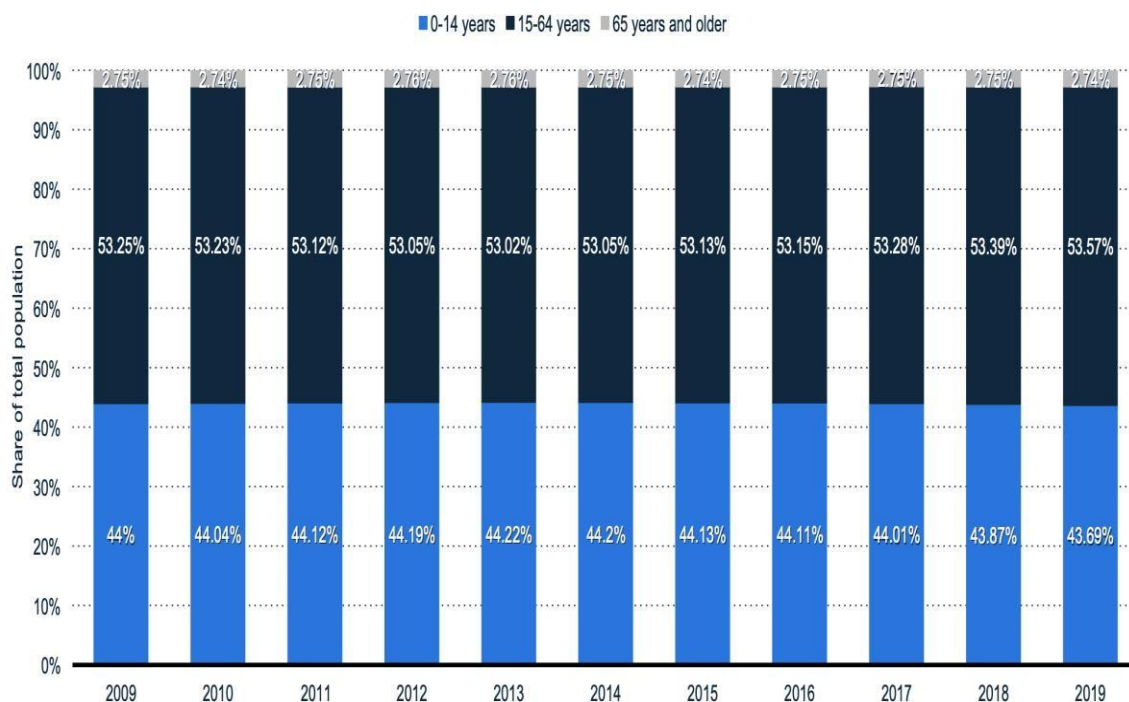
Quelle: World Bank (2021) in Statista (2021)

Wie in vielen afrikanischen Ländern ist die Bevölkerung in Nigeria sehr jung. Falls die Hälfte der Einwohner sind Kinder, das heißt zwischen null und vierzehn Jahre alt. Weniger als drei Prozent sind über 65 Jahre (Abbildung 7).

Grafik 7:

Nigeria: Age structure from 2009 to 2019

Age structure in Nigeria 2019



Quelle: (ebd.)

Nigeria hat 250 Ethnien und 522 Sprachen. Englisch gilt als Amtssprache, da es sich um eine Kolonie Großbritanniens handelt. Darüber hinaus wird Englisch von einem Großteil der Bevölkerung auf einem ausreichend guten Niveau verstanden, aber im täglichen Leben werden übliche lokale Sprachen wie Yoruba, Igbo, Hausa, Edo, Alabama, Fulfulde, Efik, Idoma, Idoma, Pidgin-Englisch gesprochen (Voloshina und Bratashov). Im Jahr 1996 wurde Französisch von General Sani Abacha zur zweiten Amtssprache in Nigeria gemacht.

Hausa, Igbo und Yoruba wurden in den Status von Nationalsprachen erhoben. Gemäß Artikel 55 der Verfassung müssen die Geschäfte der Landesregierung sowohl in Englisch als auch in Hausa, Igbo und Yoruba geführt werden. Darüber hinaus dürfen diese drei Sprachen in Debatten verwendet werden. Laut Bamgbose (2001) können über 70 Prozent der Nigerianer diese drei Sprachen sprechen.

Die meisten Medien verwenden Englisch als Sprache der Kommunikation. Nur wenige Zeitungen werden in Yoruba, Hausa und Igbo publiziert. Im staatlichen Rundfunk und Fernsehen ist Englisch ebenfalls dominant. Diese Vorherrschaft von Englisch liegt darin

begründet, dass Englisch für Firmennamen, Produktkennzeichnungen, kommerzielle Schilder, staatliche, regionale oder kommunale Registrierungen usw. verwendet wird. Die heutige Regierung folgt demnach blind einer Tradition, die auf die Kolonialzeit zurückgeht.

Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass Pidgin-Englisch zunehmend im Radio verwendet wird, um regionsübergreifend zu kommunizieren. Pidgin-Englisch verdrängt allmählich die Amtssprachen Englisch, Hausa, Yoruba und Igbo und wird zur Lingua Franca. Im Jahr 1996 wurde Französisch von General Sani Abacha zur zweiten Amtssprache in Nigeria gemacht.

Das Bildungssystem ist wie in Deutschland und vielen anderen Ländern in drei Stufen unterteilt: Grundschule (Primarstufe), Sekundarstufe und Hochschule.

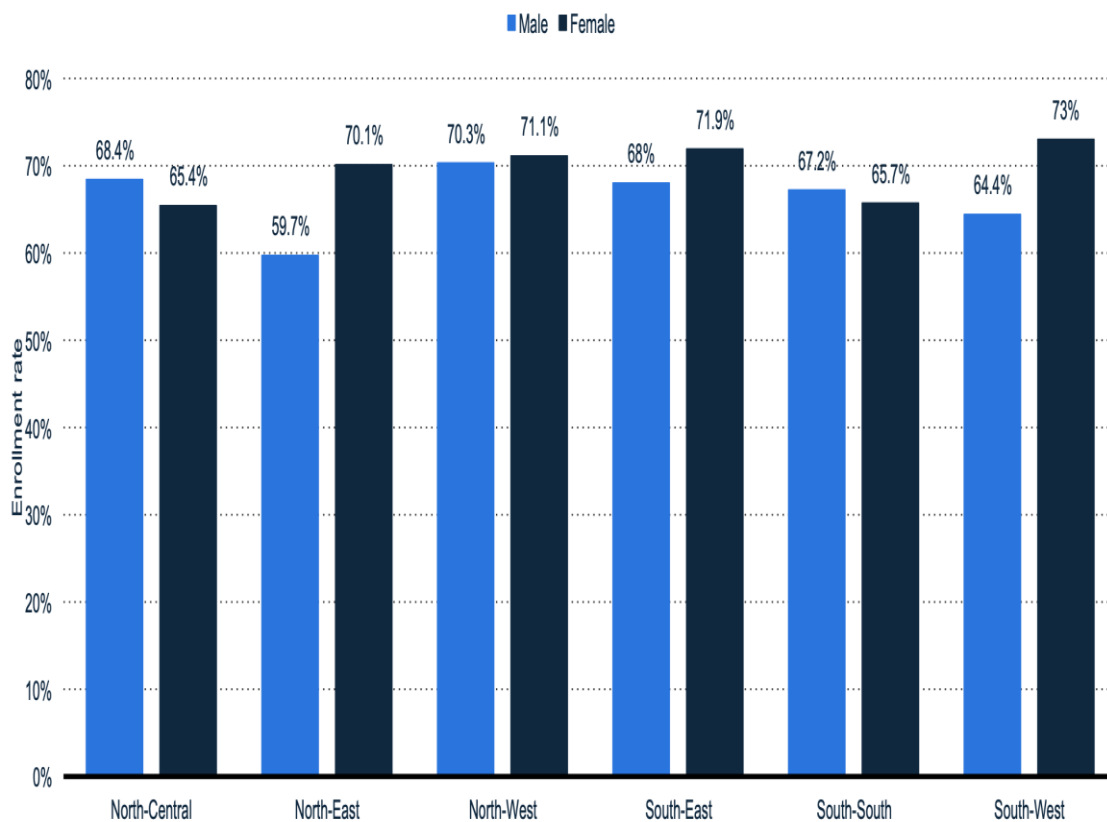
Die meisten Nigerianer fangen mit der Grundschule an, wenn sie sechs Jahre alt sind. Im Jahr 2018 lag die Bruttoeinschulungsrate in Grundschulen in Nigeria bei 68,3 Prozent (Federal Ministry of Education in Statista 2021).

Abbildung 8 zeigt die Bruttoeinschulungsrate in privaten und öffentlichen Grundschulen in Nigeria im Jahr 2018, nach Region und Geschlecht.

Grafik 8:

Gross enrollment rate in private and public elementary school in Nigeria as of 2018, by zone and gender

Enrollment rate elementary school in Nigeria 2018, by zone and gender



Quelle: Federal Ministry of Education, Nigeria (2021) in statista (2021).

Der offizielle Referenztext im Bereich der Bildung, der National Policy on Education besagt:

Artikel 10

Die Wichtigkeit der Sprache

(a) Die Regierung schätzt die Wichtigkeit der Sprache als Mittel zur Förderung der sozialen Interaktion und des nationalen Zusammenhalts sowie zur Bewahrung der Kulturen. Daher sollte jedes Kind die Sprache der unmittelbaren Gemeinschaft lernen. Außerdem ist es im Interesse der nationalen Einheit angebracht, dass jedes Kind eine der drei nigerianischen Sprachen lernen muss: Hausa, Igbo und Yoruba.

Artikel 19

In Übereinstimmung mit den oben genannten Zielen:

(a) Die Grundschulbildung ist kostenlos, allgemein und obligatorisch.

(c) Der Unterricht soll partizipativ, forschend, experimentell und auf das Kind bezogen sein;

(d) Unterrichtssprache in der Grundschule sollte in einsprachigen Gemeinden in den ersten drei Jahren die Sprache der unmittelbaren Umgebung sein. Während dieser Zeit sollte Englisch als Unterrichtsfach unterrichtet werden;

(e) ab der vierten Klasse sollte schrittweise Englisch als Unterrichtssprache verwendet werden, während die Sprache der unmittelbaren Gemeinschaft, Französisch und Arabisch als Fächer unterrichtet, werden sollten; und

(f) spezialisierte Lehrer sollten für bestimmte Fächer zur Verfügung gestellt werden, wie z. B.: Mathematik, Naturwissenschaften, Grundtechniken, Sport- und Gesundheitserziehung, Sprachkunst (in Bezug auf Arabisch, Englisch, Französisch, Gebärdensprache und nigerianische Sprachen), Musik, bildende Kunst, Hauswirtschaft und Landwirtschaft.

Grundschule 1–3:

- 1. Englisch*
- 2. Eine nigerianische Sprache*
- 3. Mathematik*
- 4. Grundlagenwissenschaft und Technologie*

- Grundlagen der Wissenschaft*
- Grundlegende Technologien*
- Informationstechnologie*
- Sport- und Gesundheitserziehung*

5. Religion und nationale Werte

- Christliche Religionswissenschaft*
- Islamwissenschaft*
- Sozialkunde*
- Politische Bildung*

6. Kultur und Freizeit Kunst

7. Arabisch (optional)

Grundschule 4–6

1. Englisch

2. Eine nigerianische Sprache

3. Mathematik

4. Grundlagenwissenschaft und Technologie

- Grundlagen der Wissenschaft*
- Grundlegende Technologien*
- Informationstechnologie*
- Sport- und Gesundheitserziehung*

5. Religion und nationale Werte

- Christliche Religionswissenschaft*
- Islamwissenschaft*
- Sozialkunde*
- Politische Bildung*

6. Berufsvorbereitendes Studium

- Hauswirtschaft*
- Landwirtschaft*

7. *Französische Sprache*

8. *Kultur und Freizeit, Kunst*

9. *Arabisch (optional)*

(National Policy on Education 2013, Übers. d. Verf.)

Artikel 19, Paragraph (c) zeigt, dass Nigeria auf ein Ergebnis abzielt, wie es von Brock-Utne (2007) für den Unterricht in Kiswahili gezeigt wurde, der sehr partizipativ war und in dem Schüler ihre Fähigkeiten entfalten konnten. Das ist nur mit einer vertrauten Unterrichtssprache zu erreichen.

Ab der vierten Klasse bis zur Universität wird Englisch als Unterrichtssprache verwendet.

In der Sekundarstufe I muss ein nigerianisches Kind zusätzlich zu seiner Muttersprache eine der drei großen Sprachen lernen (Yoruba, Ibo oder Hausa).

Aus dem National Policy on Education geht hervor, dass die Sprachplanung darauf abzielt, eine nigerianische Dreisprachige zu produzieren.

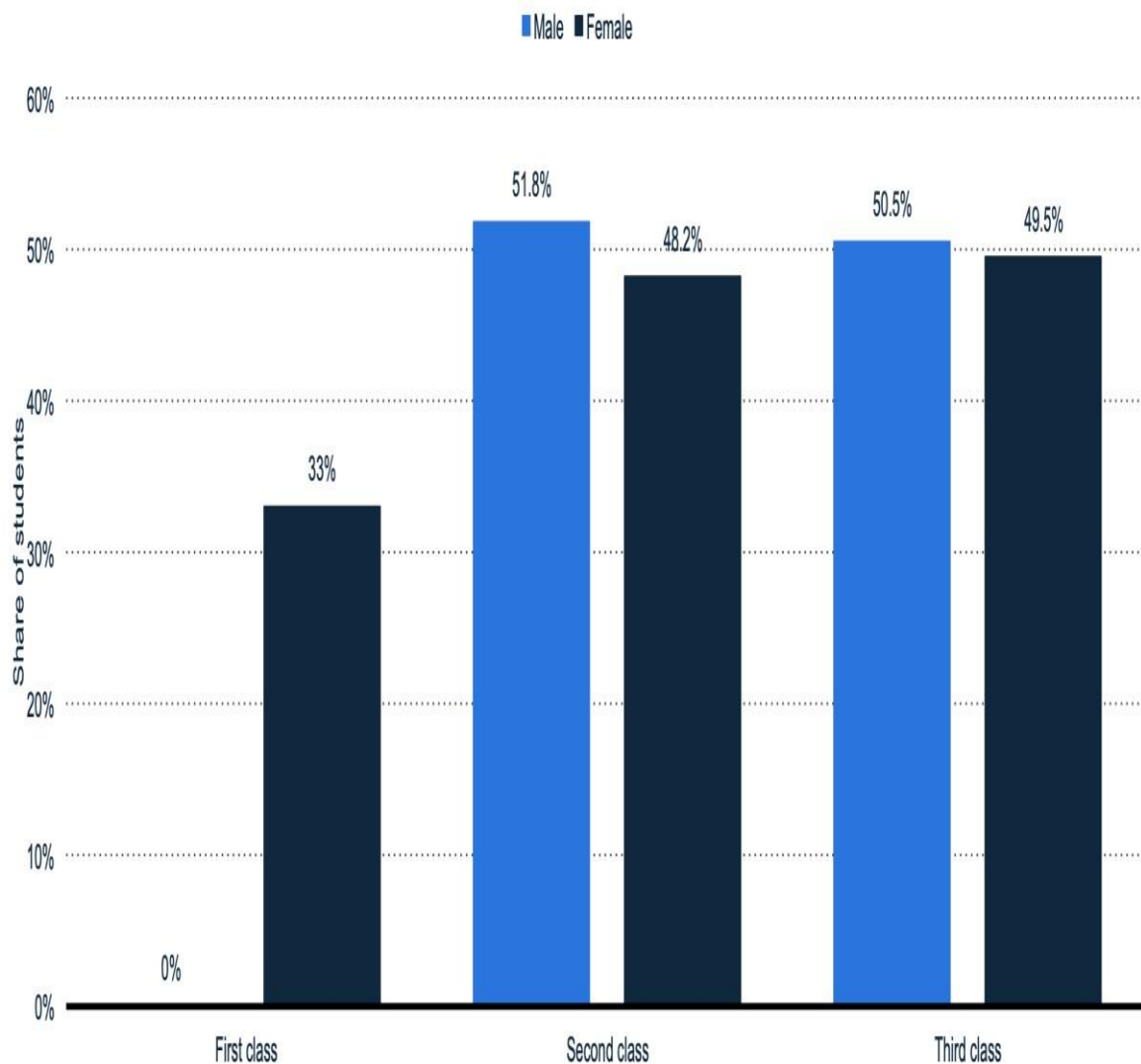
Französisch wird in öffentlichen Grundschulen allgemein nicht angeboten. Da es in der Sekundarstufe I nicht genügend Französischlehrer gibt, existieren in Nigeria nur wenige Schulen, die Französischunterricht anbieten. Weil Französischkurse in der Sekundarstufe II fakultativ sind, belegen nur wenige Schüler dieses Fach. Nur Privatschulen bieten französischsprachigen Unterricht an.

Es ist an dieser Stelle auch wichtig(komma weg) zu erwähnen, dass private Schulen in Nigeria schon ab den ersten Klassen nur Englisch als Unterrichtssprache benutzen. Lokale Sprache werden kaum oder nicht angeboten. Tsumba (2002) fand heraus, dass 40% der Schulen im Großraum Abuja die Schüler in nigerianischen Sprachen in der Sekundarstufe überhaupt nicht unterrichten. Wie Abbildung 9 zeigt, brechen viele Kinder die Schule in Sekundarstufe 1 ab.

Grafik 9:

Drop-out rate in public and private lower secondary schools in Nigeria as of 2018, by class and gender

Drop-out rate in lower secondary schools in Nigeria 2018, by class and gender



Quelle: (ebd.)

Im Jahr 2018 war die Abbruchquote an Sekundarschulen in Nigeria bei den männlichen Schülern etwas höher. In der zweiten Klasse der Sekundarstufe I brachen etwa 52 Prozent

der männlichen Schüler die Schule ab, während der Anteil der weiblichen Schüler 48 Prozent erreichte.

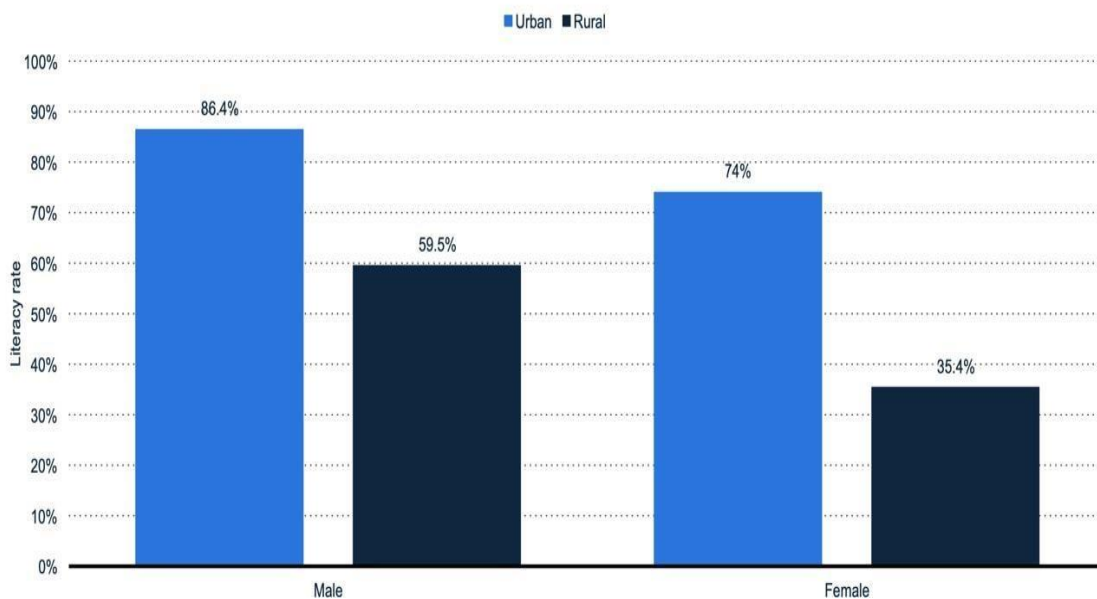
Die englische Sprache ist nach wie vor die Sprache, die von der Regierung die ganze Beachtung bekommt. Sie wird in der Bildung, in der Verwaltung, für Handelsgeschäfte und in den Medien verwendet. Sie dominiert alle Bereiche und lässt den lokalen Sprachen keine Chance auf Aufmerksamkeit. Angesichts ihrer großen Anzahl werden nur sehr wenige lokale Sprachen tatsächlich unterrichtet. Mehrere Sprachen sind nicht nur lexikalisch wenig entwickelt, sondern haben zum Teil keine Schriftform, was ihre Verwendung im Unterricht einschränkt. Offiong Erete und Queen Olubukola (2015) schreiben dazu: „Nigeria ist ein Land, das seit Hunderten von Jahren von Briten kolonisiert wurde, und verfolgt eine Politik, die den Gebrauch der englischen Sprache in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens bevorzugt. Im Laufe der Jahre hat Nigeria jedoch versucht, die Sprachen in seinem Land zu organisieren, doch leider gelingt es ihm nicht, eine gut definierte Sprachpolitik zu verfolgen“ (Offiong Erete und Queen Olubukola (2015), Übersetzung des Verfassers).

Trotz der Absicht, die lokale Sprache zu fördern, nimmt die nigerianische Regierung die linguistische Situation des Landes nicht ernst genug. Die meisten ethnischen Gruppen ziehen es vor, in ihrer eigenen Sprache zu kommunizieren. In einigen ländlichen Gebieten wird Englisch nicht gesprochen. Dort sind die Verkehrssprachen immer noch die lokalen Sprachen. Das führt aber leider dazu, dass viele Nigerianer, vor allem in ländlichen Gebieten, es in der Bildung nicht einfach haben und daher schwer an der Entwicklung des Landes teilnehmen können. Wie Graphik 10 zeigt, ist die Alphabetisierungsrate in ländlichen Gebieten viel weniger als die in städtischen Gebieten.

Grafik 10:

Literacy rate in Nigeria in 2018, by area and gender

Literacy rate in Nigeria 2018, by area and gender



Quelle: DHS Programm, Nigeria Demographic and Health Survey (2018) in Statista (2021).

Der Unterschied zwischen den Alphabetisierungsraten von Männern und Frauen ist sowohl in städtischen als auch in ländlichen Gebieten erheblich. Im Jahr 2018 lag die Quote der in ländlichen Gebieten Nigerias lebenden Männer bei etwa 60 Prozent, während die Alphabetisierungsrate der Frauen in denselben Gebieten bei 35 Prozent lag (ebd.). In den nigerianischen Städten betrug der Abstand etwa zehn Prozent. Wichtig zu erwähnen ist auch hier, dass fast die Hälfte der Nigerianer in ländlichen Gebieten wohnen (Weltbank 2019).

Dass Nigeria versucht, seine lokalen Sprachen zu fördern, ist ein guter Anfang. Wie wir im Kapitel 2.2.1 gesehen haben, ist die nigerianische Filmindustrie sehr erfolgreich unter anderem dank der Verwendung von lokalen Sprachen in Filmen. Diese Industrie spielt eine wichtige Rolle in der nigerianischen Wirtschaft und ist nach der Landwirtschaft der zweite Arbeitgeber des Landes. Im Bereich der Bildung allerdings fördert Nigeria seine lokalen Sprachen nicht so, wie es sein sollte.

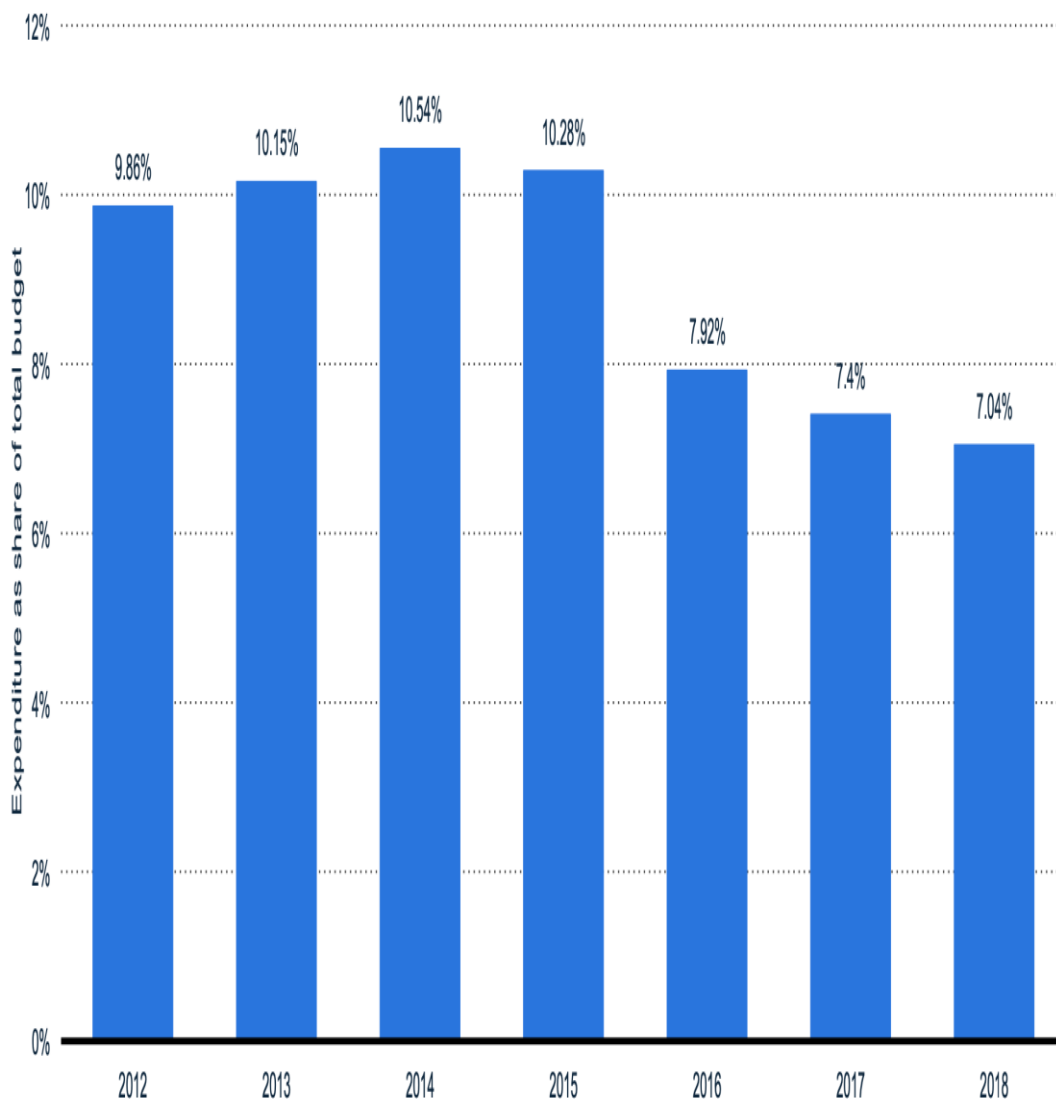
Die Frage ist also, welche Wirkung es hätte, wenn das Land finanziell mehr in seine lokalen Sprachen und sein Schulsystem investieren würde. Laut der UNESCO (2010) sollte das Budget für Bildung 26 Prozent des gesamten Staatsbudgets betragen. In Nigeria hat der Anteil des Bildungsbudgets zwischen 2012 und 2018 10 Prozent nicht überstiegen (Abbildung 10). Im Jahr 2008 betrug der Anteil nur 7,04 Prozent, was eine Unterfinanzierung

darstellt, die zu vielen anderen Problemen führt: einem Mangel an Schulinfrastruktur, Ausstattung, Unterrichtsmaterialien und Lehrern.

Grafik 11:

Education expenditure as share of total Federal budget in Nigeria from 2012 to 2018

Expenditure on education in Nigeria 2012-2018

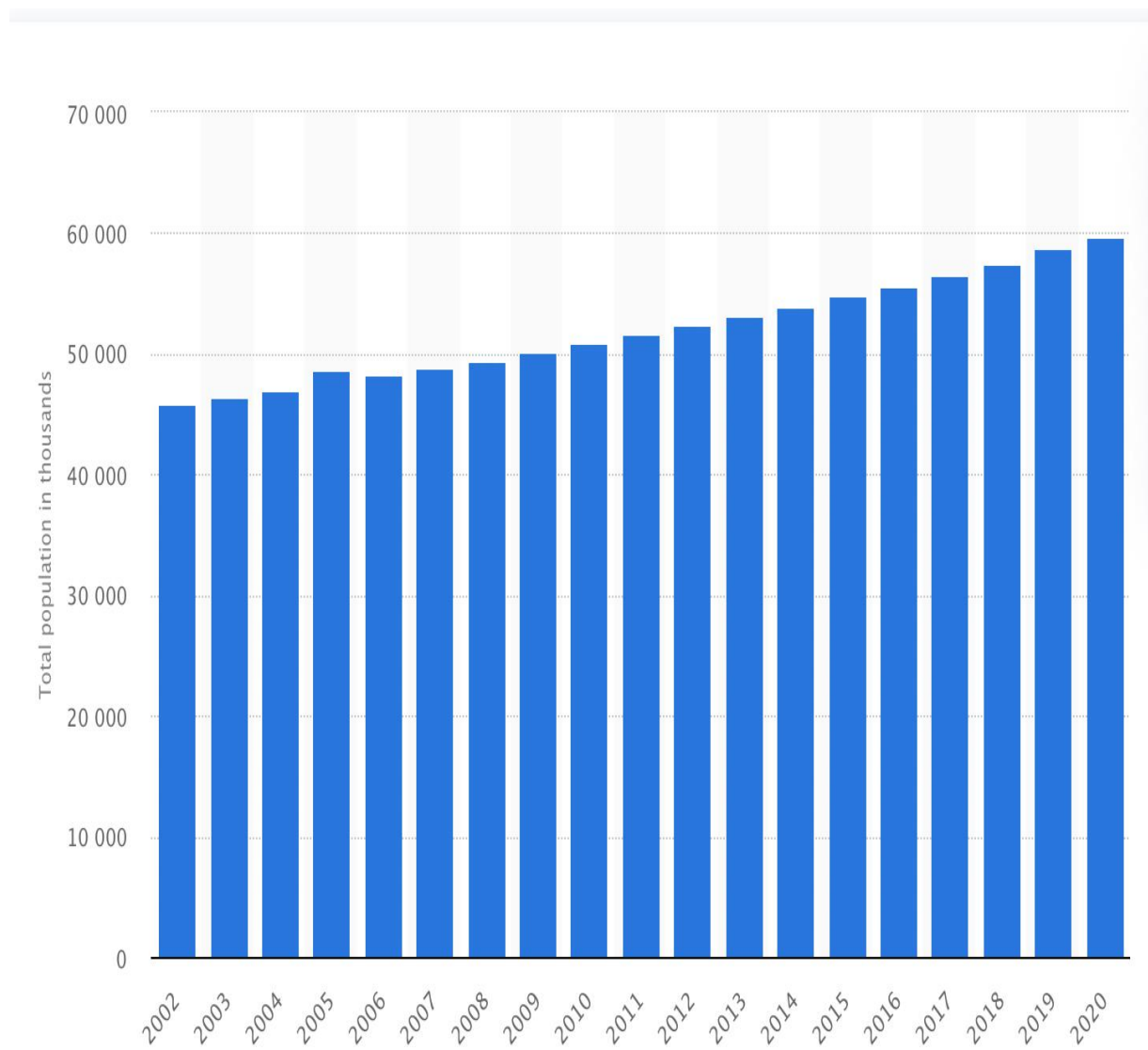


Quelle: Federal Ministry of Education, Nigeria (2021) in statista (2021)

2.2.2.3. Südafrika: Die „Regenbognation“ und ihre elf offiziellen Sprachen

Südafrika liegt am südlichen Ende des afrikanischen Kontinents. Seine administrative Hauptstadt ist Pretoria. Es grenzt im Nordwesten an Namibia, im Norden und Nordosten an Botswana, an Simbabwe und an Mosambik und Eswatini. Südafrika hatte 2017 eine Bevölkerung von 56,72 Millionen. Im Jahr 2020 zählte sie bereits rund 59,6 Millionen Einwohner, etwa 850.000 mehr als im Vorjahr. Im Zeitraum von 2002 bis 2020 gab es einen jährlichen Bevölkerungszuwachs, lediglich 2006 war ein leichter Rückgang festzustellen (Abbildung 12).

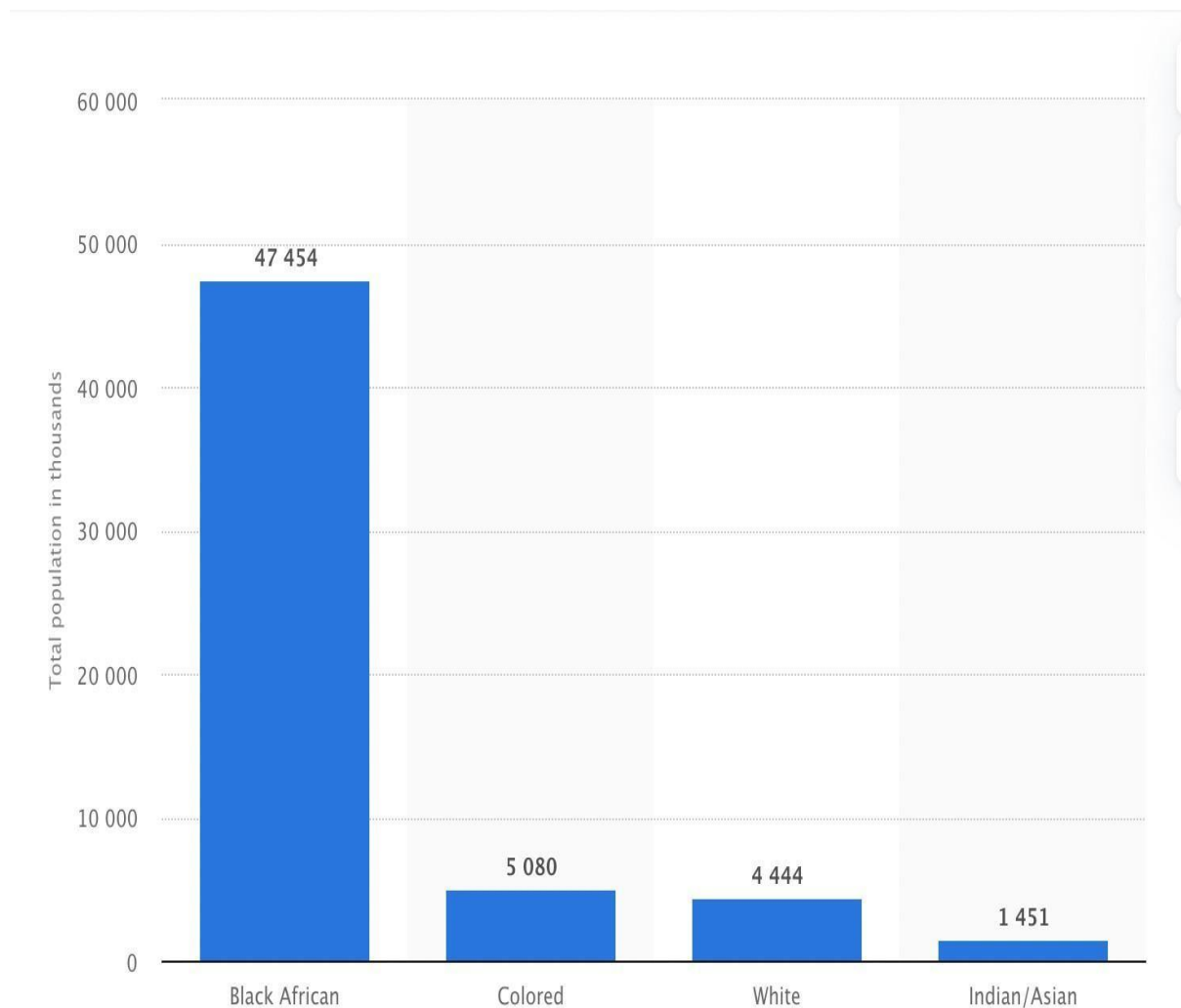
Grafik 12: Gesamtbevölkerung Südafrikas 2002-2020 (in Tausend)



Quelle: Statistics South Africa (2020) in Statista (2021).

Die Gesamtbevölkerung (Abbildung 13) ist aufgeteilt in 80,2 Prozent Schwarze, 8,8 Prozent Farbige (Coloured), 8,4 Prozent Weiße und 2,5 Prozent Asiaten (vorwiegend mit dem indischen Subkontinent als Herkunftsland ihrer Vorfahren). „Coloured“ ist ein Begriff englischen Ursprungs, der sich auf gemischte ethnische Bevölkerungen, weder weiß noch schwarz, in Südafrika, Namibia, Sambia, Botswana und Simbabwe bezieht. Südafrika wird oft als „Regenbogennation“ bezeichnet, ein Begriff, der von Erzbischof Desmond Tutu geprägt wurde, um die Vielfalt der südafrikanischen Nation zu beschreiben.

Graphik 13: Gesamtbevölkerung Südafrikas im Jahr 2019, nach ethnischen Gruppen (in Tausend).



Quelle: (ebd.)

Südafrika hat sich für eine Sprachenpolitik der strategischen Mehrsprachigkeit entschieden. Diese Politik soll alle sprachlichen Ressourcen des Landes ausschöpfen mit dem Ziel, die Kommunikation durch Verwendung derjenigen Sprache zu gewährleisten, die unter den jeweiligen regionalen Bedingungen am geeignetsten für diese Rolle ist. Die Schaffung von neun Provinzen entspricht dieser Zielsetzung.

Die Verabschiedung der Verfassung im Jahre 1996 war ein Wendepunkt in der jüngeren Geschichte Südafrikas. Durch die Einrichtung einer Föderation von neun Provinzen erkannte die Verfassung regionale Besonderheiten an und gab den Provinzversammlungen bedeutende Befugnisse. Abschnitt 6 der Verfassung befasst sich ausschließlich mit Sprachen. Der Nationalstaat, die Provinzen und die lokalen oder kommunalen Behörden müssen nun den Gebrauch aller elf offiziellen Sprachen fördern, wobei alle Verwaltungsakte in mindestens zwei der offiziellen Provinzsprachen verfasst sein müssen, aber alle gleich zu behandeln sind, einschließlich Englisch und Afrikaans. Dieser Abschnitt lautet wie folgt:

Article 6

Languages

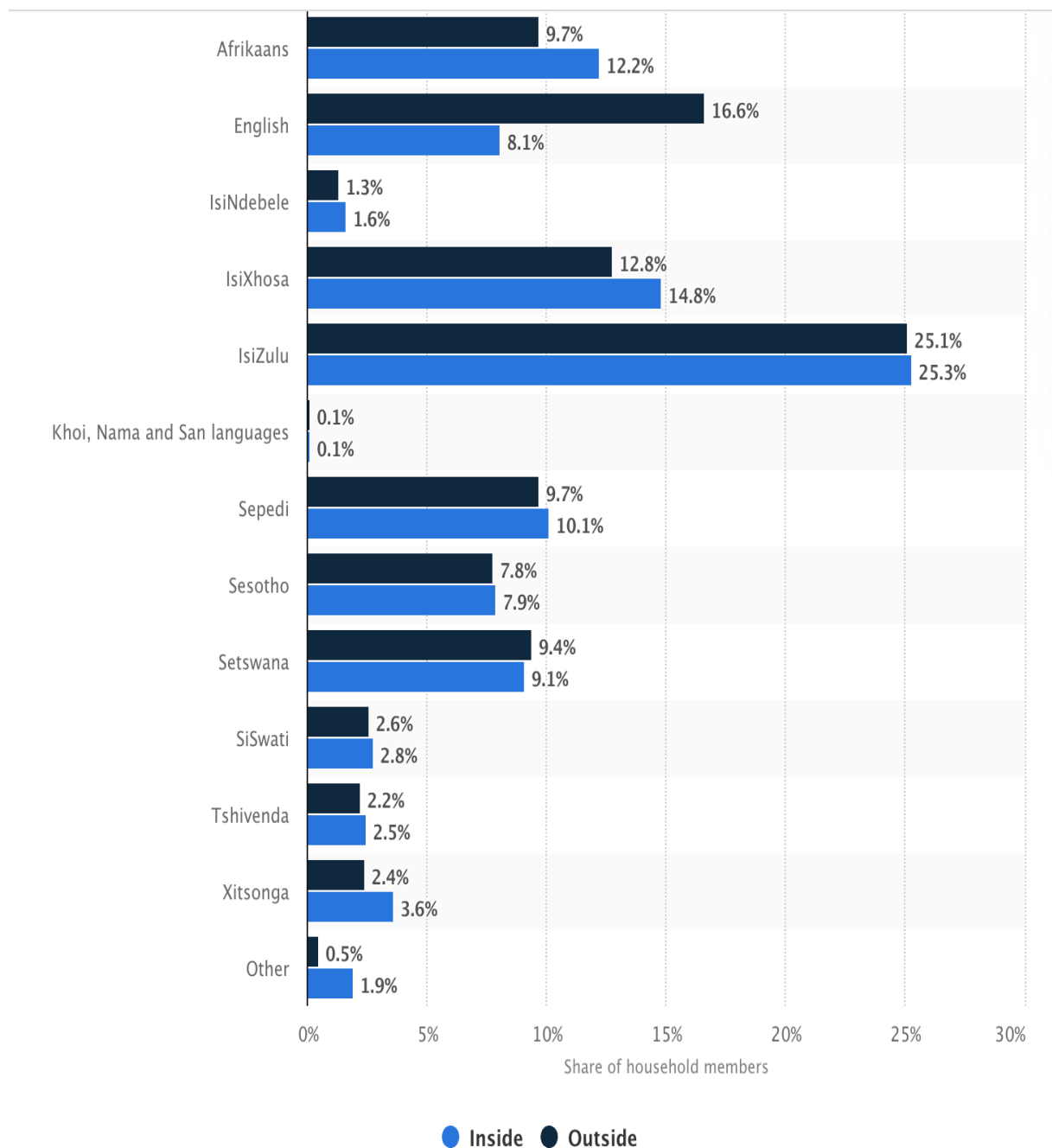
- 1) *The official languages of the Republic are **Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa and isiZulu.***
- 2) *Recognising the historically diminished use and status of the indigenous languages of our people, the state must take practical and positive measures to elevate the status and advance the use of these languages.*
- 3) *National and provincial governments may use particular official languages for the purposes of government, taking into account usage, practicality, expense, regional circumstances, and the balance of the needs and preferences of the population as a whole or in respective provinces, provided that no national or provincial government may use only one official language. Municipalities must take into consideration the language usage and preferences of their residents.*
- 4) *National and provincial governments, by legislative and other measures, must regulate and monitor the use by those governments of official languages. Without detracting from the provisions of subsection (2), all official languages must enjoy parity of esteem and must be treated equitably.*
- 5) *The Pan South African Language Board must:*
 - (a) *promote and create conditions for the development and use of:*
 - (i) *all official languages;*
 - (ii) *the Khoi, Nama and San languages; and*
 - (iii) *sign language.*

(b) promote and ensure respect for languages, including German, Greek, Gujarati, Hindi, Portuguese, Tamil, Telugu, Urdu, and others commonly used by communities in South Africa, and Arabic, Hebrew, Sanskrit and others used for religious purposes.

Seit 1996 sind also elf Amtssprachen (Englisch, Afrikaans, Zulu, Xhosa, Swati, Ndebele, Sesotho, Sepedi, Setswana, Xitsonga, Tshivenda) in der südafrikanischen Verfassung anerkannt. Im Jahr 2012 verabschiedete die Zentralregierung das Gesetz zur Einsetzung von Amtssprachen, das unter anderem die gleichberechtigte Anerkennung und Gleichbehandlung der elf Amtssprachen fordert. Somit ist Südafrika nach Indien und Bolivien das Land mit den meisten offiziellen Sprachen der Welt.

Im Jahr 2018 waren die am häufigsten von Einzelpersonen in südafrikanischen Haushalten gesprochenen Sprachen isiZulu mit 25,3 Prozent, isiXhosa mit 14,8 Prozent und Afrikaans mit 12,2 Prozent. Während Englisch mit 8,1 Prozent nur die sechsthäufigste Sprache ist, die in südafrikanischen Haushalten gesprochen wird, ist es mit 16,6 Prozent die zweithäufigste Sprache, die außerhalb der Haushalte gesprochen wird (Abbildung 14).

Graphik 14: Verteilung der Sprachen, die von Einzelpersonen innerhalb und außerhalb von Haushalten in Südafrika gesprochen werden



Quelle: Statistics South Africa (2019) in Statista (2021).

Vor 1990¹⁰ führte die Nationale Partei des Afrikaners, die 1948 an die Macht kam, ein separates Bildungssystem für jede „Rasse“ ein. Für die Schwarzen gab es die „Bantu Education“. Der Schulbesuch war für Schwarze weder obligatorisch noch allgemein und dauerte im Durchschnitt weniger lang als der der Weißen. Der Unterricht war in afrikanische Sprache. Eine Abteilung für Bildung wurde innerhalb des Ministeriums für Native Affairs

¹⁰ Im Jahr 1990 kam Nelson Mandela nach 27 Jahren Haft frei. Ein Jahr später war das Ende der Apartheid-Gesetze.

(einheimische Angelegenheiten) eingerichtet, um die Bildung der Schwarzen zu verwalten. Bis 1968 war diese Abteilung für die Bildung der Schwarzen verantwortlich.

Dr. Verwoerd¹¹, der Minister für einheimische Angelegenheiten war besorgt, dass die Schwarzen zu hohe Erwartungen haben könnten. Er warnte, dass gebildete Schwarzen zu der Überzeugung gelangen könnten, dass sie ihrem Volk überlegen sind und daher ihre geistige, wirtschaftliche und politische Heimat bei der zivilisierten Gemeinschaft Südafrikas liegt, nämlich bei den Europäern. Er war der Meinung, dass es für Schwarze unnötig sei, Mathematik zu lernen, wenn sie sie ohnehin nicht anwenden würden. Das ist auch der Grund, warum nur 27,4 Prozent der schwarzen Schüler der 12. Klasse im Jahr 1993 Mathematik belegten, während die entsprechende Zahl für Weiße 71,2 Prozent betrug (de Villiers und Ntshoe 2014).

Nach 1968 lag die Bildung der Schwarzen unter der Verantwortung von dem „Department of Bantu Affairs“, der 1978 seinen Namen zu Department of Education and Training wechselte.

Die Ausgaben für Bildung wurden von dem für die Bildung der weißen Bevölkerung zuständigen Ministerium aufgeteilt. Diese Situation benachteiligte nicht nur die Schwarzen, sondern auch die Coloured und Indian Bevölkerung.

Tabelle 3: Bildungsausgaben in Südafrika nach Rassengruppen: 1910-1990 (R' 000)

Year	Current Prices					Constant 1990 prices				
	Whites	Coloureds	Indians	Blacks	Total	Whites	Coloureds	Indians	Blacks	Total
1910	3 551	15	17	44	3 627	147 958	625	708	1 833	151 124
1920	14 585	85	74	434	15 178	317 065	1 848	1 609	9 435	329 957
1930	17 904	804	152	1 235	20 126	559 500	25 125	4 750	38 594	627 969
1940	23 225	1 741	339	2 030	27 337	725 781	54 406	10 594	63 438	854 219
1950	55 841	7 193	1 792	11 635	76 461	1 116 820	143 860	35 840	232 700	1 529 220
1960	140 944	16 547	5 455	19 662	182 608	2 013 486	236 386	77 929	280 886	2 608 686
1970	384 632	52 356	18 450	58 431	513 869	4 180 783	569 087	200 543	635 120	5 585 533
1980	1 688 400	221 203	104 357	525 300	2 539 260	6 621 177	867 463	409 243	2 060 000	9 957 883
1990	5 533 500	2 025 400	824 400	6 504 500	14 887 800	5 533 500	2 025 400	824 400	6 504 500	14 887 800

Quelle: de Villiers und Ntshoe (2014).

Tabelle 3 zeigt, dass im Jahr 1910 nicht weniger als 97,9 Prozent der gesamten Bildungsausgaben für Weiße aufgewendet wurde. Von 1910-1950 stiegen die realen Ausgaben für

¹¹ . Dr. Verwoerd war der Hauptarchitekt der Apartheidpolitik.

Weißer um 5,2 Prozent pro Jahr, was einer jährlichen Wachstumsrate von 3,6 Prozent pro Kopf entspricht. Im Zeitraum 1950-1975 stiegen die realen Ausgaben für die Bildung der Weißen sogar um 6,3 Prozent pro Jahr, was einer jährlichen Wachstumsrate von 4,1 Prozent pro Kopf entspricht. Das ist auch genau der Zeitpunkt (1968), als die Nationale Partei an die Macht kam.

Als Folge der Unruhen in Soweto und der Schulboykotte im Jahr 1976 wurde 1979 das neue Gesetz über die allgemeine und berufliche Bildung verabschiedet; Afrikaans als Pflichtfach wurde abgeschafft und die Ausgaben für die Bildung der Schwarzen wurden erheblich erhöht. Die realen Ausgaben für die Bildung der Weißen stiegen nur noch um 0,5 Prozent pro Jahr.

Tabelle 4 zeigt, dass die Anzahl der Lernenden steigen wird, je stärker die Bildungsausgaben steigen.

Tabelle 4: Gesamtzahl der Lernenden in südafrikanischen Schulen nach Rassengruppen: 1921-1994

Year	Whites	Coloureds and Indians*Indiërs*		Blacks	Total
1921	338 000	60 000		186 000	584 000
1930	370 000	97 000		282 000	749 000
1940	418 000	174 000		465 000	1 057 000
1950	505 000	262 000		748 000	1 515 000
1956	629 000	349 000		1 097 000	2 075 000
		Coloureds	Indians		
1957	645 000	262 000	105 000	1 237 000	2 249 000
1960	713 000	301 000	125 000	1 396 000	2 535 000
1970	869 000	515 000	163 000	2 746 000	4 293 000
1980	959 422	752 178	218 498	4 838 092	6 768 190
1990	932 181	841 387	233 101	7 654 270	9 660 939
1994	977 067	906 276	278 499	9 245 756	11 407 598

Quelle: (ebd.)

Die Verfassung von 1996 erwähnt ausdrücklich das Recht jedes Kindes, in den offiziellen Sprachen seiner Wahl unterrichtet zu werden (Artikel 29), die neben Englisch und Afrikaans auch neun afrikanische Sprachen umfassen. Die offizielle Anerkennung von Sprachenrechten und die Aufnahme zahlreicher Klauseln in die Verfassung ist sehr zu loben.

Wie sieht es in der Realität aus?

Ein echter Wille zur Förderung der Mehrsprachigkeit durch die südafrikanische Regierung kann nicht ignoriert werden. Die Regierung hat unterschiedliche Projekte eingesetzt:

- Einsatz einer Expertengruppe, LANGTAG (Language Task Group), die 1995 vom B.S. Ngubane, Minister für Kunst, Kultur, Wissenschaft und Technologie beauftragt wurde, um ihm einen Bericht mit Vorschlägen für die Ausarbeitung eines linguistischen Plans vorzulegen.
- Schaffung eines unabhängigen Rechtsorgans zur Förderung und zum Schutz der Sprachenrechte: PanSALB (Pan South African Language Board).
- Entwicklung eines nationalen telefonischen Dolmetscherdienstes: TISSA (Telephone Interpreting Service for South Africa).
- Eine Kampagne zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit, die vom State Language Service beauftragt und von der Regierung finanziert wurde.

(Martinez 1998)

Im Jahr 2003 wurde das National Language Policy Framework (NLPF) von der Regierung genehmigt. Das Ziel des NLPF ist es:

- "die gleichberechtigte Verwendung der 11 Amtssprachen zu fördern;
- Erleichterung des gleichberechtigten Zugangs zu staatlichen Dienstleistungen, Wissen und Informationen;
- Wiedergutmachung für die zuvor marginalisierten lokalen Amtssprachen zu gewährleisten;
- einen lebendigen Diskurs über Mehrsprachigkeit mit allen Sprachgemeinschaften initiieren und aufrechterhalten,
- das Erlernen anderer offizieller lokale Sprachen zu fördern, um die nationale Einheit sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt zu fördern; und
- ein gutes Sprachenmanagement für eine effiziente Verwaltung des öffentlichen Dienstes zu fördern, um Erwartungen und Bedürfnisse der Kunden zu erfüllen"

(Department of Arts and Culture 2003).

Allerdings war die Umsetzung dieser Projekte fragwürdig.

- Die bürokratische Einrichtung des PANSALB war sehr langsam, die Bereitschaft der Regierung selbst, diese Institutionen zu finanzieren und ihnen tatsächliche Macht zu verleihen war bedenklich.
- Unzureichende Ressourcen und finanzielle Unterstützung der Regierung haben den Fortschritt der von PanSALB eingerichteten nationalen lexikografischen Einheiten, die für die Erstellung von Wörterbüchern für die indigenen Sprachen zuständig sind, verzögert.
- Das TISSA, dieses Projekt, das auf die Empfehlungen der LANGTAG Task Group von 1996 zurückgeht, wurde wie fast alle anderen im NLPF vorgeschlagenen Maßnahmen nicht in die Tat umgesetzt.
- Ein Probedienst zur Erleichterung des Zugangs zu Dienstleistungen und Informationen in rund 40 Polizeistationen im ganzen Land in allen Amtssprachen wurde vom Minister für Kunst und Kultur in Zusammenarbeit mit dem südafrikanischen Polizeidienst und PanSALB im Jahr 2002 gestartet. Nach einer Testphase von acht Monaten führten bürokratische Zwänge und Unentschlossenheit dazu, dass der Übergang zu einem vollwertigen Dienst nicht gelang und ein potenziell nützlicher Umsetzungsmechanismus wurde aufgegeben.

(Beukes 2015)

Die Sunday Times, 25 April (2004) sagte dazu: "Wir stellen fest, dass unsere 10 Jahre alte Demokratie der größte Feind der lokalen Sprachen war. Alle großen Ankündigungen, die in den ersten Tagen der Übergangsphase gemacht wurden, scheinen über den Haufen geworfen worden zu sein und die Behörden haben dem Thema nur geringe Aufmerksamkeit geschenkt" (ebd. Übersetzung des Verfassers).

Ferner steht noch in dem gleichen Artikel: "Die Arbeit der Regierung findet fast ausschließlich auf Englisch statt und die Sprache unseres kulturell vielfältigen Parlaments ist fast ausschließlich Englisch. Viele hochrangige Politiker halten sich von afrikanischsprachigen Radiosendern fern, vermutlich, weil sie diese Hörerschaft als nicht anspruchsvoll genug einschätzen. ... Universitäten kämpfen darum, Abteilungen für afrikanische Sprachen aufrechtzuerhalten, da die Studentenzahlen ... die Veröffentlichung von Büchern in lokalen Sprachen auf dem Sterbebett liegen, und ... der Gebrauch dieser Sprachen unter Muttersprachlern wird unmodern" (ebd. Übersetzung des Verfassers).

Nicht nur die Regierung ist dafür verantwortlich, dass die lokalen Sprachen keinen Wert haben und Englisch von einem immensen Prestige profitiert. Englisch wird von dem südafrikanischen Volk, mit Kultur, Bildung und der Anti-Apartheid-Befreiungsbewegung in Verbindung gebracht. Lokale Sprachen werden häufig von ihren Muttersprachlern abgewertet. Es ist hier auch wichtig zu erinnern, dass sich die von der Nationalen Partei des Afrikaners eingeführte „Bantu Education“ auf die Verwendung von lokalen Sprachen stützte. Das Misstrauen oder sogar die Ablehnung von Vorschlägen zur Verwendung von lokalen Sprachen im Schulsystem ist hier in gewisser Weise nachvollziehbar.

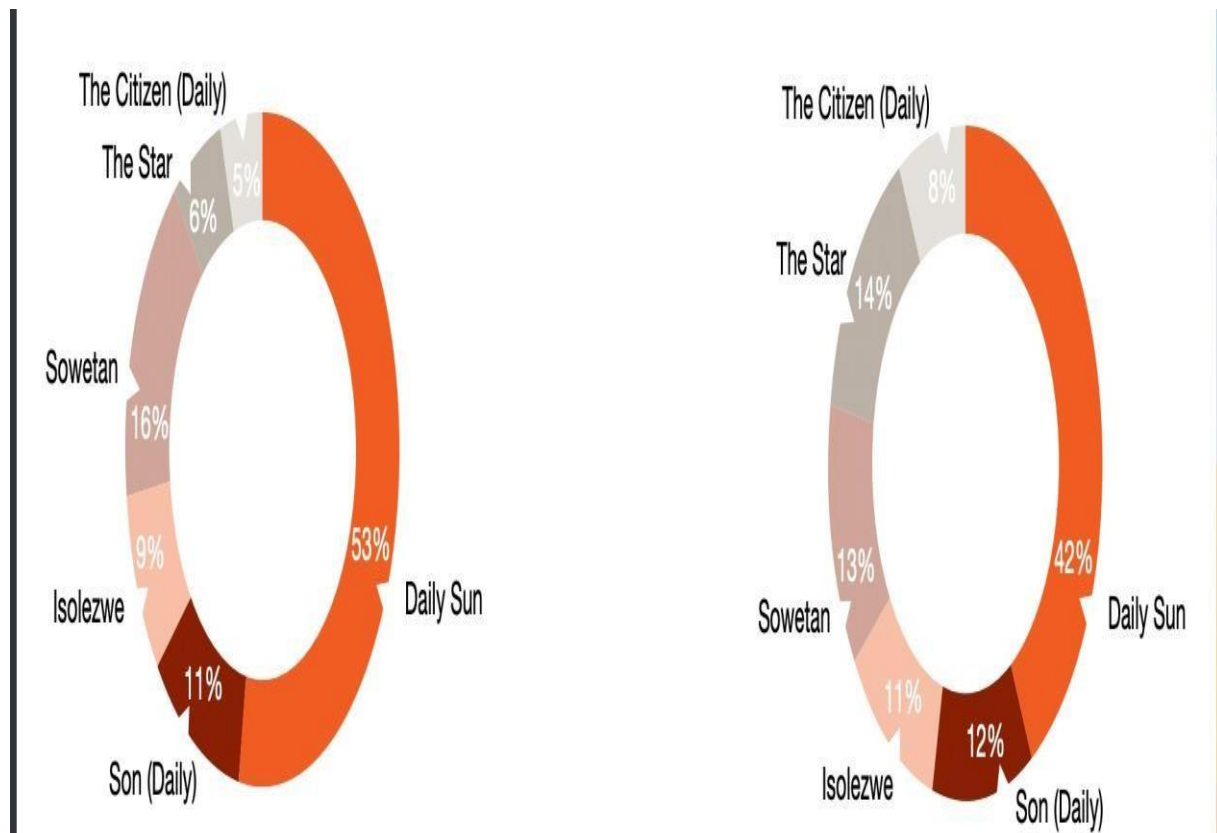
Die Position des Bildungsministeriums ist komplex. Obwohl der Grundsatz der Verwendung der Muttersprache als Unterrichtssprache verabschiedet wurde, scheitert die tatsächliche Umsetzung dieses Grundsatzes am Prestige des Englischen als Bildungs- und Kultursprache und an der Bereitschaft der Bevölkerung, Englisch als Hauptsprache zu oder sogar einzige Unterrichtssprache zu verwenden. Da das Ministerium es als seine Pflicht ansieht, das Angebot an die Nachfrage anzupassen, sieht es sich veranlasst bzw. gezwungen, seine Grundsätze aufzugeben (Martinez 1998).

Im Medienbereich sind die Sprachen ebenso ungünstig verteilt:

Grafik 15:

Die sechs besten Zeitungen und Zeitschriften für 2011

Top-Sechs Auflagen 2011

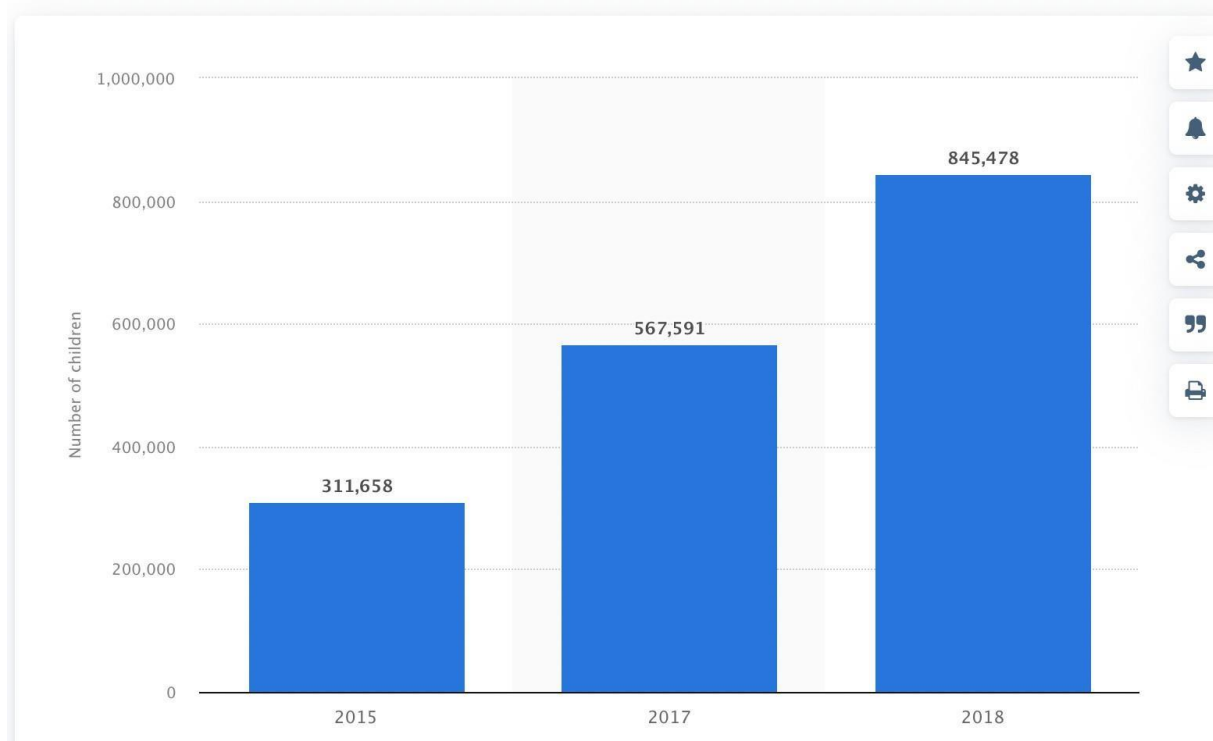


Quelle: AMPS, PricewaterhouseCoopers LLP, Wilkofsky Gruen Associates (2016).

The Citizen Daily, The Star, Sowetan, und Daily Sun sind Zeitungen in Englisch. Die Zeitung Son (Daily) ist in Afrikaans und Isolezwe ist in Zulu.

Allerdings bleibt Englisch für die Mehrheit der Südafrikaner "unerreichbar" und ist stattdessen Teil des "kulturellen Kapitals" der neuen Elite (Alexander 2002). Die erste soziolinguistische Studie über das Südafrika nach der Apartheid, die vom Pan South African Language Board im Jahr 2000 in Auftrag gegeben wurde, ergab, dass "das Verständnis des Englischen unter den Sprechern afrikanischer Sprachen selten 30 % übersteigt" (PanSALB, 2002). Die Beherrschung der englischen Sprache der Lehrer selbst ist nur sehr grob (Martinez 1998). Die Qualität des Unterrichts wird dadurch erheblich beeinträchtigt. Letztendlich bringt das Schulsystem eine Mehrheit von Menschen hervor, die über schlechte Sprachkenntnisse verfügen, sowohl in Englisch als auch in ihrer Muttersprache (lokalen Sprache). Diese Sprachhaltung bringt katastrophale Folgen mit sich.

Grafik 16: Zahl der Kinder, die in Südafrika nicht zur Schule gehen, von 2015 bis 2018.



Quelle: Südafrika, Weltbank, UNESCO Institute for Statistics; 2015 to 2018¹².

Die Grafik macht keinen Unterschied zwischen Kindern, die nie zur Schule gegangen sind und Kindern, die die Schule abgebrochen haben. Es geht allgemein um Kinder die nicht zur Schule gehen. Die Gründe sind vielfältig:

- Die Armut: Die Einkommensungleichheit zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen hat sich seit dem Ende der Apartheid nicht verbessert und Südafrika hat eine der höchsten Ungleichheitsraten der Welt. Schwarze verdienen deutlich weniger als Weiße.
- Die sehr niedrige Investition in den lokalen Sprachen: Fast 80 Prozent der südafrikanischen Bevölkerung hat eine afrikanische Sprache als Muttersprache. Die Unterrichtssprache ist größtenteils Englisch. Das bedeutet, dass die Mehrheit der Kinder im Nachteil ist.

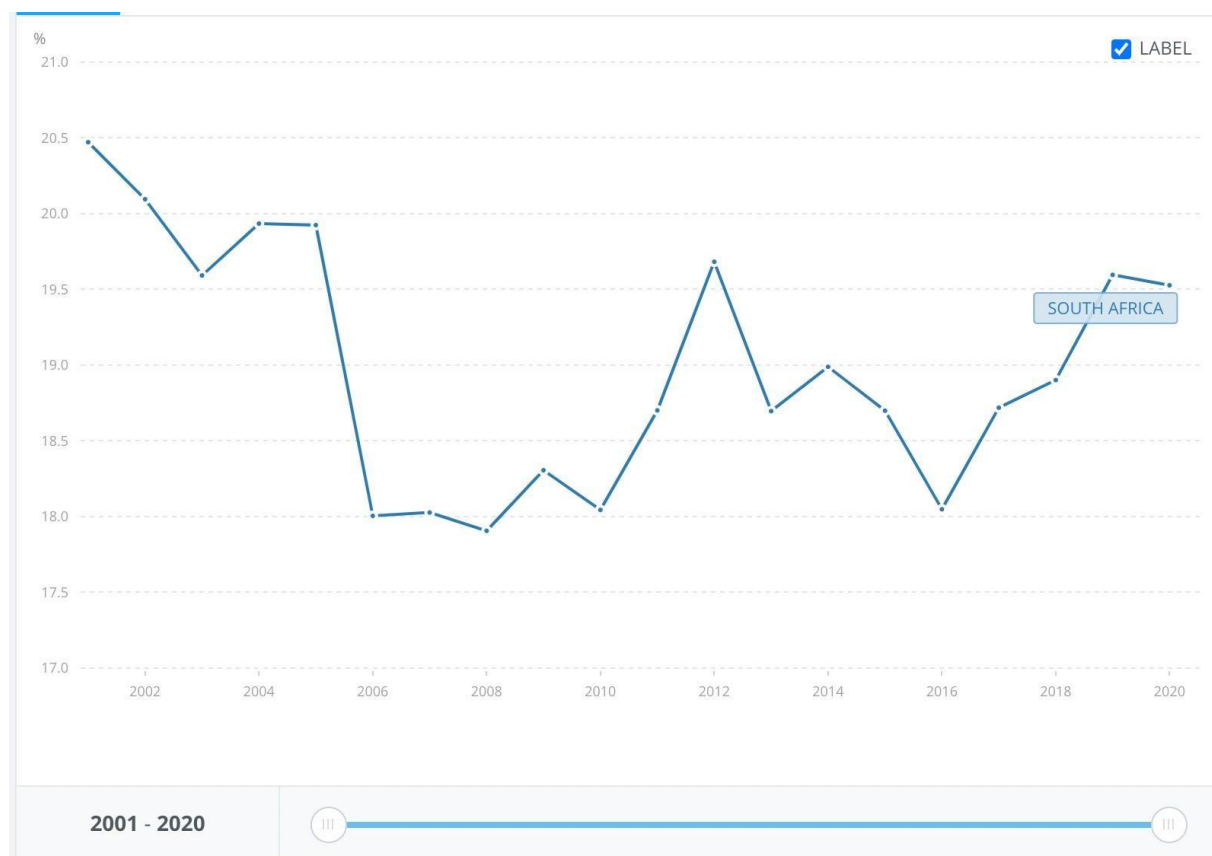
Die staatlichen Ausgaben für Bildung in Südafrika haben seit 2002 nie das von der UNESCO vorgeschlagene Budget für Bildung erreicht (26%). Allerdings waren diese Ausgaben, wie Abbildung 17 zeigt, konstant über 17 Prozent und somit wesentlich höher als das Budget für Bildung von Nigeria. Allerdings investiert Südafrika mehr in die englische Sprache als in seine lokalen Sprachen.

¹² Im Jahr 2019 lag die Zahl bei 843.053.

Die Bildungsforscherin Carole Bloch sagt dazu: „Die meisten Kinder lernen die ersten drei Jahre in ihrer Muttersprache, also einer afrikanischen Sprache. In der vierten Klasse müssen sie aber alle zu Englisch wechseln. Doch diesen Kindern wurde in den ersten drei Jahren weder in ihrer Muttersprache ausreichend lesen beigebracht noch Englisch gut genug, um es als Unterrichtssprache verwenden zu können.“

Es fehlen Bücher und Geschichten in ihrer Muttersprache und auch Fachkräfte, die mit ihnen sowohl zuhause als auch in der Schule über die Geschichten sprechen und die Wörter mit Bedeutung füllen.

Grafik 17: Staatliche Ausgaben für Bildung, insgesamt (% der Staatsausgaben) - Südafrika.



Quelle: Weltbank, UNESCO Institute for Statistics (2021).

Es ist bei der südafrikanischen Sprachpolitik festzustellen, dass das Hauptproblem bei der Sprachhaltung der Südafrikaner liegt.

Die Regierung und die Experten sollten sich mehr bemühen, den Menschen die kognitiven und psychologischen Vorteile des muttersprachlichen Unterrichts zu beschreiben. Trotz der großen Bedeutung von Englisch für Südafrikaner, besteht schon im Vergleich zu anderen afrikanischen Ländern wie Kamerun, ein Wille, den afrikanischen Sprachen eine wichtigere Rolle einzuräumen.

Ayo Bamgbose (2003), bewertete die südafrikanische Sprachpolitik als "nicht ideal", aber zumindest als "besser konzipiert und formuliert als die der meisten afrikanischen Länder". Wie wäre es also, wenn Südafrika (wie auch Nigeria) eine beispielhafte Sprachpolitik führen würde und mehr in seine lokalen Sprachen investieren würde?

Die Mehrsprachigkeit ist aber nicht nur eine afrikanische Realität, sondern sie ist weltweit zu finden. Kein Land auf der Welt weist eine sprachliche Homogenität auf und Mehrsprachigkeit ist der Normalfall.

2.2.2.4. Sprachpolitik und Sprachhaltung in der Schweiz

Europäische Länder, die unterschiedliche Sprachgemeinschaften beherbergen, haben verstanden, wie wichtig es ist, jeder Sprachgruppe ein Gefühl der Zugehörigkeit zu geben. In der Schweiz zum Beispiel, wo viele Sprachen im Kontakt miteinander sind, gilt Mehrsprachigkeit als erstrebenswertes Ziel für jeden Bürger und wird sehr gefördert, um den Menschen nicht nur den Kontakt zu weiteren Fremdsprachen zu ermöglichen, sondern den Zugang zu Informationen und zu Wissen. Die Schweiz betreibt diesbezüglich zweifellos eine beispielhafte Sprachpolitik, wie in diesem Kapitel näher erörtert wird.

Die Schweiz ist ein mitteleuropäisches Land mit Bern als Hauptstadt. Sie grenzt im Norden an Deutschland, im Nordosten an Österreich und Liechtenstein, im Süden und Südosten an Italien und im Westen an Frankreich. Die Fläche der Schweiz beträgt 41.285 km² und die Einwohnerzahl über 8,5 Millionen. Zürich, Genf und Basel sind die wichtigsten Agglomerationen des Landes in Bezug auf Wirtschaft und Bevölkerung mit je 1,4 Millionen Einwohner.

Die Schweiz hat vier offizielle Sprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. Seit 1848 ist die Schweiz eine Föderation von 26 Kantonen. Daher lautet der amtliche Name der Schweiz wie folgt:

- Schweizerische Eidgenossenschaft (Deutsch)
- Confédération suisse (Französisch)
- Confederazione Svizzera (Italienisch)
- Confederaziun svizra (Rätoromanisch)
- Confoederatio Helvetica, CH (Lateinisch)

Die 26 Kantone haben jeweils eigene Verfassungen, Parlamente, Regierungen und Gerichte. Die Schweizer bilden eine Nation im staatsbürgerlichen Sinne, ohne starke ethnische oder

linguistische Einheitlichkeit; das starke Identitäts- und Gemeinschaftsgefühl der Schweizer beruht auf einem gemeinsamen historischen Hintergrund und gemeinsamen Werten.

Die Schweiz wird nicht wie andere Länder von einem Exekutivorgan regiert, das mit nur einer Person besetzt ist. Der Bundesrat ist das exekutive Organ der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Er besteht aus sieben Mitgliedern, die oft „die sieben Weisen“ genannt werden. Sie werden am gleichen Tag gewählt, aber nacheinander. Der Bundesrat ist eine Direktionsbehörde, die gleichzeitig die Funktionen des Regierungschefs und des Staatsoberhauptes erfüllt und nach dem Kollegialitätsprinzip arbeitet. Das heißt, die Macht wird kollektiv ausgeübt.

Es gibt im Bundesrat zwar einen Bundespräsidenten, aber er hat keine Autorität über seine Kollegen, die ihm gleichgestellt sind. Der Präsident leitet die Sitzungen der „sieben Weisen“. Seine Stimme zählt bei Stimmgleichheit doppelt. Der Bundespräsident kann nicht als Staatsoberhaupt betrachtet werden.

Jeder Kanton hat mindestens eine der vier offiziellen Sprachen als Amtssprache. Es gibt aber auch Kantone mit zwei oder sogar drei Amtssprachen. Die Sprachen sind in den Kantonen wie folgt verteilt:

- 17 Kantone sind deutschsprachig,
- Vier sind französischsprachig
- Eins ist italienischsprachig
- Drei Kantone sind zweisprachig mit Französisch und Deutsch
- Ein Kanton ist dreisprachig mit Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch.

Laut der schweizerischen Eidgenossenschaft (2018) sprechen 62,2 Prozent der Bevölkerung Deutsch, 23 Prozent sprechen Französisch, 8 Prozent Italienisch und 0,5 Prozent Rätoromanisch.

Das schweizerische Bundesamt für Statistik gab im Jahr 2018 folgende Zahlen bekannt, die die Sprachen betreffen, die von dauerhaft aufenthaltsberechtigten Personen im Alter von 15 Jahren oder älter am häufigsten zu Hause gesprochen werden (Abbildung 18):

- Schweizerdeutsch (59,4 %),
- Französisch (23,5 %)
- Hochdeutschdeutsch (10,6 %)
- Italienisch (8,5 %)
- Englisch (5 %)
- Portugiesisch (3,8 %)
- Albanisch (3 %)

- Spanisch (2,6 %)
- Serbisch oder Kroatisch (2,5 %)
- Tessiner Dialekte (1,3 %)
- Rätoromanisch (0,6 %)

Quelle: Schweizerisches Bundesamt für Statistik (2019).

Die Befragten konnten mehrere Sprachen angeben.

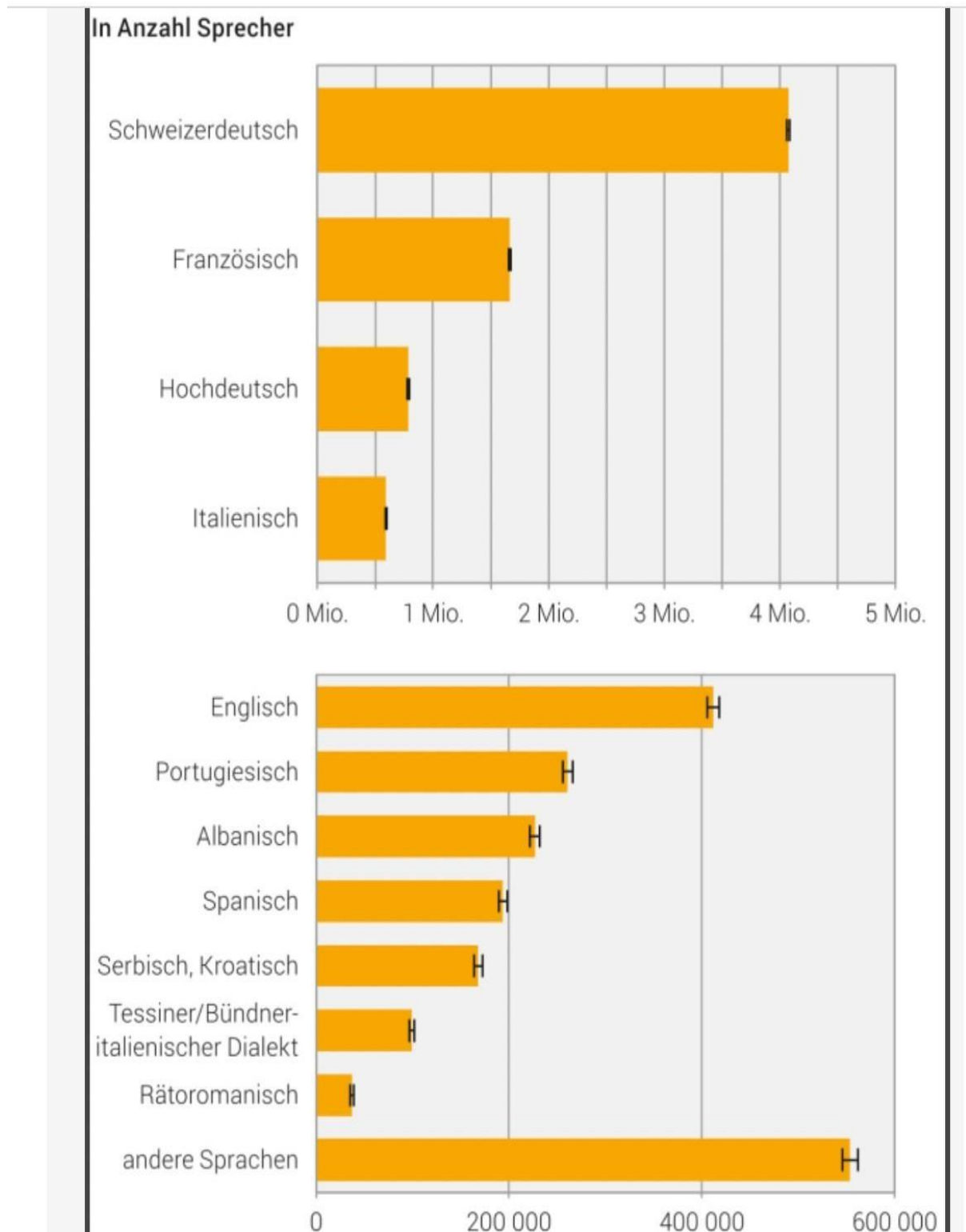
Die erste Sprache, Schweizerdeutsch, ist an sich keine Sprache, sondern eine Sammelbezeichnung für die alemannischen Dialekte, die in dem Land gesprochen werden. Sie sind in vier Gruppen eingeteilt:

- Der Niederalemannische Dialekt der Stadt Basel
- Der Mittelaemannische, der nördlich des Bodensees gesprochen wird
- Der Hochalemannische, der den Dialekten des äußersten Südwestens Baden-Württembergs und des elsässischen Sundgau angehört
- Der Höchstalemannische, der die Mundart des Wallis und der Walsersiedlungen, des Berner Oberlands und des Schwarzenburgerlandes, des Freiburgischen und von Jaun, der südlichen Innerschweiz und des Kantons Glarus ist.

Diese Dialekte werden auch heute noch in allen Bevölkerungsschichten, auf dem Land wie in den großen Städten und in allen Zusammenhängen des täglichen Lebens gesprochen. Der Gebrauch des Dialekts wird nie als Zeichen sozialer Minderwertigkeit oder unzureichender Schulbildung wahrgenommen.

Rätoromanisch ist eine romanische Sprache und die einzige Landessprache, die es nur in der Schweiz gibt. Es wird von rund 60.000 Menschen in Teilen des Kantons Graubünden gesprochen. Rätoromanisch ist seit 1938 Landessprache, wird auf Schweizer Pässen und Banknoten verwendet und wird seit 1996 auch für Verwaltungszwecke genutzt. Seine Verwendung ist jedoch begrenzt. Nur vier Schweizer Universitäten unterrichten Rätoromanisch und nur bestimmte offizielle Texte werden ins Rätoromanische übersetzt.

Grafik 18: Die in den Haushalten am häufigsten gesprochenen Sprachen



Quelle: Bundesamt für Statistik, Schweiz (2019).

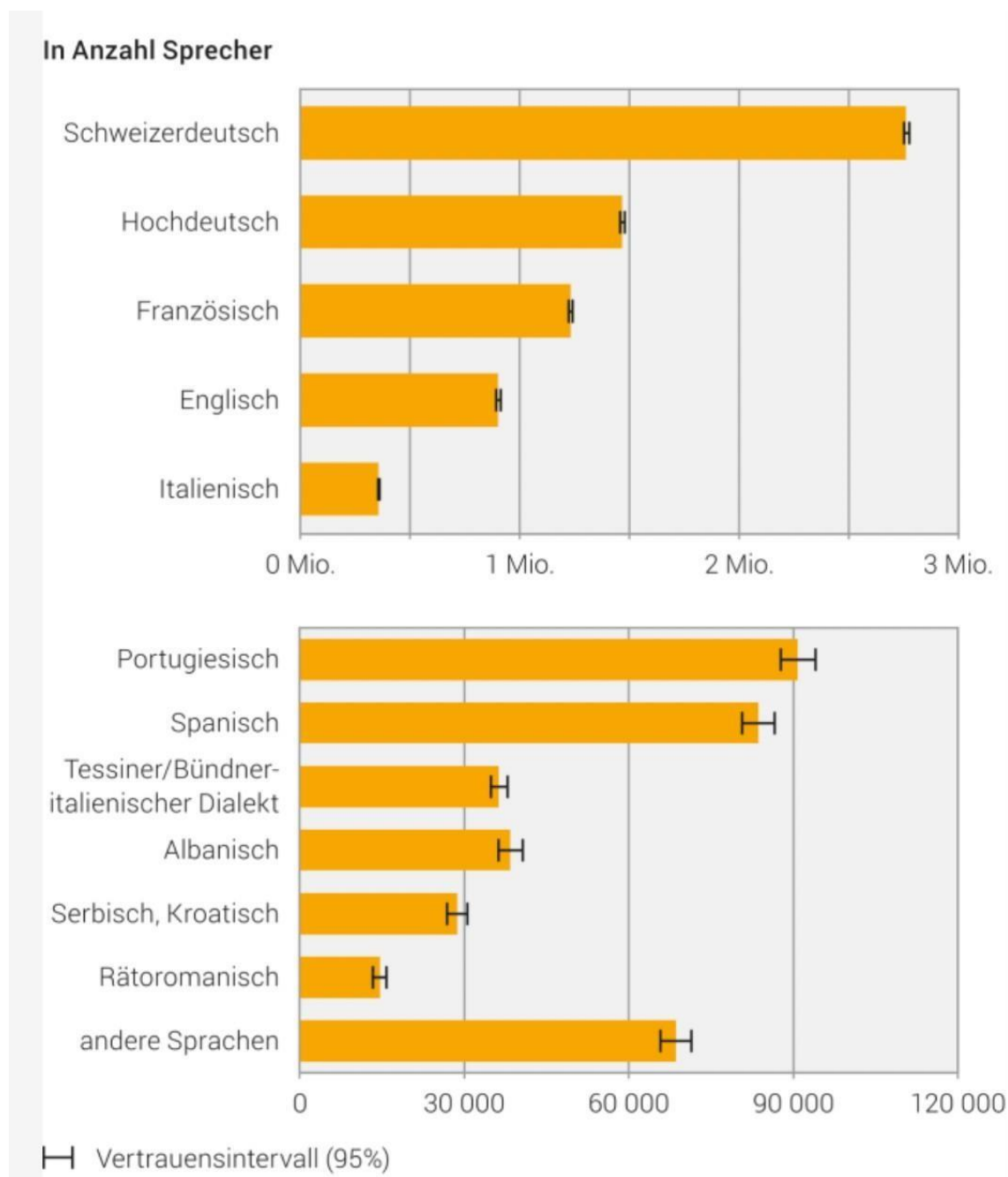
Schließlich sprechen 6,9 Prozent der Bevölkerung zu Hause eine andere Sprache als im außerhäuslichen Bereich. Am Arbeitsplatz verwenden etwa 46 Prozent der Bevölkerung mindestens einmal pro Woche mehr als eine Sprache.

Die häufigsten gesprochenen Sprachen am Arbeitsplatz in der Schweiz sind:

- Schweizerdeutsch (63 % der Berufstätigen),
- Hochdeutsch (34 %)
- Französisch (28 %)
- Englisch (21 %)
- Italienisch (8 %).

Abbildung 19 enthält eine vollständigere Auflistung.

Grafik 19: Die am häufigsten im Beruf gesprochenen Sprachen



Quelle: (ebd.)

Die linguistische Landschaft der Schweiz gleicht der vieler afrikanischer Länder. Unterschiedliche Sprachen und Kulturen kommen dort ständig in Kontakt. Da die Schweiz auch ein Einwanderungsland ist, beherbergt sie ein Dutzend von Sprachen und mehrere Dialekte: Laut Eurostat (2011) ist die Schweiz nach Luxemburg auch das Land in Europa, das 2008 den höchsten Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation) bei den 25- bis 54-Jährigen aufwies, mit 31,1 Prozent Zuwanderern und 15,3 Prozent Kindern von mindestens einem Zuwanderer, also insgesamt 46,4 Prozent. Damit liegt die Schweiz weit vor Frankreich (26,6%) und dem Vereinigten Königreich (24,4%). Tabelle 5 zeigt die Liste der Hauptsprachen nach Kanton.

Tabelle 5: Liste der Hauptsprachen nach Kanton.

Langues principales selon le canton, en 2019														T40.02.01.08.07	
Population résidente permanente															
	Population totale		Allemand (ou suisse allemand)		Français (ou patois romand)		Italien (ou dialecte tessinois/italien des grisons)		Romanche		Anglais		Autres langues		
	Nombres absolus	Intervalle de confiance: ± (en %)	Nombres absolus	Intervalle de confiance: ± (en %)	Nombres absolus	Intervalle de confiance: ± (en %)	Nombres absolus	Intervalle de confiance: ± (en %)	Nombres absolus	Intervalle de confiance: ± (en %)	Nombres absolus	Intervalle de confiance: ± (en %)	Nombres absolus	Intervalle de confiance: ± (en %)	
Total	8'415'877	0,1	5'227'901	0,2	1'918'737	0,3	672'347	0,8	40'074	4,1	478'923	1,2	1'592'034	0,6	
Canton	Zürich	1'510'624	0,2	1'220'267	0,4	47'296	4,3	83'983	3,1	3'810	14,6	126'898	2,6	340'664	1,4
	Bern / Berne	1'017'778	0,2	842'596	0,4	110'165	2,6	31'064	5,0	1'028	25,1	38'572	4,5	143'986	2,2
	Luzern	405'435	0,2	357'585	0,4	6'275	8,1	13'308	5,7	700	23,9	16'804	5,0	68'021	2,3
	Uri	35'834	1,2	32'953	1,7	(154)	(75,2)	(546)	(39,9)	(231)	(64,0)	922	25,8	3'795	14,2
	Schwyz	157'740	0,5	138'647	0,9	2'823	16,2	5'336	12,8	(396)	(45,7)	8'722	9,2	22'982	5,5
	Obwalden	37'382	1,2	34'425	1,7	(501)	(42,1)	(439)	(39,4)	(89)	(95,2)	1'106	27,6	4'030	14,2
	Nidwalden	42'423	1,0	37'897	1,6	936	28,7	1'339	23,7	(134)	(64,7)	2'288	18,6	4'401	12,3
	Glarus	39'829	1,1	33'879	2,0	(416)	(41,6)	2'276	18,8	(99)	(77,4)	1'356	26,1	7'325	10,0
	Zug	125'663	0,4	100'271	0,9	3'759	9,8	5'144	8,4	(312)	(34,1)	14'614	4,9	26'338	3,4
	Fribourg / Freiburg	315'899	0,4	80'323	2,6	216'387	1,1	7'442	10,3	X	X	10'453	9,0	55'992	3,5
	Solothurn	270'918	0,4	234'843	0,7	7'141	10,8	12'355	7,8	(505)	(41,8)	10'240	9,1	48'659	3,9
	Basel-Stadt	189'015	0,6	144'470	1,3	9'830	9,6	11'131	9,2	(155)	(72,2)	21'080	6,7	50'824	3,9
	Basel-Landschaft	284'886	0,4	243'205	0,7	8'476	9,6	14'813	7,1	(362)	(46,3)	16'671	6,6	48'429	3,7
	Schaffhausen	80'909	0,9	69'798	1,4	1'226	26,1	2'923	16,5	(148)	(76,3)	3'583	14,5	15'783	6,7
	Appenzell Auserroden	54'526	1,0	49'419	1,5	(719)	(37,5)	1'149	27,2	(133)	(86,9)	2'245	21,1	8'705	11,0
	Appenzell Innerroden	15'817	1,7	14'958	2,3	(180)	(74,6)	(128)	(60,8)	(92)	(97,9)	(427)	(46,5)	1'165	22,8
	St. Gallen	502'670	0,3	438'620	0,5	6'712	11,6	17'170	6,8	1'460	23,4	16'991	6,8	91'434	2,6
	Graubünden / Grigioni / Grischun	195'830	0,5	147'908	1,2	2'631	17,7	24'900	5,5	27'792	4,8	5'246	13,4	23'668	5,9
	Aargau	677'084	0,2	579'885	0,5	12'777	7,8	34'306	4,7	(813)	(29,4)	31'489	4,8	132'699	2,2
	Thurgau	275'886	0,4	244'572	0,7	3'107	15,5	10'520	8,4	(354)	(44,6)	8'778	9,4	43'135	3,9
	Ticino	345'888	0,2	32'491	3,4	14'785	5,2	306'277	0,4	591	27,0	12'406	5,6	43'170	2,9
	Vaud	786'216	0,2	39'441	3,1	648'189	0,4	36'527	3,3	(345)	(34,9)	60'239	2,5	177'560	1,4
	Valais / Wallis	338'878	0,4	80'702	2,7	229'451	1,1	13'817	7,7	(177)	(73,1)	11'438	8,6	56'294	3,6
	Neuchâtel	173'529	0,4	7'143	7,3	151'575	0,7	8'582	7,0	X	X	6'526	8,0	30'190	3,4
	Genève	462'761	0,5	16'709	5,6	368'768	0,7	25'618	4,4	(215)	(47,1)	48'346	3,5	137'206	1,9
	Jura	72'457	0,9	4'892	12,6	64'460	1,4	1'452	21,1	X	X	1'483	24,8	7'558	10,9

Les personnes interrogées pouvaient indiquer plusieurs langues principales. Jusqu'à trois langues principales par personne ont été considérées.
 (): Extrapolation basée sur 49 observations ou moins. Les résultats sont à interpréter avec beaucoup de précaution.
 X : Extrapolation basée sur 4 observations ou moins. Les valeurs ne sont pas publiées en raison de la protection des données.
 Les résultats comprennent toutes les personnes de la population résidente permanente qui vivent dans un ménage privé.
 Les diplomates, les fonctionnaires internationaux et les membres de leur famille, ainsi que les personnes qui vivent dans un ménage collectif ne sont pas pris en compte.

Quelle: (ebd.)

Allerdings hat die Schweiz im Gegensatz zu Nigeria, Südafrika und anderen afrikanischen Ländern viel in Mehrsprachigkeit investiert. Anstatt nur eine Sprache als Amtssprache auszuwählen, hat sie sich für die meistgesprochenen Sprachen des Landes (Hochdeutsch, Französisch, Italienisch) und für die einzige Sprache, die nur in der Schweiz gesprochen wird (Rätoromanisch), als Amtssprachen entschieden.

Das Schulsystem in der Schweiz ist auch auf Mehrsprachigkeit ausgelegt. Die Regierung sorgt dafür, dass die Unterrichtssprache auf allen Schulstufen angemessen ausgewählt und gepflegt wird. Die Amtssprache im Kanton wird auch als Unterrichtssprache verwendet. Bund und Kantone fördern im Rahmen ihrer Zuständigkeit die Mehrsprachigkeit der Lernenden und der Lehrenden. Dabei wird nicht das Ziel verfolgt, eine je muttersprachliche Sprachkompetenz zu schaffen. Vielmehr soll die sogenannte funktionale Mehrsprachigkeit erreicht werden. Peter Sieber in *Neue Zürcher Zeitung* erklärt, was mit der funktionalen Mehrsprachigkeit gemeint ist:

Die funktionale Mehrsprachigkeit steht also der perfekten Zweisprachigkeit gegenüber. Letztere ist es, wonach viele afrikanische Länder wie Nigeria streben. Wie wir in Kapitel 2.2.2.2 gesehen haben, empfiehlt das National Policy on Education (Nigeria) in den ersten drei Jahren in der Grundschule die Sprache der unmittelbaren Gemeinschaft als Unterrichtssprache zu verwenden. Während dieser Zeit muss Englisch als Fach unterrichtet werden. Ab dem vierten Jahr wird Englisch als Unterrichtssprache verwendet und die Sprache der unmittelbaren Gemeinschaft als Fach. Das heißt nur zwei von den 522 Sprachen werden in der Grundschule gelernt.

In der Schweiz sollen Grundschüler nicht nur ihre Muttersprache und eine zweite Fremdsprache lernen, sondern noch weitere Sprachen, mit denen sie in der modernen Dienstleistungsgesellschaft zu tun haben werden. Sie werden je nach der Sache, der Situation und den Adressaten ihre Sprachfähigkeiten einsetzen können. Laut Sieber (2006) ist das eine Förderung der Gesellschaft über möglichst hohe Sprachfähigkeiten zu verfügen.

Schüler müssen in der Lage sein, Lehrer gut zu verstehen, und die Lehrer müssen dafür sorgen, gut verstanden zu werden. Bezüglich des Sprachunterrichts haben am 25. März 2004 die Kantone vereinbart, dass der Fremdsprachenunterricht spätestens ab dem 3. Schuljahr eingesetzt und ab dem 5. Schuljahr eine zweite Fremdsprache eingeführt wird. Ein Problem bestand darin, festzulegen, welche Fremdsprache zuerst eingesetzt werden soll. Die letzte Entscheidung sollten die Kantone selbst treffen und die schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung hat die Ergebnisse wie folgt zusammengefasst:

- In der Zentralschweiz haben die Kantone Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden und Zug (seit 2004/05) und der Kanton Luzern (seit 2007/08) Englisch ab dem 3. Schuljahr eingeführt, unter Beibehaltung¹³ des Französischunterrichts ab der 5. Klasse.

¹³ Mit „Beibehaltung“ meinen Silvia Grossenbacher und Urs Vögeli-Mantovani, die Beibehaltung des Planes Französisch ab der 5. Klasse einzuführen.

- Im Kanton Uri gilt Italienisch ab der 5. Klasse als Wahlpflichtfach, Französisch wird ab der 7. Klasse unterrichtet.
- Seit dem Schuljahr 2006/07 wird im Kanton Zürich Englischunterricht ab dem 2. Schuljahr erteilt, unter Beibehaltung des Französischunterrichts ab dem 5. Schuljahr.
- Die Ostschweizer Kantone Appenzell-Ausserrhoden, Glarus, Schaffhausen und St. Gallen haben seit Schuljahr 2008/09 Englisch in der 3. Primarklasse eingeführt, der Kanton Thurgau folgte im Schuljahr 2009/10. Der Französischunterricht ab der 5. Klasse wird beibehalten.
- Im Kanton Appenzell-Innerrhoden wird schon seit 2001/02 Englisch ab der 3. Primarklasse erteilt, der Französischunterricht aber auf das 7. Schuljahr verschoben.
- Im Kanton Graubünden ist die erste Fremdsprache eine der drei Kantonssprachen und wird ab dem 3. Schuljahr unterrichtet, ab der 5. Klasse wird Englischunterricht erteilt.
- Im Kanton Aargau wird seit dem Schuljahr 2008/09 Englisch ab der 3. Klasse unterrichtet, der Französischunterricht setzt vorläufig noch ab dem 6. Schuljahr ein.
- Die Kantone Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Solothurn sowie Bern, Freiburg und Wallis (je deutschsprachiger Teil) haben eine Kooperationsvereinbarung getroffen. Während die Kinder in den Kantonen Freiburg und Wallis schon seit einiger Zeit ab der 3. Klasse Französisch lernen, soll dies per Schuljahr 2011/12 für alle beteiligten Kantone gelten. Englischunterricht ab der 5. Klasse soll ab 2013/14 eingeführt werden.
- In den französischsprachigen Kantonen der Westschweiz wird die deutsche Sprache schon seit mehreren Jahren ab dem 3. Schuljahr unterrichtet, der Englischunterricht wird auf das 5. Schuljahr vorgezogen.
- Im italienischsprachigen Kanton Tessin wird seit 2004/05 das kantonale Sprachenkonzept gestaffelt umgesetzt: Französisch (3. - 7. Schuljahr), Deutsch (7. - 9. Schuljahr), Englisch (8./9. Schuljahr).

(Silvia Grossenbacher und Urs Vögeli-Mantovani, SKBF Staff Paper 1, 2009).

Ein Problem bestand beim Stufenübertritt von der Primarstufe zur Sekundarstufe 1. Es gab keine verbindlich zu erreichenden Lernzielen am Ende der Primarstufe, sodass die Fremdsprachenlehrkräfte der Sekundarstufe I keinen Maßstab hatten, auf dem sie aufbauen konnten. Daher haben sich die Primarstufe und die Sekundarstufe 1 für eine Koordination des Lehrplans und der Lehrmittel entschieden.

Nur so kann ein anschlussfähiger Fremdsprachenunterricht gewährleistet werden. Ziele des Fremdsprachenunterrichts für das Ende der 3., der 6. und der 9. Klasse wurden nach dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ festgelegt. Die Ostschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2009) verlangt für alle Lernenden z. B. für das Ende des 9.

Schuljahres das Niveau A 2.2 für die Teilkompetenzen Hören, Lesen und Sprechen und das Niveau A 2.1 für die Teilkompetenz Schreiben (ebd.).

Die meisten Kantone beginnen mit der zweiten Fremdsprache erst auf der Sekundarstufe I. Nur acht deutschschweizer Kantone haben die von der ostschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz gewählte Strategie umgesetzt und den Beginn des Unterrichts in der zweiten Fremdsprache auf die Primarstufe vorgezogen. In der Schweiz werden insgesamt 95 Prozent der Schüler auf der Sekundarstufe I in zwei Fremdsprachen unterrichtet.

In der Schweiz ist Englisch die Pflichtfremdsprache für die Ausbildung zur Laborantin/zum Laboranten, zur Servicekraft, zur Zahnmedizinischen Fachangestellten usw. Französisch ist Pflicht für die Berufe Buchhändler und Verkäufer. Englisch und Französisch werden für kaufmännische Angestellte verlangt. Für die Schüler, die ein Fachabitur, die sogenannte Berufsmaturität, anstreben, sind mindestens zwei Fremdsprachen Pflicht.

Laut Elmiger (2008) können Gymnasien einen zweisprachigen Lehrplan anbieten, dessen erfolgreicher Abschluss durch die Anmeldung zur Matura, die Reifeprüfung nach einer höheren Schulausbildung am Gymnasium, offiziell bestätigt wird. Mindestens zwei Fächer müssen in der gewählten Immersionssprache unterrichtet werden und die Gesamtzahl der Stunden muss mindestens 600 betragen. Mit Immersionssprache ist hier die Sprache gemeint, die in authentischen alltäglichen Zusammenhängen gelernt und gesprochen wird. Eine Sprache, die natürlich wie eine Muttersprache erlernt wird.

Von den 177 anerkannten Gymnasien bieten nur 70 inzwischen zweisprachige Maturaabschlüsse an, und etwa 10 Prozent der Gymnasiasten verlassen das Gymnasium mit einem solchen Abschluss.

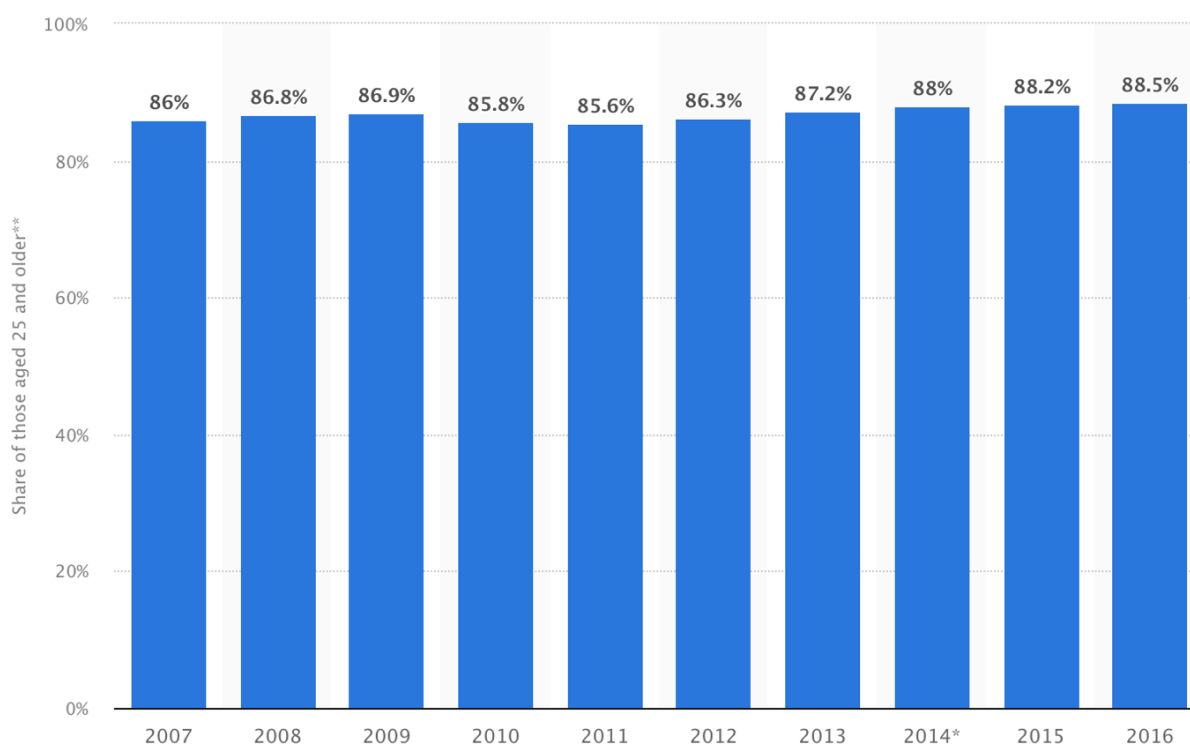
Das Ziel ist, dass Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache verfügen. Schüler in Genf zum Beispiel, die Französisch als Unterrichtssprache haben, müssen am Ende der Schulzeit nicht nur gute Kenntnisse entweder in Rätoromanisch, in Hochdeutsch oder in Italienisch besitzen, sondern eine weitere Fremdsprache beherrschen. Jedes Kind, das zur Schule geht, wird also dreisprachig aufwachsen.

Dies fördert nicht nur die Mehrsprachigkeit, sondern stellt zudem sicher, dass auch benachteiligte Kinder und Kinder aus benachteiligten Regionen einen einfachen Zugang zu Bildung und Informationen haben. Schüler lernen in ihrer Erstsprache bzw. der Sprache, die ihnen nahesteht. Dadurch können sie das Potenzial des frühen Sprachenlernens besser

nutzen. Die Schweizer wissen auch, dass sie durch die Förderung der Mehrsprachigkeit im europäischen Kontext konkurrenzfähig bleiben.

Die Tatsache, dass die Schweiz nicht nur eine Sprache, sondern die meist gesprochenen Sprachen des Landes fördert und darin viel investiert, hat eine direkt positive Wirkung auf das schweizerische Schulwesen. Laut der Weltbank (2021) gab es im Jahr 2019 in der Schweiz nur 418 Kinder, die nicht zur Schule gingen bzw. die Schule abgebrochen hatten. Die Seychellen präsentierten im Jahr 2019 zwar nur 224 nicht eingeschulte Kinder aber die Bevölkerungszahl lag in diesem Jahr auch bei 97.625 Einwohnern. Im gleichen Jahr in der Schweiz lag diese Zahl bei 8.575.280 Einwohnern. Der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II oder der Hochschulbildung in der Schweiz ist seit 2007 über 85 Prozent geblieben.

Grafik 20: Anteil der 25-Jährigen und Älteren mit einem Abschluss der Sekundarstufe II oder der Hochschulbildung in der Schweiz von 2007 bis 2016.



Quelle: Eurostat (2017) in Statista (2021).

Die Sprachpolitik in der Schweiz trägt dazu bei, dass die Schweizer Wirtschaft eine der wohlhabendsten und am weitesten entwickelten der Welt ist. Jeder Schweizer hat dank unterschiedlicher Sprachen Zugang zu Wissen und Informationen. Zahlreiche Nobelpreise wurden an Schweizer Wissenschaftler vergeben, z. B. in Physik an den weltberühmten Albert Einstein. Insgesamt sind nicht weniger als 113 Nobelpreise direkt oder indirekt mit der

Schweiz und mit internationalen Organisationen mit Sitz in der Schweiz verbunden. Die Europäische Organisation für Kernforschung, CERN, ist das größte Teilchenphysikzentrum der Welt.

Bemerkenswerte Erfindungen und Entdeckungen in der Schweiz sind das vom Chemiker Albert Hofmann entdeckte LSD, das Rastertunnelmikroskop und der heute weitverbreitete Klettverschluss. Einige Technologien haben auch die Erkundung der Welt ermöglicht, wie der Druckballon von Auguste Piccard oder das Bathyscaphe, mit dem Jacques Piccard den tiefsten Ort des Meeresbodens erreichte. Große Erfindungen werden gemacht, wenn viele Wissenschaftler miteinander kommunizieren könnten. Das Internationale Komitee des Roten Kreuz (IKRK), eine humanitäre Hilfsorganisation, die 1863 von einer Gruppe von Bürgern der Schweizer Stadt Genf gegründet wurde, wurde 1917, 1944 und 1963 mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet.

Es ist hier festzustellen, dass die schweizerische Sprachpolitik die Verständigung zwischen den Sprachgruppen und die erst- und mehrsprachigen Kompetenzen fördert. Die Schweiz hat somit als ein mehrsprachiges Land eine beispielhafte Sprachpolitik und sollte für afrikanische Länder, wie Nigeria, Südafrika oder Kamerun ein Musterbeispiel sein.

3. Französisch in Kamerun

3.1. Sprachhaltung der Kameruner gegenüber der französischen Sprache

Die Umfrage von Anchimbe zeigt, dass es den Kamerunern bewusst ist, dass es ein kamerunisches Englisch (CamE) gibt. 292 der 300 Befragten haben angegeben, andere Afrikaner beim Englisch sprechen gehört zu haben. Daher sind sie in der Lage das CamE von anderen Sprachvarianten zu unterscheiden. 278 der Umfrageteilnehmer bestätigten, dass die Kameruner anders Englisch sprechen als andere Afrikaner. Was aber auffällt: Bei der Frage, ob CamE existiert, haben 223 mit Ja geantwortet, 59 mit Nein, und 18 haben geantwortet, dass sie es nicht wissen (Anchimbe 2013).

Für die Umfrage der vorliegenden Arbeit habe ich 100 Menschen befragt. Alle Teilnehmer waren Frankophone im Alter zwischen 19 und 45 Jahren. Sie hatten alle mindestens das

Abitur. Teilgenommen haben 50 Frauen und 50 Männer. Die Umfrage fand in Douala (einer frankophonen Stadt) statt und bestand aus fünf Fragen¹⁴, die wie folgt lauten:

Tabelle 6: Fünf Fragen für die Umfrage.

Q1	Which variety of French do you speak?
Q2	Have you ever listened to other Africans speaking French?
Q3	Do Cameroonians speak French differently?
Q4	At what level do Cameroonians use French differently from other Africans?
Q5	Which variety of French should be taught in school?

Quelle: Darstellung des Verfassers (2019).

Das Ziel war herauszufinden, ob es den Frankophonen in Kamerun bewusst ist, dass sie ein kamerunisches Französisch (CamF) sprechen. Dafür musste zunächst festgestellt werden, ob sie schon gehört haben, wie andere Afrikaner Französisch sprechen. Danach konnten sie auf die Frage antworten, ob Kameruner anders sprechen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 7 zusammengefasst.

Tabelle 7: Haben Sie schon gehört wie andere Afrikaner Französisch sprechen?

Questions	Yes	No	I don't know
Q2	100 100%	0	0
Q3	100 100%	0	0

Quelle: Eigene Darstellung (2019).

Wie Tabelle 7 zeigt, haben alle Befragten angegeben, dass sie schon gehört haben, wie anderen Afrikaner Französisch sprechen (Q2), und dass die Kameruner Französisch anders sprechen (Q3). Tatsächlich können Kameruner sich mit anderen Afrikanern auf Französisch verständigen und einen Unterschied im Sprachgebrauch erkennen. Ein Kameruner kann also feststellen, dass er sich gerade mit einem Gabuner oder einem Senegalesen unterhält.

¹⁴ Die Fragen stammen aus der Umfrage von Anchimbe (2013).

Alle Befragten finden demnach, dass die Kameruner Französisch anders sprechen. Trotzdem gaben 30 Prozent von ihnen an, dass es kein kamerunisches Französisch gibt. Hier stellt sich die Frage, ob Kameruner annehmen, ein dem Standardfranzösisch entsprechendes und damit prestigereicherer Französisch zu sprechen, das sie von anderen afrikanischen Frankophonen unterscheidet.

Nachdem die Umfrage gezeigt hat, dass Kameruner Französisch anders sprechen, muss überprüft werden, wo der Unterschied zwischen den Varianten des Französischen liegt. Frage Q4 wurde gestellt, damit sich die Befragten hierzu äußern können. Bei Anchimbe's Umfrage mussten die Teilnehmer aus vier Antwortmöglichkeiten wählen oder ihre eigene hinzufügen. Bei der für die vorliegende Arbeit durchgeführten Studie wurde eine deduktive Forschungslogik gewählt – die Befragten hatten die Möglichkeit, selbst festzustellen, wo die Unterschiede liegen, und sollten nicht durch angebotene Antwortmöglichkeiten beeinflusst werden. So sollten Verzerrungen, wie sie bei dem von Anchimbe verwendeten Instrument möglich sind, verhindert werden.

Tabelle 8: Distinktive Merkmale

Question			
Q4	Accent	40	40 %
	Mixture	60	60 %

Quelle: (ebd.)

Für die Befragten liegen die Hauptunterschiede zwischen den Varianten der französischen Sprache bei dem Akzent und der Sprachmischung. Viele Varianten des Französischen in Afrika zeichnen sich durch eine Mischung mit Wörtern oder Redewendungen aus lokalen Sprachen aus.

Bei Q1 ging es darum herauszufinden, welche Variante der französischen Sprache die Befragten nach ihrem Empfinden sprechen. Bei Q5 sollten die Befragten beantworten, welche Variante der französischen Sprache in der Schule unterrichtet werden sollte. Das sind die Ergebnisse:

Tabelle 9: Welche Sprachvariante als Bildungsmedium?

Question	Parisian French	African French	CamF
Q1	100 %	0	0
Q5	100 %	0	0

Quelle: (ebd.)

Zwei Erkenntnisse lassen sich hieraus ableiten:

Die Ergebnisse weichen von denen Anchimbés ab. In Anchimbés Umfrage hatte die Mehrheit der Teilnehmer bei Q1 eine Fremdsprache angegeben (BrE). Allerdings hatten sich auch 39,4 Prozent der Befragten für CamE entschieden. Bei der Umfrage für die vorliegende Arbeit beschreiben 100 Prozent der Befragten ihr Französisch als Pariser Französisch.

100 Prozent ziehen das Pariser Französisch als Bildungssprache in den Schulen den lokalen Sprachen vor. Als Grund wurden häufig Prestige und die Tatsache genannt, dass lokale Sprachen nur in Kamerun gesprochen werden und in der Arbeitswelt nur von sehr eingeschränktem Nutzen seien. Das würde demnach bedeuten: Wer eine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben möchte, sollte Standard-Französisch – in diesem Fall das Pariser Französisch – sprechen. Das stellt ein Problem dar, denn erstens sind die Befragten der für diese Arbeit erstellten Umfrage nicht nur überzeugt, dass sie Standard-Französisch sprechen, sondern sie werten das Französische anderer afrikanischer Frankophoner ab. „Sie machen viele Mischungen und sie haben einen starken Akzent“, lauteten die Aussagen meiner Befragten in Bezug auf andere Französischsprecher.

Für sie gibt es also kein CamF, also kein kamerunisches Französisch, sondern allenfalls eine Umgangssprache- bzw. Jugendsprache. So herrscht weitgehend die Annahme, dass (gebildete) frankophone Kameruner Standard-Französisch sprechen.

Zweitens glauben die Umfrageteilnehmer, dass die Verwendung lokaler Sprachen mit wirtschaftlichen Nachteilen einhergeht. Um bessere Chance in der Arbeitswelt zu haben, muss man hauptsächlich Französisch, Englisch oder beides beherrschen.

Die vorliegende Arbeit soll nicht allein verbreitete Irrtümer aufdecken, sondern auch die negativen Auswirkungen einer an einer verzerrten Wirklichkeitswahrnehmung orientierte Sprachhaltung sowohl auf das Bildungswesen als auch auf die Wirtschaft aufzeigen.

3.2. Französisch als offizielle Sprache von Kamerun: Eine politische oder rein linguistische Entscheidung?

Im Jahr 1960 erhält Kamerun seine Unabhängigkeit. Ein Jahr später werden das englische und das französische Kamerun vereinigt. So kam es dazu, dass Französisch und Englisch die offiziellen Sprachen der Republik wurden. Die soziolinguistische Situation in Kamerun ist jedoch komplex. Außer Englisch und Französisch gibt es in Kamerun noch zirka 300 lokale Sprachen bzw. Muttersprachen. Nur Französisch und Englisch werden in Kamerun als Amts-, Gerichts- sowie Lehr- und Wissenschaftssprachen in den Universitäten und höheren Lehranstalten verwendet. In dieser Arbeit wird das in Kamerun herrschende Gefüge aus realer Sprachlandschaft und Sprachhaltungen sowie ihren Einflüssen auf individuelle und politische sprachbezogene Entscheidungen mit Hilfe von Pierre Bourdieus Hypothese analysiert. Im Hintergrund steht die Frage, warum in den meisten afrikanischen Ländern keine afrikanische Sprache als Amtssprache verwendet wird.

Für Bourdieu ist eine Trennung zwischen Soziologie und Linguistik sinnlos. Die Entwicklung einer Sprache ist, ohne den Einbezug sozialer Faktoren nicht zu erklären. Die Amtssprache dient nicht nur dazu, Menschen durch Kommunikation in Kontakt zu bringen, sondern sie ist auch ein Instrument des Handelns und der Macht. Bourdieu schreibt:

„Si le modèle linguistique s'est aussi facilement transporté sur le terrain de l'ethnologie et de la sociologie, c'est qu'on accordait à la linguistique l'essentiel, c'est-à-dire la philosophie intellectualiste qui fait du langage un objet d'intellection plutôt qu'un instrument d'action et de pouvoir“ (Bourdieu, 2005).

Wenn das linguistische Modell so leicht auf das Terrain der Ethnologie und Soziologie transportiert werden konnte, dann deshalb, weil der Linguistik die wesentliche, intellektuelle Philosophie zugesprochen wurde, die die Sprache zu einem Objekt der Befähigung und nicht zu einem Instrument der Handlung und der Macht macht.

Die Amtssprache drängt sich innerhalb der territorialen Grenzen als einzig legitime auf. Sie wird von Schriftstellern reproduziert und von Grammatikern und Lehrern kodifiziert.

Sie ist teilweise mit dem Staat verbunden, und zwar sowohl in ihrer Genese als auch in ihrer sozialen Verwendung.

Im Folgenden stelle ich meine Hypothese vor, der zufolge erläutert wird, warum sowohl in Kamerun als auch in vielen anderen afrikanischen Ländern keine afrikanische Sprache Amtssprache ist.

Bislang ist belegt, dass die offizielle Sprache und der Staat in einer engen Verbindung miteinander stehen. Die Wahl der Amtssprache eines Staates ist ausschlaggebend. Sie definiert ihn, seine Kultur, seine Macht und seine Dominanz. Wer aber profitiert davon, wenn etwa 23 afrikanische Länder Französisch als Amtssprache auswählen? Die Antwort liegt auf der Hand: Frankreich. Für Frankreich war besonders wichtig, dass Französisch zur Amtssprache in Kamerun erklärt wird, um seine Macht und strategische Position zu konsolidieren. Offiong Erete und Queen Olubukola (2015) sagen dazu: „Eine Sprache ist nicht mehr nur ein Kommunikationsmittel. Heute werden sie zu schnell zu einem scheinbar sprachlichen Symbol für politische, wirtschaftliche und soziale Dominanz. Die Bedeutung der französischen Sprache in Kamerun nimmt weiterhin stark zu, sodass Französisch zunehmend zur Muttersprache insbesondere der jüngeren Generation wird. Noch mehr erläutern“.

Diese lokalen Sprachen bekommen einen Status von Idiomen und Mundart. Französisch und die Französischsprecher erhalten dann einen privilegierten Status. Es ist für die Kameruner ab diesem Moment wichtig, zumindest eine dieser Sprachen zu beherrschen, auch wenn es bedeutet, Kompetenzen in der eigenen Muttersprache zu verlieren. Bourdieu verdeutlicht, dass es naiv wäre, die Politik der sprachlichen Vereinigung nur den technischen Erfordernissen der Kommunikation zwischen den verschiedenen Teilen des Territoriums zuzuschreiben. Frankreich setzt damit unmittelbar nicht nur seine Sprache durch, sondern vor allem seine Kultur (Bourdieu, 2005).

Die entscheidende Strategie, Französisch in Kamerun endgültig zu legitimieren, war eindeutig die Einbindung in das Schulsystem. Die Schule bietet die Möglichkeit, Gemeinsamkeiten zu bilden. Der Lehrer ist hier der wichtigste Protagonist. Er bringt den Schülern nicht nur die Sprache bei, sondern auch die Kultur, die Denkweise, den Habitus der Franzosen. Das bedeutet, dass jeder Kameruner schon in jungen Jahren Französisch lernen muss und vor allem die Kultur und der Geschichte Frankreichs.

Die eigene Kultur wird dagegen ignoriert. Stattdessen wachsen Kameruner mit der Vorstellung auf, dass Französisch die einzige Sprache ist, die ihnen eine sozial akzeptable Identität ermöglicht. Die lokalen Sprachen werden im Gegenzug zu einem Zeichen des Analphabetismus abgewertet. Von Bedeutung ist auch die Verbindung zwischen der Schule und dem Arbeitsmarkt. Der Arbeitsmarkt ist vom Französischen bestimmt und vor allem das als einzige akzeptable Variante geltende Standard- oder Pariser Französisch gilt als erstrebenswert. Die schulische Sprachbildung ist somit der beste Weg zu beruflichem Erfolg.

3.3. Kamerunisches und Standard-Französisch

3.3.1. Die Entdeckung des kamerunischen Französisch

Wie bereits weiter oben in dieser Arbeit beschrieben, waren die Umfrageteilnehmer fest davon überzeugt, dass sie Standard-Französisch sprechen. Viele von ihnen gaben sogar an, dass sie – sofern möglich – versuchen, keine Umgangssprache oder Jugendsprache zu benutzen. Hier sollte nicht vergessen werden, dass die Befragten mindestens das Abitur haben, also als gebildet gelten.

On dit quoi (Man sagt was?)? C'est Comment? C'est how (Es ist wie?)? Das sind die unterschiedlichen Begrüßungen, die der Autor dieser Arbeit von Studenten in kamerunischen Hochschulen in Douala gehört hat. Bei der Frage, ob sie die drei Ausdrücke als Standard-Französisch betrachten, war die Antwort immer gleich. Abgesehen von „C'est how?“ sind die anderen Ausdrücke das Normfranzösisch. Ein auf dem afrikanischen Kontinent sehr berühmtes Lied hat sogar den Titel: „On dit quoi“ (von dem Sänger Kayscha, 2003). Syntactisch und morphologisch gesehen sind „On dit quoi“ und „C'est comment“ vollkommen richtig. Allerdings weist die Semantik Eigenheiten auf. Ein frankophoner Europäer würde bei diesen beiden Fragen nicht verstehen, worauf sie abzielen. Die Autorin Mercedes Fouda schreibt in ihrem Buch *Je parle camerounais (Ich spreche Kamerunisch)*:

„Parachuté dans notre pays, l'étranger ne manquera pas de remarquer immédiatement une phrase récurrente :« C'est comment ?» (2001: 5)

Der mit einem Fallschirm über unserem Land abgeworfene Fremde wird nicht umhinkommen, einen immer währenden Satz zu vernehmen: „Es ist wie?“

Kameruner (auch gebildete) sagen oft „tu sens“, „du riechst“, um jemandem zu sagen, dass er nicht gut riecht, oder auch „ça me gratte“, „es kratzt mich“, um zu sagen „Es juckt mich“. Es gibt noch viele andere Beispiele dieser Art. Das Besondere ist, dass diese Ausdrücke grammatikalisch richtig sind, dass sie aber Bedeutungen so codieren, dass diese auf standardsprachlicher Grundlage nicht decodiert werden können.

Man kann nicht vom kamerunischen Französisch sprechen, ohne von einem linguistischen Phänomen zu berichten, das in den Städten Kameruns exponentiell an Verbreitung gewinnt, nämlich dem *Camfranglais*.

3.3.2. Camfranglais

Das Zusammenspiel von Englisch, Pidgin-Englisch (Kamtok), Französisch und den jeweiligen lokalen Sprachen ergibt das *Camfranglais*. Zwei Beispiele sollen es illustrieren:

1) „Ma mater est back“ - „My mother is back“ (Kouegoua, 2013)

„Ma“ und „est“ sind französische Wörter, „mater“ ist Latein und „back“ ist Englisch.

2) „C'est how?“ - „Es ist wie?“

In der Tat folgt das Camfranglais zwar weitgehend der Syntax des Alltagsfranzösischen, verwendet aber je nach Diskurs in unterschiedlichem Maße Begriffe, die formale Prozesse (Trunkierung, Metathese usw.) durchlaufen haben oder Entlehnungen (aus afrikanischen Sprachen wie Duala und Ewondo, vor allem aber aus dem Englischen und Pidgin-Englischen) darstellen.

Mit Camfranglais wollen junge Menschen nicht nur eine ethnische oder regionale Identität durch eine von der Familie weitergegebene Sprache beanspruchen, sondern auch durch die Kenntnis einer gemeinsamen Sprache neue Identitäten aufbauen.

Laut Brenzinger (2004) eignen sich junge Menschen in Kamerun, die Camfranglais sprechen, das Französische so an, dass es ihnen erlaubt, eine Identität zu vermitteln, die nicht nur frankophon, sondern auch jung, urban und national ist.

Carol Feral (2004) analysiert den Begriff Camfranglais und stellt fest, dass das Wort aus Cam (Cameroon), Français (Französisch) und Anglais (Englisch) besteht. Die Annahme, dass Camfranglais eine Mischung aus nur zwei Sprachen ist, wäre allerdings fehlgeleitet. Des Weiteren kann der Begriff den Eindruck erwecken, dass Camfranglais von Personen gesprochen wird, die zweisprachig in Französisch und Englisch sind und eine Art Code-Switching durchführen.

Die meisten jungen französischsprachigen Kameruner kennen jedoch nur Englisch, wie sie es in der Schule gelernt haben, und gleichen darin deutschen Schülern, die Französisch in der Schule lernen: Die Kenntnisse sind eher rudimentär. Es ist wichtig zu erwähnen, dass Kamerun zwar ein bilinguales Land ist, jedoch mischen sich Frankophone und Anglophone nicht. Es ist wichtiger für jemanden, der Camfranglais sprechen möchte, Französisch als Englisch zu beherrschen. Viele Camfranglais-Sprecher haben nie Englisch gelernt und können trotzdem gut in Camfranglais kommunizieren.

In Camfranglais kommen die meisten englischen Wörter aus dem Kamtok. Carol Féral (2004) ist auch der Meinung, dass es mehr Sprecher des Camfranglais gibt, die fließend Kamtok sprechen, als Sprecher, die fließend Englisch sprechen.

Ein wichtiges Problem bei der Untersuchung des Camfranglais ist genau zu erkennen, um was für eine Art Diskurs es sich beim Camfranglais handelt. In Camfranglais werden viele linguistische Prozesse benutzt: Extension, Derivation, Metapher, Metonymie, Trunkierung usw.:

Semantische Extension:

Camf. *tchatcher*, „sprechen“, aber auch „ausbuddeln“ und „sagen“ (<- fr. fam. *tchatcher*: „ausgiebig sprechen“, „plappern“ (Goudaillier 2001))

Trunkierung:

Camfr. *gnole* (< *bagnole*), „Auto“

Zwischen Englisch und Kamtok ist eine deutliche Abgrenzung notwendig. Es ist jedoch sehr schwierig festzustellen, ob die Wörter direkt aus dem Englischen kommen oder in Kamtok übersetzt wurden, bevor sie ins Camfranglais eingingen.

Es muss auch eine Grenze zwischen Camfranglais und Alltagsfranzösisch gezogen werden, da ein Teil des Camfranglais-Lexikons auch von Nicht-Jugendlichen verstanden und gesprochen wird, die Camfranglais in der Vergangenheit gesprochen haben oder Kinder haben, die Camfranglais sprechen.

Kamerunische Linguisten und Sprecher können Begriffe wie „*mec*“ („*Typ*“), „*gonzesse*“ („*Mädchen*“), und „*bachot*“ (*baccalauréat*) als Camfranglais wahrnehmen. Le petit Larousse (2005) dagegen qualifiziert „*mec*“ und „*gonzesse*“ als umgangssprachlich und „*bachot*“ als umgangssprachlich und altmodisch. Sprecher des Camfranglais entlehnen keine Wörter aus anderen Sprachen, weil ein Mangel an Wörtern bestünde, sondern weil sie eine bestimmte Identität beanspruchen. Der unten wiedergegebene Auszug aus dem Korpus ist ein aufgezeichnetes Gespräch von Studenten auf dem Universitätscampus in Yaoundé im Jahr 2004 von Carol de Féral.

*L5 : toute la musique que les papas Wemba ont faite là + ils doivent en principe avoir les **do** (Geld).*

L5: die ganze Musik, die die Wemba-Väter dort gemacht haben + sie müssen im Prinzip Geld haben.

*L1: je dis+ hein + tu as déjà **nje** (voir) sa **piaule** (maison) au Zaïre?*

L1: Sag mal + hast du jemals nje (sehen) seine Bude (Haus) in Zaire?

L5 : *est-ce que papa Wemba n'a pas d'argent ?*

L5: Hat Papa Wemba denn kein Geld?

L1: *un château terrible+ merde.*

L1: ein schreckliches Schloss+ Scheiße.

L4.XXX

L5 : *papa Wemba a l'argent.*

L5: Papa Wemba hat Geld.

L7 : *papa Wemba a l'argent XXX*

L7: Papa Wemba hat Geld XXX

L2 : *bon + on veut toujours un surplus.*

L2: gut + Man will immer mehr.

L1: *Koffi même+ tu as déjà vu là où Koffi **pioule** (habite) à **Mbeng** (France) L2 : va dire à Bill Gates de ne plus chercher l'argent*

L1: Koffi sogar+ hast du schon gesehen, wo Koffi in Mbeng (Frankreich) wohnt L2: gehen Sie und sagen Sie Bill Gates, dass er nicht mehr nach Geld suchen soll

L5 : *XX Bill Gates cherche encore les **do** là c'est à dire que en fait, c'est qu'il a créé les conditions pour que les **do** entrent seulement, c'est-à-dire que lui- même, ce n'est pas lui qui voudrait encoreXXX*

L5: XX Bill Gates sucht dort immer noch die Do's, d.h. er hat eigentlich nur die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Do's kommen, d. h. er selbst, er ist es nicht, der nochXXX

L2 : *chaque année*

L2 : jedes Jahr

L3 : *non tu sais quand on dit qu'il veut l'argent c'est parce que dès qu'il apprend qu'un ingénieur est performant quelque part il le prend ça veut dire qu'il veut toujours que son argent augmente.*

L3: Nein, wissen Sie, wenn wir sagen, dass er Geld will, dann deshalb, weil er, sobald er erfährt, dass ein Ingenieur irgendwo gute Leistungen erbringt, ihn einstellt, was bedeutet, dass er immer will, dass sein Geld steigt.

L2: *Il veut que + Il veut toujours l'argent.*

L2: Er will das + Er will immer das Geld.

L3: *puisque tous les meilleurs dans le domaine informatique sont avec lui.*

L3: da alle Besten im Computerbereich bei ihm sind.

L2: *si on te donne cent mille par jour+ tu vas vouloir cent dix mille.*

L2: wenn sie dir hunderttausend pro Tag+ geben, wirst du hundertzehntausend wollen.

L3 : *tu vois non + ça veut dire qu'il veut toujours que ses **do** augmentent.*

L3: Sie sehen oder + es bedeutet, dass er immer will, dass sein Geld zunimmt.

L6: ***l'argent*** appelle ***l'argent***.

L6: Geld ruft nach Geld.

L5 : *papa Wemba voulait encore quoi ?*

L5: Was wollte Papa Wemba noch?

L1 : *tu as déjà vu quelqu'un dire qu'il est insatiable ? Quand tu es habitué à avoir les **do**, tu veux toujours multiplier XX*

L1: Haben Sie jemals jemanden gesehen, der sagt, dass er unersättlich ist? Wenn man es gewohnt ist, das zu haben, was man will, will man immer mehr XX

L3 : *qui n'aime pas **l'argent**+ dis donc ?*

L3: Wer mag kein Geld also?

L2 : ***l'argent*** même c'est le nerf de la guerre.

L2: Geld selbst ist die Sehne des Krieges.

L3 : *qui n'aime pas **l'argent** ?*

L3: Wer mag kein Geld?

De Feral (2004).

Hier geht es eher um ein akrolektales (Standard) Französisch, was nicht verwunderlich ist, da die Sprecher Studenten sind. Man merkt hier den Wechsel von do zu argent. Dieser ist willkürlich. Die Studenten folgen beim Sprechen keiner grammatischen Regel.

Einer der berühmtesten Lieder Kameruns „*Si tu vois ma go*“ („*Wenn du meine Freundin siehst*“) von Rapper Koppo ist in Camfranglais. Hier ist ein kurzer Ausschnitt:

*Si tu vois ma **go**(gehen), dis lui que*

*Je **go** (gehe) je **go** (gehe) chez les **watts** (Weiße) nous **falla** (suchen) les **do** (Geld)*

*La galère du **Kamer** (Kamerun) toi-même tu **no** (**weiß**) tu **bolo** (arbeitest),*

Tu **bolo** (arbeitest), mais où sont les **do** (argent) Mon frère je te jure, je suis fatigué

J'ai tout fait j'ai tout **do** (argent) pour chasser le **ngué** (Armut)

J'ai **wash** (waschen) les voitures: il n'y avait pas **moyo** (es war nicht möglich)

J'ai **toum** (kaufen) les chaussures, il n'y avait pas **moyo** (es war nicht möglich)

Le poisson, les chenilles: il n'y avait pas **moyo**? (es war nicht möglich)

Alors j'ai **tchat** (sagen) que c'est trop, il faut que je **go** (gehen)...

Es ist also festzuhalten, dass es ein kamerunisches Französisch gibt und dass sich dieses Französisch bereits als Norm etabliert hat. Es unterscheidet sich aber erheblich vom Schulfranzösischen. Darin liegt ein bedeutendes Problem, denn es bedeutet, dass Französisch nur in der Schulklasse bzw. in Vorlesungen an Universitäten gesprochen wird, während zu Hause oder auf der Straße vorwiegend das kamerunische Französisch verwendet wird. Der kamerunische Afrikanist Jean Tabi-Manga sagt dazu:

„Au total donc, l'on assiste à travers la promotion et l'expression du français commun camerounais à l'émergence d'une norme nationale qui entre immédiatement en conflit avec la norme scolaire classique. Du coup, la question se pose : „quelle est la place, quel est le rôle de ce français devenu incontournable dans la pédagogie du français au Cameroun ? La réponse n'est pas simple et les avis divergent sur ce point.“ (Tabi-Manga 1994 :250).

Alles in allem erleben wir also durch die Förderung und den Ausdruck des üblichen kamerunischen Französisch das Entstehen einer nationalen Norm, die in unmittelbarem Widerspruch zur klassischen Schulnorm steht. Daraus ergibt sich die Frage: „Welchen Platz und welche Rolle hat dieses Französisch, das für den Französischunterricht in Kamerun unverzichtbar geworden ist?“ Die Antwort ist nicht einfach und die Meinungen gehen in diesem Punkt auseinander.

Zusammenfassung:

In Kamerun wird die Muttersprache vernachlässigt, um der Amtssprache mehr Platz und Bedeutung zu verschaffen. Es wird erwartet, dass Standard-Französisch von jungen Kamerunern beherrscht wird, denn nur so können sie sich eine Arbeitsstelle sichern. Jedoch reflektiert das Schulfranzösisch nicht das Sozialleben dieser Kinder und Jugendlichen. Bevor

sie mit der Schule anfangen, sprechen viele von ihnen eine andere Sprache zu Hause oder mit Freunden, die meistens die Muttersprache bzw. die lokale Sprache ist. In der Schule müssen sie jedoch nicht nur das Standard-Französische erwerben, sondern auch andere Fächer (Mathematik, Geschichte, Biologie) werden auf Französisch vermittelt. Es wäre vergleichbar damit, dass hier in Deutschland ein Kind, das in seiner häuslichen Umgebung nur Deutsch spricht, den Schulunterricht in Kiswahili hätte.

4. Bildungsbedarf und Schulsystem in Kamerun

4.1. Die Alphabetisierung in Kamerun

4.1.1. Die Alphabetisierung in lokalen Sprachen

Die ca. 300 lokalen Sprachen werden meist mündlich erworben, da nur wenige über eine Schrift verfügen.

Das Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF), eine demographische und statistische Beobachtungsstelle für den frankophonen Raum, weist darauf hin, dass die Alphabetisierung in lokalen Sprachen (die meistens Muttersprachen sind) in Kamerun sehr schwach ist. Sie liegt nur bei 5,6 Prozent.

Im Jahr 2005 gab es 85 lokale Sprachen, von denen die befragten Personen angaben, sie Lesen und Schreiben zu können. Die fünf verbreitetsten Sprachen werden hier aufgezählt:

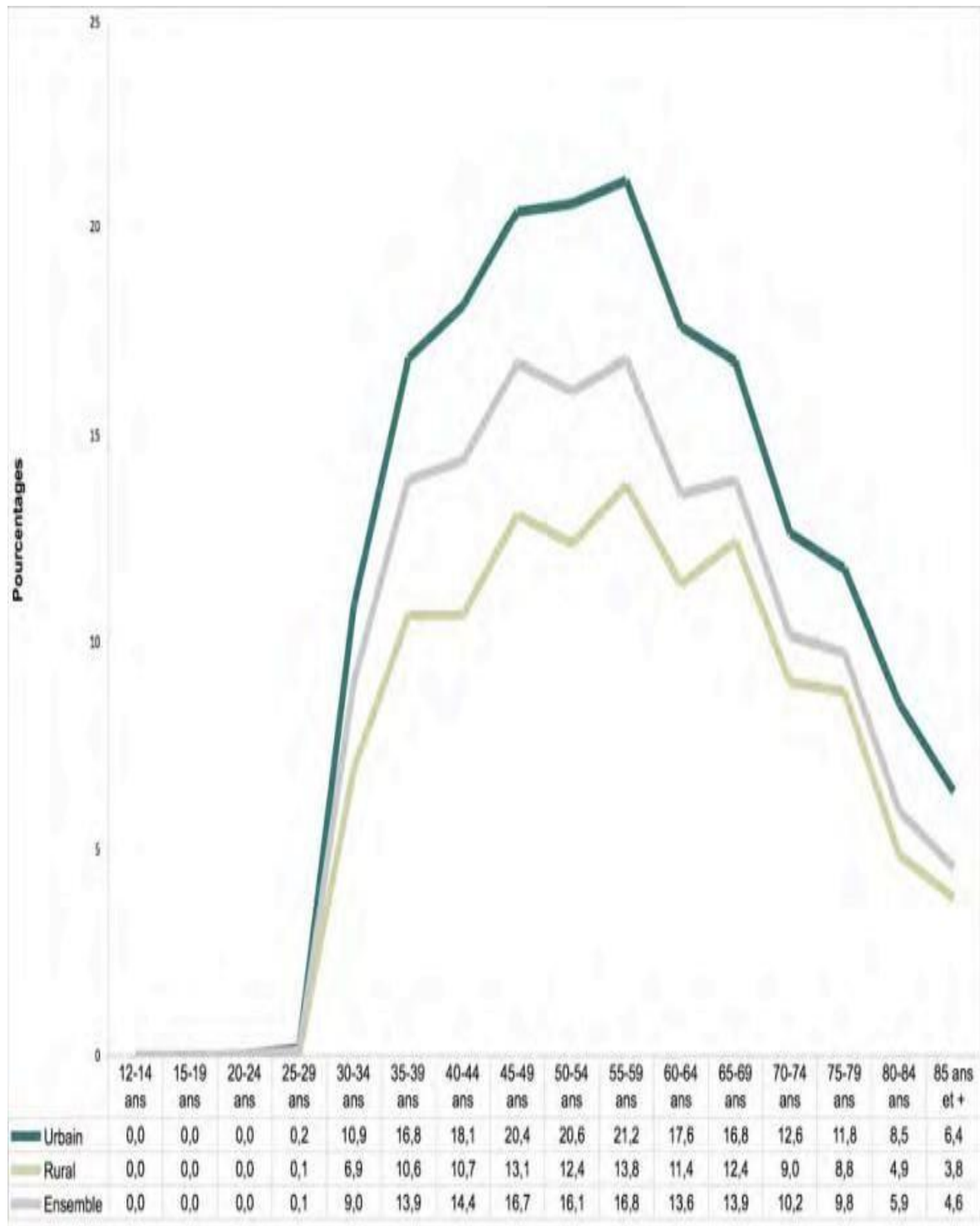
0,87 Prozent gaben an, dass sie in der Sprache Bulu lesen und schreiben können, 0,79 Prozent in Ewondo, 0,78 Prozent in Bassaa, 0,35 Prozent in Duala und 0,31 Prozent in Arabisch (ODSEF 2013).

Dass diese Sprachen über mehr alphabetisierte Sprecher als andere lokale Sprachen verfügen, ist unabhängig vom demographischen Gewicht ihrer Sprechergruppe. Vielmehr ist dies darauf zurückzuführen, dass diese Sprachen durch die Arbeit von Missionaren während der Kolonisierung oder das Handeln von Behörden und NGOs nach der Unabhängigkeit eine schriftliche Überlieferung erfuhren. Die im Jahre 1946 gegründete weltweite Vereinigung von Bibelgesellschaften, UBS (United Bible Societies) hat in den Siebziger Jahren das neue Testament in Bassa übersetzt und veröffentlicht.

Im Hinblick auf die Alphabetisierung in lokalen Sprachen in städtischen Gebieten sind die Sprachen Bassa (0,99%), Ewondo (0,82%), Duala (0,60%), Bulu (0,50%) und Arabisch (0,38%) diejenigen, die die meisten Personen aufweisen, die sie lesen und schreiben können. In den ländlichen Gebieten ist es Fufuldé, das mit fast 0,22 Prozent den fünften Platz einnimmt.

Interessanterweise wurde festgestellt, dass der Großteil, der in den lokalen Sprachen Alphabetisierten den älteren Generationen angehört, und zwar unabhängig davon, wo sie leben.

Graphik 21: Alphabetisierungsrate (%) in lokalen Sprachen nach Altersgruppen und Wohnort im Jahr 2005

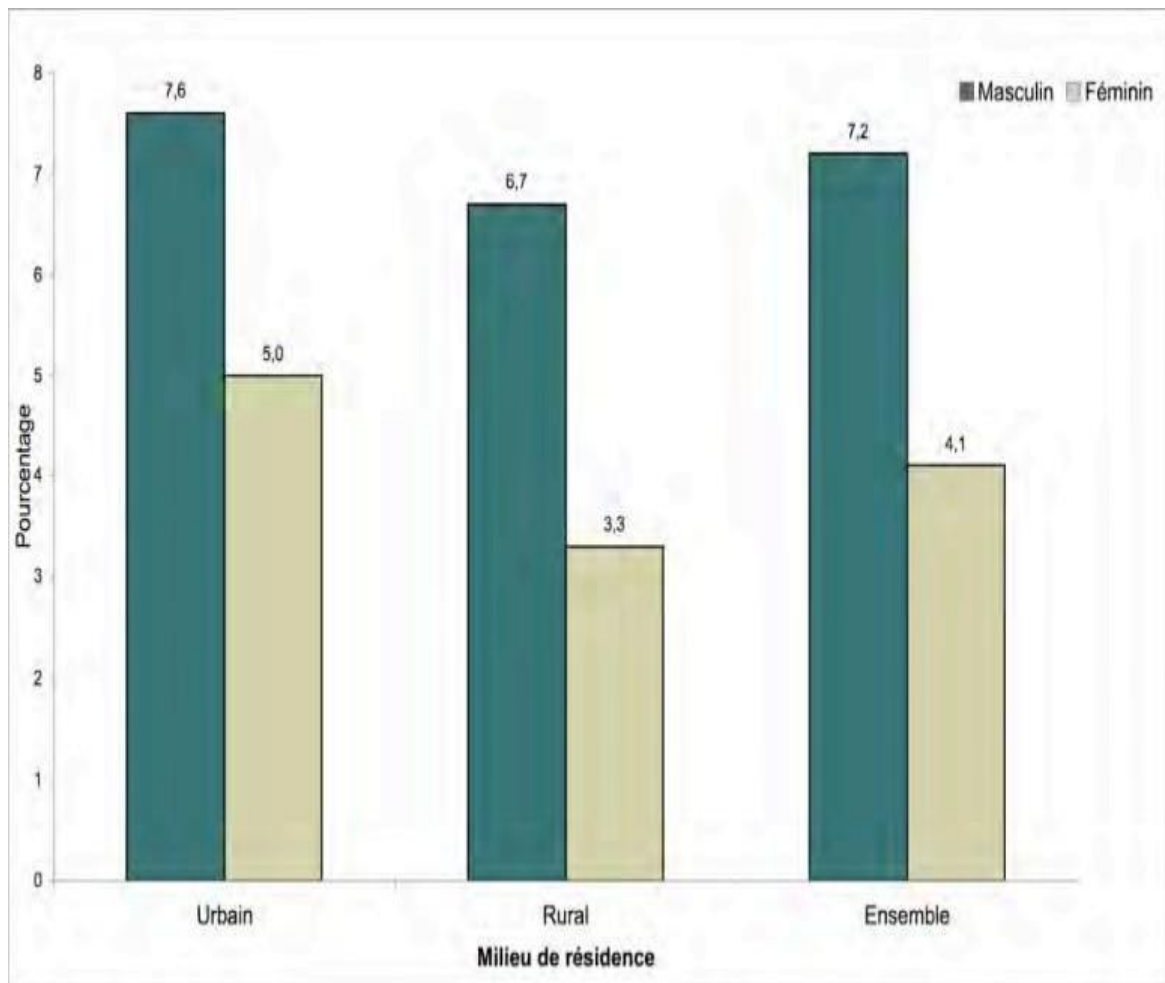


Quelle: ODSEF (2013).

Das ODESF zeigt auch, dass die Alphabetisierung in lokalen Sprachen bei Männern und Frauen nicht gleich ist. 7,2 Prozent der befragten Personen, die alphabetisiert sind, sind Männer, verglichen mit 4,1 Prozent bei den Frauen. Die Unterschiede nach Wohnort bei Frauen sind noch stärker ausgeprägt: In städtischen Gebieten sind 5,0 Prozent der Frauen in

den lokalen Sprachen alphabetisiert, im Vergleich dazu sind es nur 3,3 Prozent in ländlichen Gebieten. Bei den Männern, die in städtischen Gebieten leben, sind 7,6 Prozent in lokalen Sprachen alphabetisiert, verglichen mit 6,7 Prozent im ländlichen Bereich (ODSEF 2013).

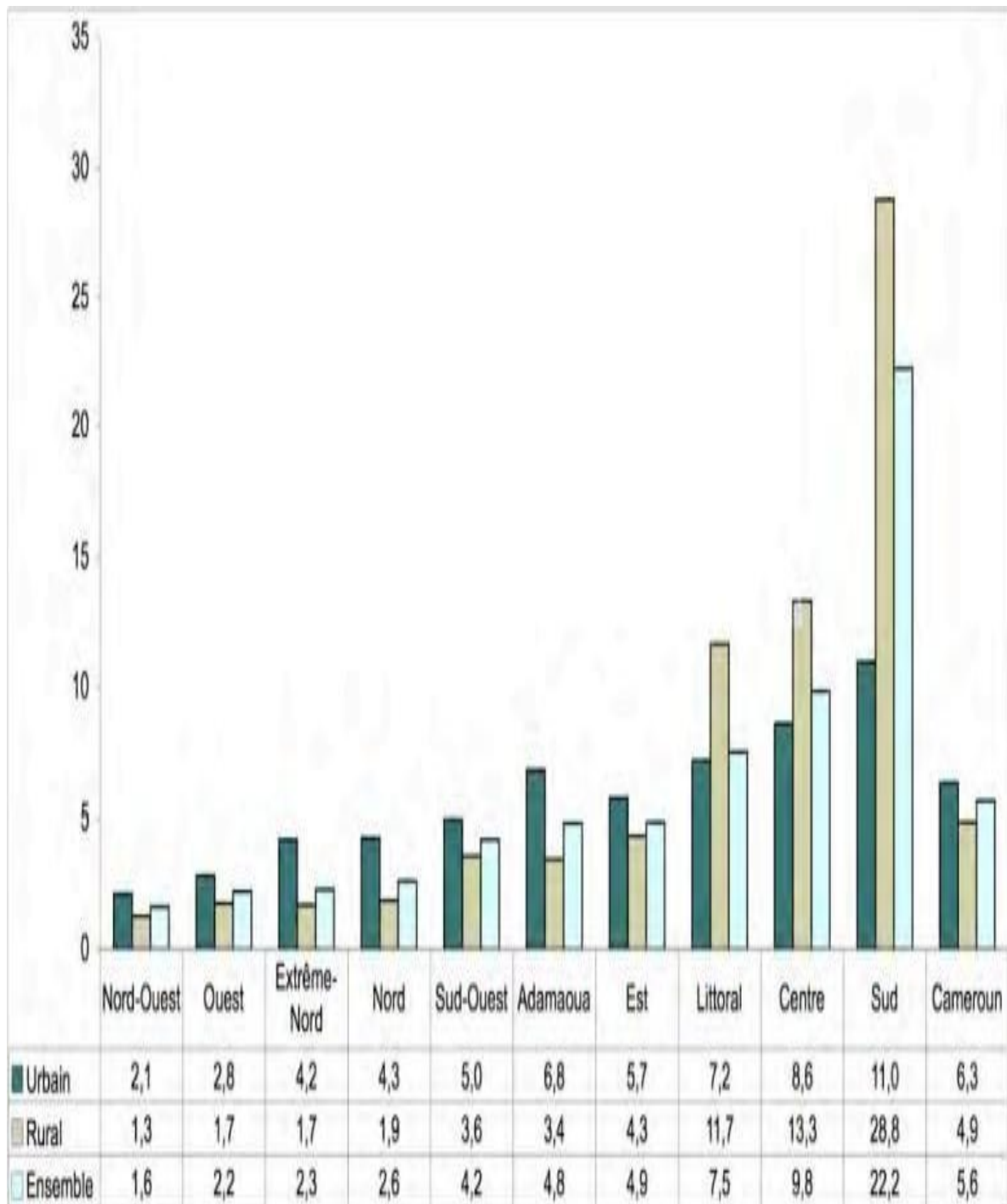
Graphik 22: Alphabetisierungsrate (%) in lokalen Sprachen nach Geschlecht und Wohnort im Jahr 2005



Quelle: (ebd.)¹⁵

¹⁵ Einige Übersetzungen: Rural: Ländlich. Urbain: städtisch. Ensemble: Zusammen. Milieu de résidence: Wohnort.

Graphik 23: Alphabetisierungsrate (%) in lokalen Sprachen nach Region und Wohnort im Jahr 2005.



Quelle: (ebd.)

Tabelle 23 zeigt, dass, wie in ländlichen Gebieten des Zentrums, an der Küste (Littoral) und im Süden der höchste Anteil an Menschen lebt, die in lokalen Sprachen alphabetisiert sind.

Der Süden hat mit insgesamt 22,2 Prozent die höchste Prozentzahl an Personen, die lokale Sprachen lesen und schreiben können.

Im sogenannten „Grand Nord“, also dem Großen Norden, bestehend aus Extrême Nord (Hohen Norden) , Nord und Adamaoua, wo die in Kamerun meistgesprochene lokale Sprache, Ffuldé, gesprochen wird, ist die Alphabetisierung in lokalen Sprachen schwach. Im Nordwesten Kamerun ist sie am schwächsten.

Es ist jedoch zu erwähnen, dass auch die Alphabetisierung in offiziellen Sprachen (Französisch, Englisch) im Vergleich zu dem Rest des Landes dort sehr schwach ist. Während an der Küste die Alphabetisierung bei 93 Prozent, im Zentrum bei 91,8 Prozent und im Süden bei 91,5 Prozent liegt, liegt sie im Extrême Nord bei 33,4, Im Norden bei 37,4 und in Adamaoua bei 44,0 Prozent (ODESF, 2013).

Laut dem ODESF ist die schwache Alphabetisierung im Großen Norden darauf zurückzuführen, dass die dortigen Bewohner kein großes Interesse an Bildung haben und stattdessen stark auf die Sicherung der Lebensgrundlage ausgerichtet sind.

Die Alphabetisierungsrate in Kamerun liegt bei 71,2 Prozent in offiziellen Sprachen und bei nur 5,6 Prozent in lokalen Sprachen. Das zeigt, welch hohes Gewicht Französisch und Englisch in Kamerun haben und welch geringes Prestige den lokalen Sprachen (die meist auch Muttersprache sind) zukommt. Welche Auswirkung hat diese Situation für ein Land wie Kamerun?

4.1.2. Die Alphabetisierungsrate in den offiziellen Sprachen

Dieses Kapitel stützt sich auf die *Recensement Général de la Population et de l'Habitat (Allgemeine Volks- und Wohnungszählung)* aus dem Jahr 2005 und auf die Arbeit von Patrice Tanang Tchouala und Hervé Joël Efon Etinzoh. Für diese Zählung gelten als Sprecher der offiziellen Sprachen Personen ab zwölf Jahren, die Englisch oder Französisch sprechen, d. h., die erklärt haben eine dieser Sprachen sprechen zu können.

Kamerun war bis 1960 eine Kolonie von Frankreich und England. Im Jahr 1920 entschieden sich die Kolonialmächte, insbesondere Frankreich, ihre eigene Sprache im Land zu verankern, um ihre Macht noch stärker zu festigen. Mehrere öffentliche und private Schulen wurden geschaffen. Die ersten Schulen mit kolonialen Sprachen als Unterrichtssprachen wurden gegründet; dies war 40 Jahre, bevor Französisch und Englisch offizielle Sprachen Kameruns wurden.

Im Jahr 2005 hat die *Allgemeine Volks- und Wohnungszählung* die Englischsprecher nach Wohnort gezählt und Folgendes festgestellt:

Insgesamt zählt Kamerun 2.683.741 Personen von zwölf Jahren und älter, die Englisch sprechen können, also 24,1 Prozent. 18,4 Prozent leben im ländlichen und 29,4 Prozent im städtischen Umfeld. Die Zahlen erscheinen zunächst landesweit als sehr niedrig, sind allerdings in den anglophonen Regionen des Landes hoch.

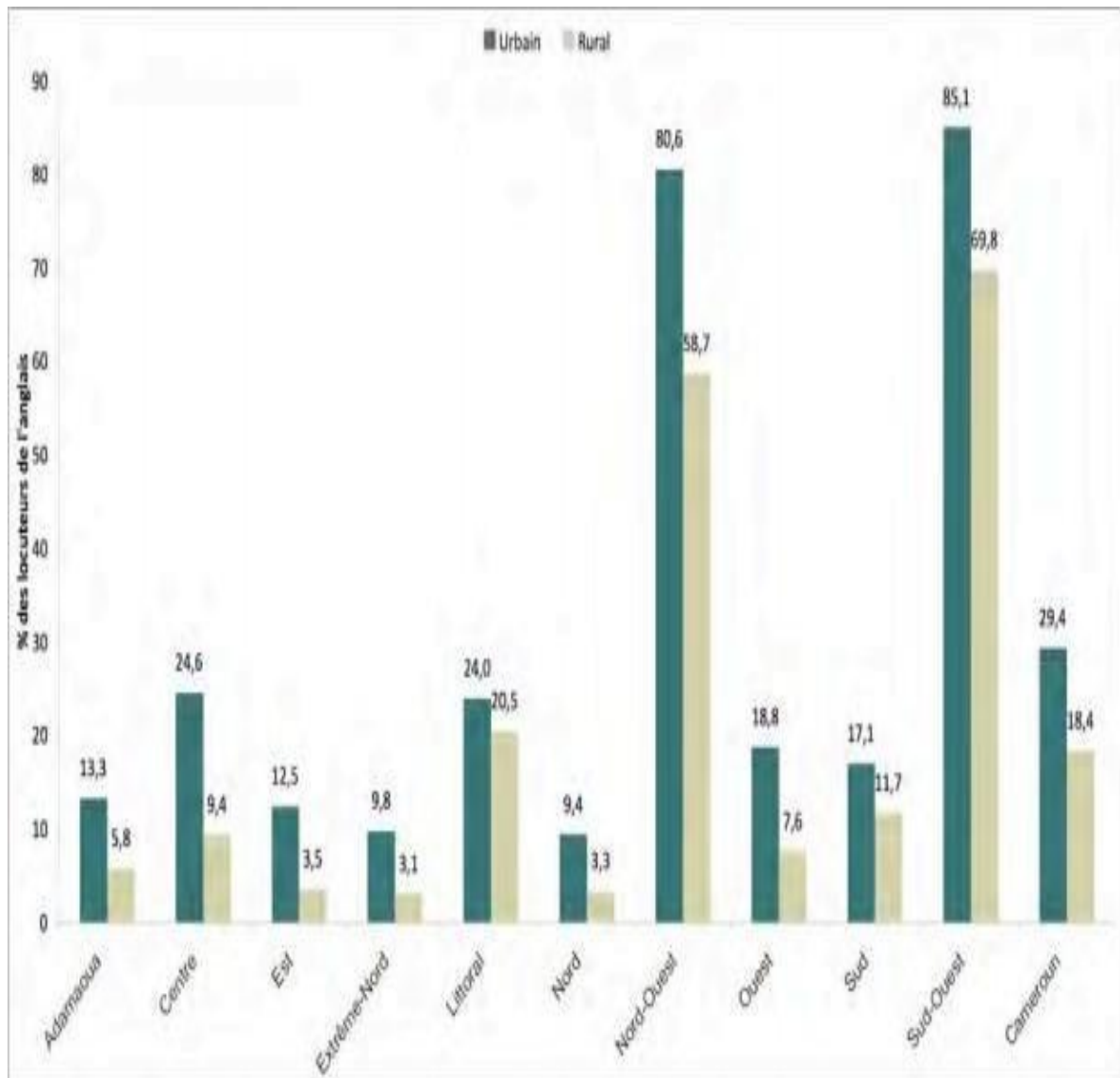
Tabelle 10: Englischsprecher nach Wohnort, 2005

Milieu de résidence	Locuteurs de l'anglais	
	%	Effectifs
Urbain	29,4	1 702 320
Rural	18,4	981 421
Ensemble	24,1	2 683 741

Quelle: Tanang Tchouala, Efon Entinzoh (2013).

Die meisten Englisch sprechenden sind selbstverständlich in anglophonen Regionen zu finden. Im Nordwesten sind es 67,3 Prozent und im Südwesten 76,6 Prozent. Alle anderen Regionen haben Werte unter dem nationalen Durchschnitt von 24,1 Prozent. Die Regionen von Hohem Norden und Norden haben die geringsten Anteile an Englischsprechern. Die Regionen Litoral und Zentrum, in denen sich die beiden großen Metropolen des Landes und die meisten bilingualen Bildungseinrichtungen befinden, heben sich von den anderen Regionen mit einem Anteil der Englischsprecher von 23,7 Prozent für Litoral und 20,6 Prozent für das Zentrum ab. Allerdings gibt es in allen Regionen einen bedeutenden Unterschied zwischen dem Anteil der städtischen und ländlichen Englisch sprechenden.

Grafik 24: Anteil in Prozent der Englischsprecher nach Region und Wohnort, 2005



Quelle: ODSEF (2013).

Kamerun besteht aus zehn Regionen. Nur zwei sind anglophon, acht sind frankophon. Während die Zahl der Personen von zwölf Jahren und älter, die Englisch sprechen können, bei 2.683.741 liegt (24,1%), beträgt die Zahl der Personen von zwölf Jahren und älter, die Französisch sprechen können, 6.408.241, das heißt 57,7 Prozent. 4.361.137 leben in der Stadt und 2.047.104 auf dem Land. Das heißt, die Zahl der Personen von zwölf Jahren und älter, die Französisch sprechen, ist in der Stadt in absoluten Zahlen mehr als doppelt so groß wie die der Sprecher auf dem Land.

Tabelle 11: Französisch sprechende nach Wohnort, 2005

Milieu de résidence	Locuteurs du français	
	%	Effectifs
Urbain	75,3	4 361 137
Rural	36,5	2 047 104
Ensemble	57,7	6 408 241

Quelle: (ebd.)

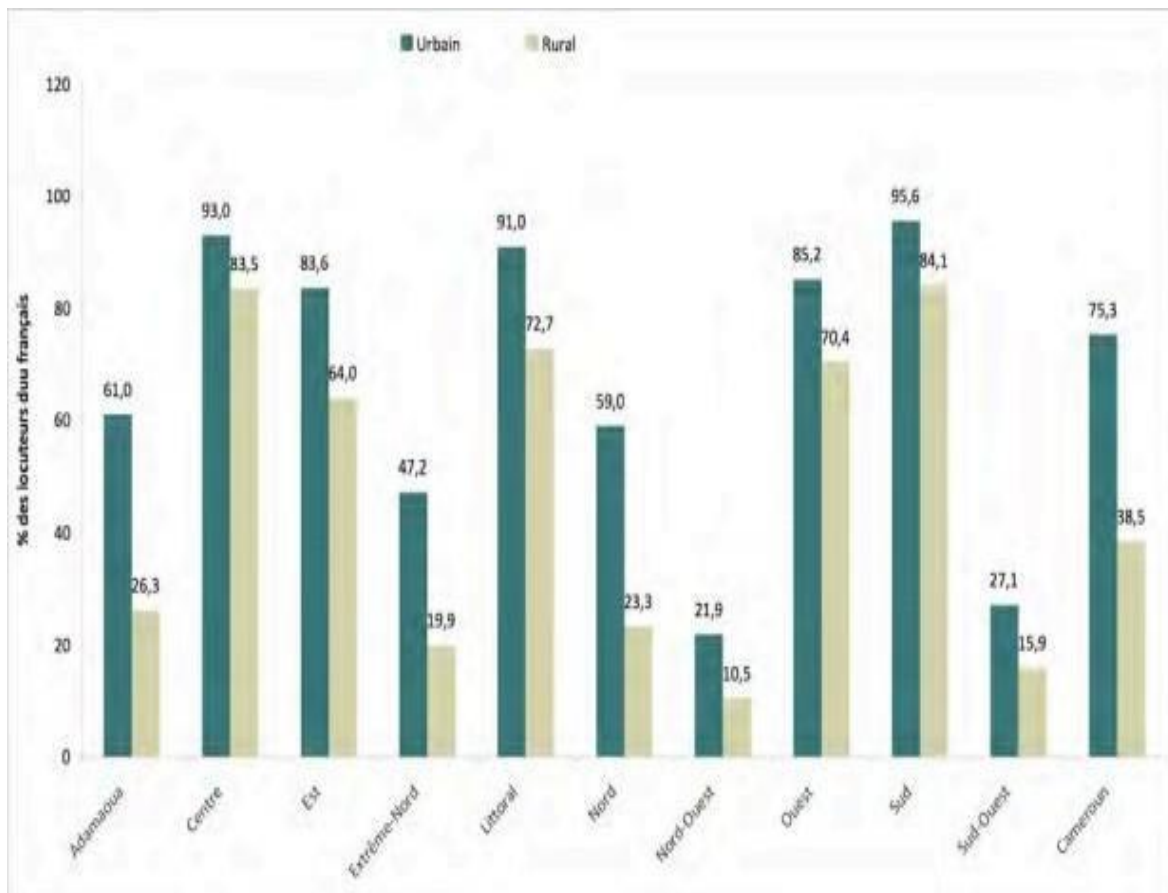
In den beiden anglophonen Regionen ist die Anzahl der Französisch sprechenden selbstverständlich am niedrigsten: 20,9 Prozent im Südwesten und 15 Prozent im Nordwesten. Auch hier präsentieren die Regionen Adamaua, der Hohe Norden und der Norden niedrige Zahlen mit jeweils 40,6, 26,7 und 34,3 Prozent. Die anderen Regionen zeigen aber eine große Zahl an Französisch sprechenden: das Zentrum 90,5, Litoral 89,7, der Süden 88,3, der Westen 76,9 und der Osten 71,5 Prozent.

Bei den Regionen mit dem höchsten Anteil an Französisch sprechenden gibt es keine großen Unterschiede zwischen den Zahlen der Sprecher in der Stadt und auf dem Land:

- 93,0 Prozent, in der Stadt im Vergleich zu 83,5 Prozent, auf dem Land für das Zentrum,
- 91,0 Prozent in der Stadt im Vergleich zu 72,7 Prozent auf dem Land für das Litoral,
- 95,6 Prozent im Vergleich zu 84,1 Prozent für den Süden,
- 83,6 Prozent im Vergleich zu 64,0 Prozent für den Osten.

In den Regionen mit niedrigen Zahlen ist die Zahl der Französisch sprechenden aus der Stadt doppelt so hoch wie die der Sprechenden auf dem Land.

Grafik 25: Anteil in Prozent der Französisch sprechenden nach Region und Wohnort, 2005



Quelle: ODSEF (2013).

Anhand der Volkszählung von 2005 ist festzustellen, dass die Zahl der Menschen, die Französisch oder Englisch sprechen, von unterschiedlichen Faktoren abhängt:

- Region
- Rurale oder urbane Umgebung
- Anglophone oder frankophone Region

Es ist aber an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass das von Kamerunern gesprochene Französisch stark von lokalen Sprachen, Englisch und Pidgin beeinflusst ist (Boum et al. 1997); zudem ist es durch zahlreiche französische Neologismen gekennzeichnet, die spezifisch für Kamerun sind (Tabi, 2000). Somit liegt hier, wie im vorigen Kapitel bereits erläutert, ein spezifisch kamerunisches Französisch vor.

Im Folgenden wird untersucht, wie viele von diesen Sprechern tatsächlich Französisch oder Englisch lesen und schreiben können.

Kamerun hat drei allgemeine Volks- und Wohnungszählungen durchführen müssen: im April 1976, im April 1987 und im November 2005. Die Zählung von 2005 ist somit die Aktuellste. Es ist aber interessant – vor allem im Bereich der Alphabetisierung – zu sehen, welche Fortschritte bzw. Rückschritte Kamerun gemacht hat. Tabelle 9 zeigt zwei sich teilweise überschneidende Alterskohorten: Personen von zwölf Jahren und mehr und Personen von fünfzehn Jahren und mehr.

Es wurde festgestellt, dass die Alphabetisierungsrate in den offiziellen Sprachen in Kamerun bei Personen von zwölf Jahren und mehr bei 71,2 und bei Personen von fünfzehn Jahren und mehr bei 70,0 Prozent liegt. Das bedeutet, dass von 100 Personen von zwölf Jahren und mehr 29 Personen Analphabeten sind; in der Menge der Personen von fünfzehn Jahren und mehr sind dies 30 Personen.

Tabelle 12: Alphabetisierungsrate in Prozent in den offiziellen Sprachen nach Bevölkerungsgruppe, nach Wohnort und Geschlecht – Kamerun 2005

GROUPE DE POPULATION	MILIEU URBAIN			MILIEU RURAL			ENSEMBLE		
	Sexe		Ens.	Sexe		Ens.	Sexe		Ens.
	Masc.	Fém.		Masc.	Fém.		Masc.	Fém.	
12 ans et plus	90,1	84,4	87,3	61,6	46,6	53,7	76,9	65,8	71,2
15 ans et plus	89,8	83,5	86,6	60,1	44,3	51,7	76,3	64,2	70,0

Quelle: Allgemeine Volks- und Wohnungszählung (2005).

Tabelle 12 zeigt allgemein, dass die Alphabetisierungsrate im städtischen Gebiet höher ist als im ländlichen. Männer in beiden Gruppen, d. h. von zwölf Jahren und mehr und von fünfzehn Jahren und mehr, sind häufiger alphabetisiert als Frauen. Das Gefälle zwischen alphabetisierten Männern und Frauen ist noch bedeutender im ländlichen Gebiet. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass die Lese- und Schreibfähigkeiten der Erwachsenen große Auswirkungen auf den Schulerfolg ihrer Kinder haben. Eltern, die lesen und schreiben können, sind besser in der Lage, die Schulbildung ihrer Kinder zu unterstützen, weshalb die Alphabetisierung von Erwachsenen ein wichtiger Schritt hin zu dem Ziel einer „Bildung für alle“ ist.

Die Zahlen verdeutlichen, dass in den ländlichen Gebieten Kameruns in dieser Hinsicht noch hoher Handlungsbedarf besteht.

Tabelle 13 zeigt die Alphabetisierungsrate in den offiziellen Sprachen allgemein im Land (70%). Allerdings besteht Kamerun aus zehn Regionen. Daher wird im Folgenden die Alphabetisierungsrate in den einzelnen Regionen betrachtet.

Tabelle 13: Alphabetisierungsrate in den offiziellen Sprachen der Bevölkerung ab 15 Jahren nach Wohnort und Geschlecht – Kamerun 2005

REGION	MILIEU URBAIN			MILIEU RURAL			ENSEMBLE		
	Sexe		Ens.	Sexe		Ens.	Sexe		Ens.
	Masc.	Fém.		Masc.	Fém.		Masc.	Fém.	
ADAMAOUA	69,3	50,2	59,8	38,2	22,4	29,9	51,4	33,4	42,2
CENTRE	95,8	93,9	94,8	88,6	75,4	81,7	94,0	88,8	91,4
EST	84,9	75,4	80,2	67,0	48,8	57,5	74,0	58,4	66,0
EXTREME-NORD	59,9	39,5	49,8	34,4	15,8	24,5	41,1	21,3	30,7
LITTORAL	96,0	92,7	94,4	83,4	70,6	77,1	95,1	91,2	93,2
NORD	66,6	47,5	57,3	36,8	15,4	25,5	46,4	24,6	35,2
NORD-OUEST	91,8	84,6	88,1	70,9	57,7	63,5	79,6	67,9	73,3
OUEST	92,5	84,3	88,2	76,7	62,0	67,9	84,3	71,2	76,9
SUD	96,9	94,7	95,9	90,9	79,5	85,1	93,2	84,7	89,0
SUD-OUEST	94,3	90,9	92,6	79,1	70,1	74,7	86,0	79,4	82,7
ENSEMBLE	89,8	83,5	86,6	60,1	44,3	51,7	76,3	64,2	70,0

Quelle: (ebd.)

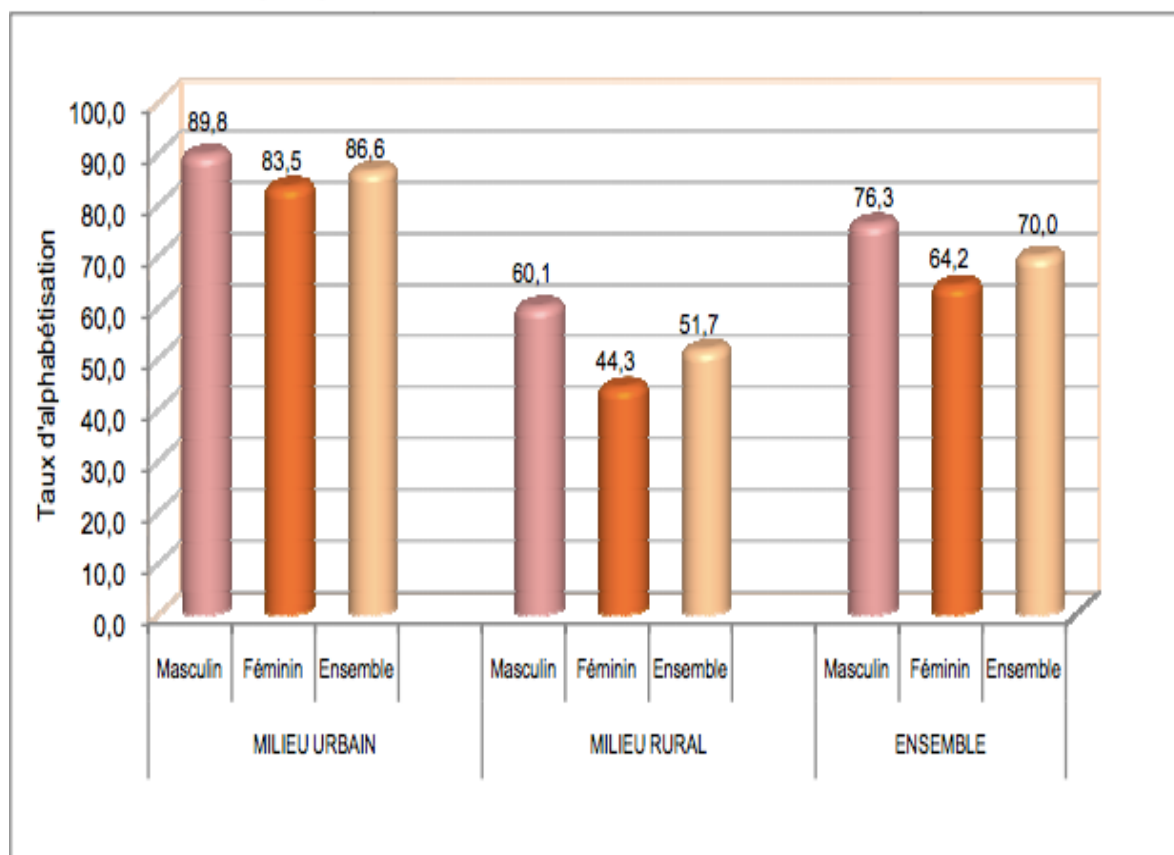
Hier wurde nur die zweite Bevölkerungsgruppe betrachtet, nämlich die Personen von fünfzehn Jahren und mehr. In allen Regionen sind mehr alphabetisierte Menschen in der Stadt als auf dem Lande. Man kann feststellen, dass die Alphabetisierungsrate in fast allen Regionen bei mehr als 60 Prozent liegt. In den drei Regionen „Grand Nord“, d. h. in Adamaua, im Hohen Norden und im Norden, liegen die Zahlen jeweils bei 42,2, 30,7 und 35,2 Prozent.

Es ist auch an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass in den beiden Regionen Zentrum und Litoral, in denen die wirtschaftliche Hauptstadt und die politische Hauptstadt zu finden sind, die Alphabetisierungsrate bei mehr als 90 Prozent liegt. Der Unterschied zwischen alphabetisierten Männern und Frauen ist nicht überall gleich. In den drei Regionen Adamaua,

Norden und Hohem Norden, wo die Alphabetisierungsrate am niedrigsten ist, ist der Unterschied zwischen Männern und Frauen besonders groß. Die Alphabetisierungsrate von Männern ist hier fast zweimal so hoch wie die der Frauen.

Abbildung 26 zeigt deutlich, dass der Unterschied zwischen Männern und Frauen in ländlichen größer als in städtischen Gebieten ist. Während im städtischen Gebiet 89,8 Prozent der Männer und 83,5 Prozent der Frauen alphabetisiert sind, sind es im ländlichen Gebiet 60,1 beziehungsweise. 44,3 Prozent.

Grafik 26: Alphabetisierungsrate in den offiziellen Sprachen der Bevölkerung ab 15 Jahren nach Wohnort nach Geschlecht



Quelle: (ebd.)

Es ist offensichtlich, dass die offiziellen Sprachen in Kamerun nicht überall den gleichen Status haben. Die Anzahl der Sprecher in den offiziellen Sprachen bzw. die Anzahl von Menschen, die diese Sprachen lesen und schreiben können, ist von Region zu Region unterschiedlich. Auch die Diskrepanz zwischen Männern und Frauen ist nicht überall gleich. Adamaua, der Hohe Norden und der Norden präsentieren meist die niedrigsten Zahlen, Zentrum und Litoral dagegen die höchsten Zahlen. Im Folgenden wird untersucht, was der Grund dafür ist.

4.1.3. Die Einschulung in Kamerun

In Kamerun beträgt die Altersspanne für die Schulpflicht sechs bis vierzehn Jahre. Deshalb hat sich die Zählung von 2005 besonders auf diese Kinder konzentriert.

Es wurden hier vor allem Einschulungsraten, Schulbesuchsraten in bestimmten Altersstufen, Schulabbruchsraten und Schulausgrenzungsraten analysiert. Obwohl es in Kamerun eine Schulpflicht ab sechs Jahren gibt, sind nur 68,8 Prozent der Kinder in diesem Alter tatsächlich eingeschult.

Tabelle 14: Schulbesuchsquote im Alter von 6 Jahren nach Region, Wohngebiet und Geschlecht – Kamerun, 2005

REGION	MILIEU URBAIN			MILIEU RURAL			ENSEMBLE		
	Sexe		Ens.	Sexe		Ens.	Sexe		Ens.
	Masc.	Fém.		Masc.	Fém.		Masc.	Fém.	
ADAMAOUA	68,3	60,1	64,3	43,6	36,4	40,1	52,0	44,5	48,3
CENTRE	93,0	90,6	91,8	88,2	88,8	88,5	91,5	90,1	90,8
EST	80,8	81,1	81,0	67,0	63,4	65,2	71,4	69,2	70,3
EXTREME-NORD	53,9	49,5	51,8	41,7	38,0	39,9	44,1	40,2	42,1
LITTORAL	92,9	92,5	92,7	80,5	85,2	82,8	91,8	91,9	91,8
NORD	62,1	62,0	62,0	40,2	32,7	36,5	45,1	39,3	42,2
NORD-OUEST	90,0	88,9	89,4	74,2	72,8	73,5	79,1	77,9	78,5
OUEST	93,0	90,9	92,0	87,4	88,3	87,9	89,6	89,3	89,4
SUD	94,9	94,1	94,5	87,8	88,5	88,1	90,2	90,4	90,3
SUD-OUEST	87,7	88,0	87,8	81,5	80,2	80,9	83,8	83,0	83,4
ENSEMBLE	84,5	82,8	83,7	60,2	57,0	58,6	70,0	67,5	68,8

Quelle: (ebd.)

Allgemein sind mehr Jungen als Mädchen im Alter von sechs Jahren eingeschult. Allerdings ist nicht nur die Einschulung von Mädchen im ländlichen Gebiet, sondern auch die Einschulung von Jungen im ländlichen Gebiet viel geringer als die von Jungen und Mädchen in der Stadt. Während 82,8 Prozent der Mädchen im städtischen Gebiet eingeschult sind, sind es nur 57,0 Prozent im ländlichen Gebiet. 60,2 Prozent der Jungen im ländlichen Gebiet

sind eingeschult, verglichen mit 84,5 Prozent im städtischen Gebiet. Diese Situation ist sehr alarmierend.

Im Zentrum, Litoral, Süden, Südwesten und Westen werden mehr als 80 Prozent der Sechsjährigen eingeschult. In den Regionen Adamaua, im Norden und Hohen Norden sind es weniger als die Hälfte. Es ist auch festzuhalten, dass in diesen drei letztgenannten Regionen mehr als 40 Prozent der Sechsjährigen leben. Es stellt sich die Frage, was diese Kinder machen, anstatt zur Schule zu gehen.

Um die Einschulungsrate genau zu messen, sind die Bruttoeinschulungsrate (BER) und die Nettoeinschulungsrate (NER) zu berücksichtigen.

Die Bruttoeinschulungsrate gibt den Anteil an eingeschulten Kindern in einer bestimmten Schulstufe in Prozent der Population der entsprechenden Altersgruppe an, unabhängig davon, ob die Schüler der relevanten Altersgruppe dieser Stufe angehören oder nicht.

Die Bruttoeinschulungsrate kann also durch Wiederholung einer Bildungsstufe und Einschulung von Kindern, die über oder unter der Altersnorm für die entsprechende Schulstufe liegen, über 100 Prozent betragen.

Die Nettoeinschulungsrate entspricht der Anzahl der in einer bestimmten Schulstufe eingeschulten Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Altersgruppe in Prozent der Population dieser Altersgruppe.

Das heißt, dass zur Bestimmung der Bruttoeinschulungsrate – im Gegensatz zur Nettoeinschulungsrate – die eingeschulten Kinder nicht zu der entsprechenden Altersgruppe gehören müssen. Unter Hinzuziehung der Bruttoeinschulungsrate können die Aufnahmekapazität und die Nutzung eines Schulsystems gemessen werden.

In Kamerun gibt es das anglophone und das frankophone Schulsystem. Beim anglophonen Schulsystem dauert die Grundschule sieben Jahre, im frankophonen Schulsystem sechs Jahre. Daher wurden bei der Aufzählung von 2005 zwei Gruppen erstellt:

- Die schulpflichtigen Kinder von sechs bis elf Jahren für die überwiegend französischsprachigen Regionen, nämlich Adamaua, den Hohen Norden, den Norden, das Zentrum, der Ost, Litoral, der Westen und der Süden,
- Die schulpflichtigen Kinder von sechs bis zwölf Jahren für die überwiegend englischsprachigen Regionen, nämlich den Nordwesten und Südwesten.

Es ist schwierig die Kinder, die eine bilinguale Schule besuchen, eindeutig einem Schulsystem zuzuordnen.

Tabelle 15: Bruttoeinschulungsrate im Grundschulbereich nach Region, Wohnort und Geschlecht (6-11 / 6-12 Jahre) – Kamerun, 2005

REGION	MILIEU URBAIN			MILIEU RURAL			ENSEMBLE		
	Sexe		Ens.	Sexe		Ens.	Sexe		Ens.
	Masc.	Fém.		Masc.	Fém.		Masc.	Fém.	
ADAMAOUA	116,8	105,9	111,5	76,7	68,1	72,5	91,2	81,9	86,6
CENTRE	119,6	119,1	119,3	135,2	132,7	134,0	124,6	123,2	123,9
EST	121,5	117,0	119,3	108,5	102,6	105,7	113,1	107,8	110,5
EXTREME-NORD	101,3	96,9	99,2	86,1	73,5	79,9	89,3	78,3	84,0
LITTORAL	121,7	120,1	120,9	127,9	124,1	126,0	122,3	120,5	121,4
NORD	114,4	104,1	109,3	83,5	65,7	74,8	91,5	75,8	83,8
NORD-OUEST *	109,0	106,5	107,8	107,8	105,1	106,5	108,2	105,6	106,9
OUEST	127,1	123,8	125,5	134,4	131,7	133,1	131,5	128,6	130,1
SUD	123,6	123,5	123,5	132,9	131,3	132,1	129,5	128,4	129,0
SUD-OUEST *	103,5	102,6	103,0	107,6	105,8	106,7	106,1	104,6	105,3
ENSEMBLE	116,5	113,7	115,1	102,8	94,7	98,9	108,6	102,9	105,8

Quelle: (ebd.)

Eine Bruttoeinschulungsrate (BER) über 100 bedeutet, dass es frühe Einschulungen von Kindern unter 6 Jahren in die Grundschule und einen späten Austritt von Kindern über 11 und 12 Jahren gibt. Allgemein ist die BER in Kamerun über 100 und sie ist in städtischen Gebieten höher als in ländlichen Gebieten. Allerdings ist sie im Zentrum, Litoral, Westen, Süden und Südwesten höher in ländlichen Gebieten als in städtischen Gebieten.

Um von der Berechnung Kinder ausschließen, die früh oder spät eingeschult werden oder länger im Schulsystem verbleiben, wird die Nettoeinschulungsrate herangezogen.

Nach der Zählung von 2005 beträgt die Nettoeinschulungsrate in Kamerun allgemein 75,5 Prozent. Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist geringer als 3 Prozent.

Die Nettoeinschulungsrate (NER) in städtischen Gebieten liegt bei 85,0 Prozent und bei 68,4 Prozent in ländlichen Gebieten.

Tabelle 16: Nettoeinschulungsrate im Grundschulbereich nach Region, Wohnort und Geschlecht (6-11 / 6-12 Jahre) - Kamerun, 2005

REGION	MILIEU URBAIN			MILIEU RURAL			ENSEMBLE		
	Sexe		Ens.	Sexe		Ens.	Sexe		Ens.
	Masc.	Fém.		Masc.	Fém.		Masc.	Fém.	
ADAMAOUA	76,3	70,6	73,5	49,6	44,9	47,3	59,2	54,3	56,8
CENTRE	90,9	90,6	90,7	90,9	91,2	91,1	90,9	90,8	90,8
EST	85,0	84,2	84,6	73,5	71,2	72,4	77,5	75,9	76,7
EXTREME-NORD	66,0	63,7	64,9	54,9	48,5	51,8	57,3	51,6	54,5
LITTORAL	91,2	90,5	90,8	85,9	86,7	86,3	90,7	90,2	90,4
NORD	74,7	70,2	72,5	53,9	44,8	49,5	59,3	51,5	55,5
NORD-OUEST *	85,2	84,2	84,7	80,9	79,9	80,4	82,3	81,3	81,8
OUEST	91,8	91,2	91,5	91,3	91,0	91,1	91,5	91,1	91,3
SUD	92,5	92,6	92,6	90,8	91,3	91,0	91,4	91,8	91,6
SUD-OUEST *	83,1	83,1	83,1	82,8	82,2	82,5	82,9	82,5	82,7
ENSEMBLE	85,5	84,4	85,0	70,2	66,5	68,4	76,7	74,2	75,5

Quelle: (ebd.)

Tabelle 16 zeigt, dass in Kamerun allgemein die NER bei 75,5 Prozent liegt und der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen minimal ist. Allerdings ist die NER in ländlichen Gebieten wesentlich geringer als in der Stadt.

Interessanterweise zeigen die Regionen Zentrum, Litoral, Süden, Westen, Südwesten und Nordwesten keinen großen Unterschied zwischen der NER in ländlichen und in städtischen Gebieten. Die größten Unterschiede zwischen NER in städtischen und in ländlichen

Gebieten sind in den Regionen Adamaua, dem Norden und dem Hohen Norden festzustellen.

Aufgrund dieser beiden Indikatoren (BER und NER), wurden die Regionen wie folgt eingeteilt:

Bruttoeinschulungsrate:

- Regionen, die eine BER von weniger als 100 Prozent vorweisen, haben eine schwache Einschulungsrate. Diese sind Adamaua, der Norden und der Hohe Norden.
- Regionen, die eine BER zwischen 100 und 120 haben, verfügen über eine durchschnittliche Einschulungsrate. Diese sind der Südwesten, der Nordwesten und der Osten.
- In Regionen mit einer BER von mehr als 120 ist die Einschulungsrate sehr hoch. Diese sind: Zentrum, Litoral, Westen und Süden.

Nettoeinschulungsrate:

- Regionen, die eine NER von weniger als 60 Prozent haben, weisen eine schwache Einschulungsrate auf. Diese sind: Adamaua, der Norden und der Hohe Norden.
- Regionen mit einer NER zwischen 75 und 90 Prozent haben eine durchschnittliche Einschulungsrate. Diese sind: der Südwesten, der Nordwesten und der Osten.
- Regionen, die eine NER von mehr als 90 Prozent aufweisen, haben eine starke Einschulungsrate. Diese sind: Zentrum, Litoral, Westen und Süden.

(Allgemeine Volks- und Wohnungszählung, 2005)

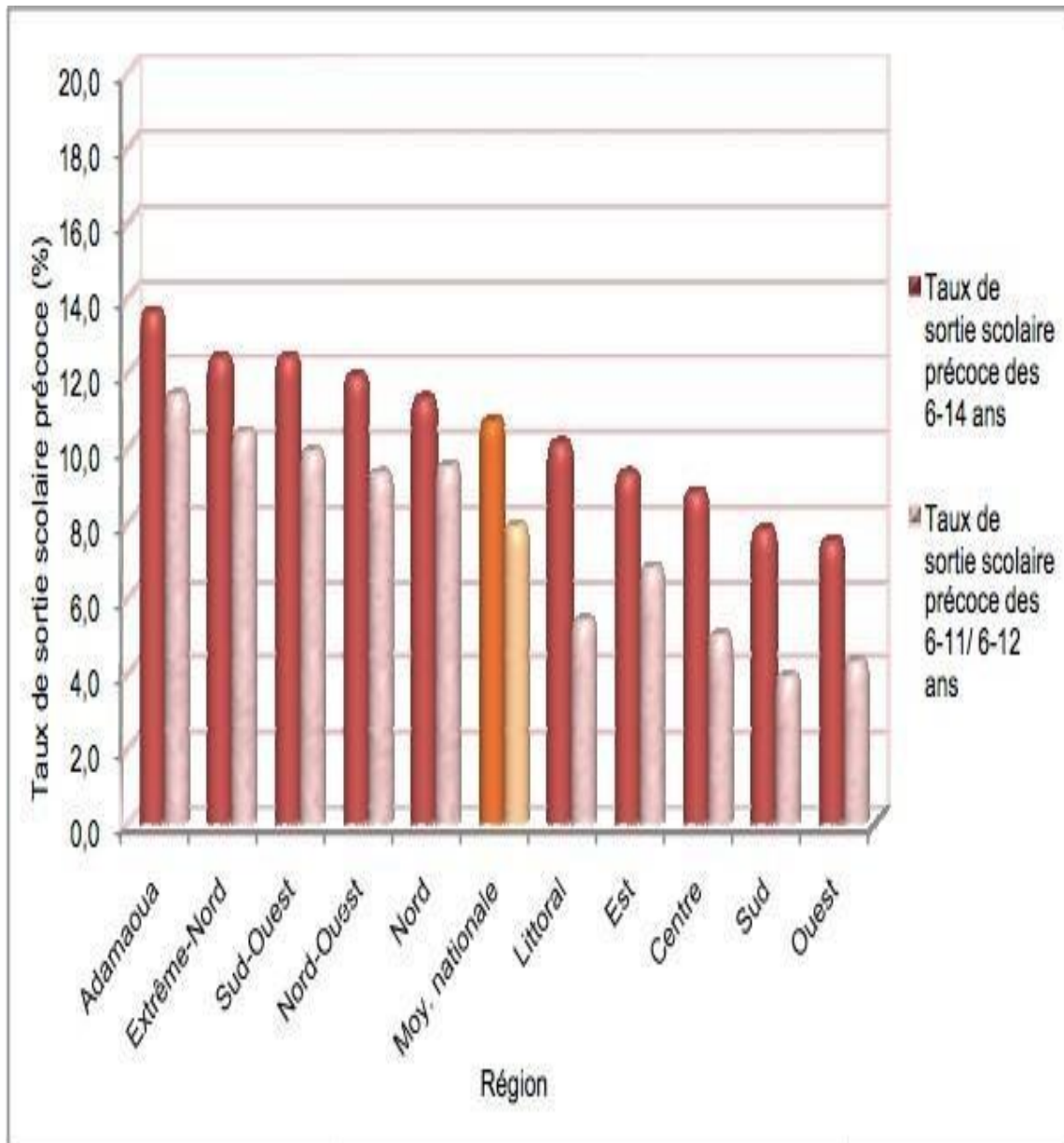
Man kann aus dieser Statistik schließen, dass die Regionen Adamaua, Norden und Hoher Norden große Schwierigkeiten im Bereich der Einschulung aufweisen. Diese Regionen, die beide frankophon und Nachbarregionen sind, sollten genau analysiert werden. Es sind auch die Regionen mit den landesweit höchsten Analphabetenraten.

In den einzigen beiden anglophonen Regionen, dem Nordwesten und Südwesten, ist die Rate ebenfalls sehr gering.

Laut der allgemeinen Volks- und Wohnungszählung 2005 spiegeln diese niedrigen Zahlen die Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Gebieten in Bezug auf Schulversorgung, Lebensstandard der Haushalte, soziokulturelle Faktoren, Ausstattung und Infrastruktur wider (Allgemeinen Volks- und Wohnungszählung, 2005).

Es ist offensichtlich, dass die ländlichen stärker betroffen sind als die städtischen Gebiete. Allerdings erklären die oben genannten Gründe die niedrigen Zahlen nicht ausreichend. So sind auch die Gründe zu berücksichtigen, aus denen Kinder die Schule vorzeitig abbrechen.

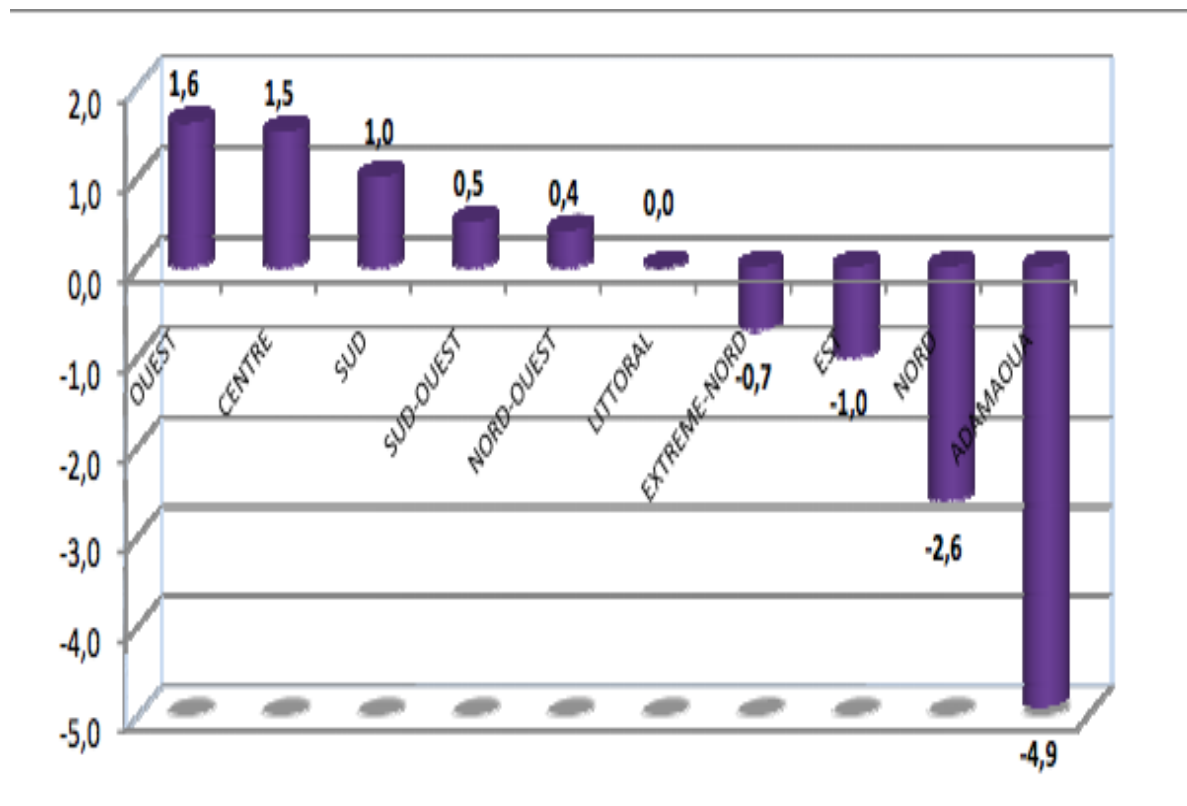
Grafik 27: Schulabbruchsquote (*Taux de sortie scolaire précoce*) bei Kindern von 6-11 / 6-12 und 6-14 Jahren nach Region – Kamerun 2005



Quelle: Allgemeine Volks- und Wohnungszählung (2005).

Die Regionen, welche die höchsten Schulabbruchsquoten aufzeigen, sind Adamaoua, der Hohe Norden, der Süd- und Nordwesten und der Norden. Dies sind dieselben Regionen, die schwache Zahlen bei der Einschulung aufweisen. Die Region Adamaoua hat mit 11,4 Prozent die höchste Schulabbruchsquote bei Kindern von 6-11 / 6-12 Jahren und 13,6 Prozent bei Kindern von 6-14 Jahren. Der Westen, der Süden und das Zentrum zeigen die niedrigste Schulabbruchsquote. Abbildung 28 zeigt, wie sich die Schulabbruchsquoten in ländlichen Gebieten, von denen in städtischen Gebieten unterscheiden.

Grafik 28: Unterschied zwischen städtischer und ländlicher Schulabbruchsquote bei Kindern von 6-14 Jahre nach Region – Kamerun 2005



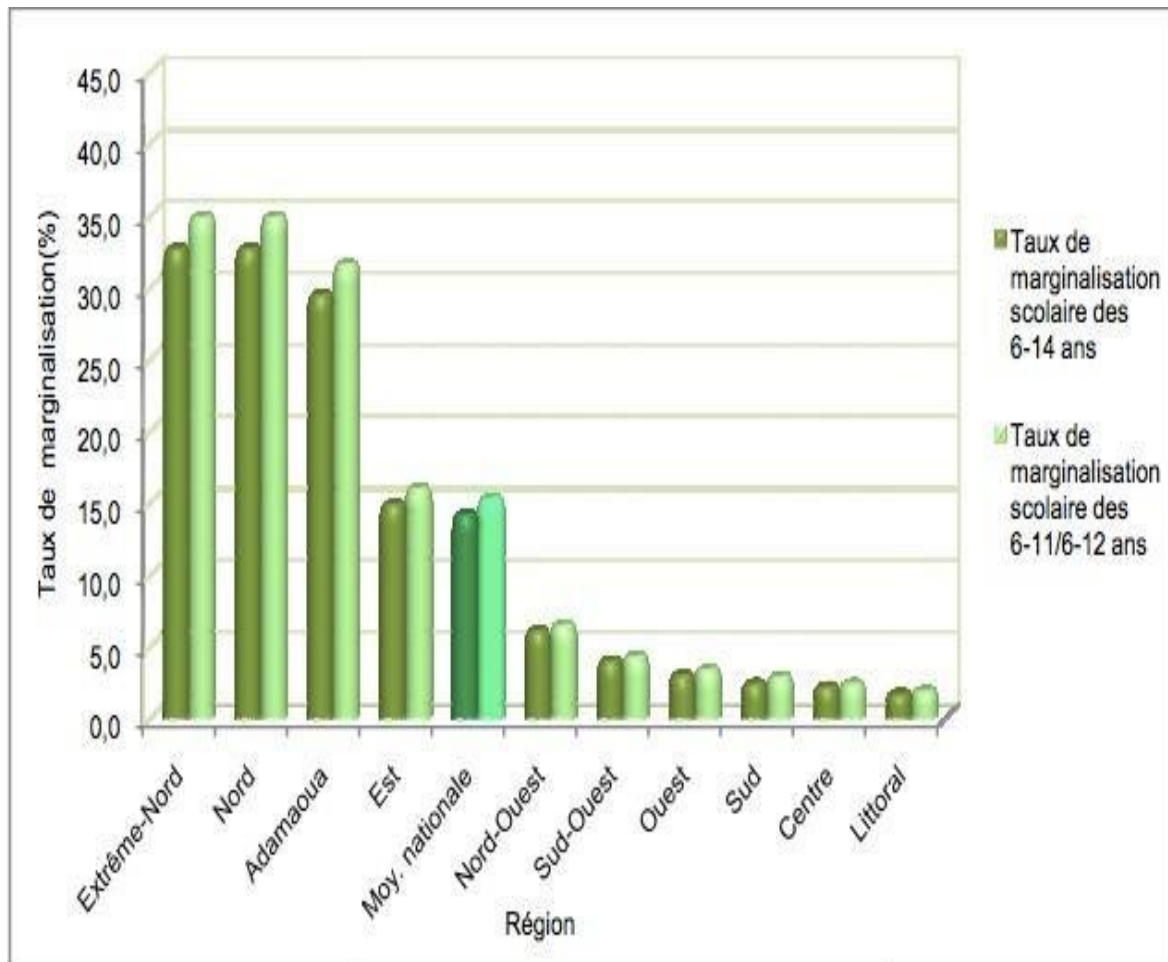
Quelle: Allgemeine Volks- und Wohnungszählung (2005).

Hier bedeutet ein positiver Wert, dass die Schulabbruchsquote in städtischen Gebieten höher als in ländlichen ist, während ein negativer Wert eine in ländlichen Gebieten höhere Schulabbruchsquote anzeigt.

Hier ist erstaunlicherweise festzustellen, dass im Westen, im Zentrum, im Süden, im Südwesten und im Nordwesten mehr Kinder in städtischen Gebieten als in ländlichen Gebieten die Schule vorzeitig verlassen. Das heißt, die Hypothese, dass die schlechten Zahlen in ländlichen Gebieten mit dem Mangel an Infrastruktur und Schulmaterialien zusammenhängen, kann nicht bestätigt werden.

Schulabbrechende sind diejenigen Kinder, die eingeschult wurden, jedoch vor Ende der Schulzeit den Schulbesuch abbrechen. Es gibt in Kamerun aber auch Kinder, die noch nie eine Schule besucht haben. Diese werden in der schulischen Marginalisierungsrate erfasst. Darunter ist das Verhältnis der Gesamtzahl der schulpflichtigen Kinder (d. h. Kinder von sechs bis vierzehn Jahren), die nie eine Schule besucht haben, zur Gesamtbevölkerung dieser Altersgruppe zu verstehen.

Grafik 29: Schulische Marginalisierungsrate (*taux de marginalisation scolaire*) bei Kindern von 6-11 / 6-12 und 6-14 Jahre nach Region – Kamerun 2005



Quelle: Allgemeine Volks- und Wohnungszählung (2005).

Die allgemeine Volks- und Wohnungszählung 2005 zeigt, dass in Kamerun allgemein 14,2 Prozent der Kinder von -11 / 6-12 und 6-14 Jahren nie die Schule besucht haben. Die Regionen Hoher Norden, Norden und Adamaoua haben die höchsten Zahlen von Kindern, die nie in der Schule waren, mit jeweils 32,7, 32,7 und 29,5 Prozent. Littoral und Zentrum zeigen dagegen gute Tendenzen von 1,7 und 2,2 Prozent. Zwischen Land und Stadt ist der Unterschied im Anteil der Kinder, die nie die Schule besucht haben, in Kamerun allgemein sehr groß und liegt bei 21,0 bzw. 5,9 Prozent.

Wie bereits festgestellt, kann die Diskrepanz zwischen ländlichen und städtischen Gebieten nicht ausschließlich mit dem Mangel an Schulmaterialien oder der fehlenden Infrastruktur begründet werden.

Zudem sind die Zahlen und die Angaben der befragten Personen mit Vorsicht zu betrachten. Es wurde nicht geprüft, ob die Befragten Englisch bzw. Französisch sprechen, lesen und

schreiben können. Stattdessen wurde nur eine Selbstauskunft erhoben. Doch die Aufrichtigkeit wie auch die Genauigkeit von Selbsteinschätzungen können variieren. Französisch und Englisch haben in Kamerun einen Sonderstatus; Französisch sogar noch mehr als Englisch. Es ist die offizielle Sprache von sieben der zehn Regionen. Diese Sprache ist mit erheblichem Prestige verbunden und wird mit Erfolg und Bildung assoziiert. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kameruner zugibt, dass er Französisch nicht sprechen, lesen oder schreiben kann, ist somit gering und Verzerrungen durch sozial erwünschte Aussagen dürften entsprechend häufig sein.

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass die Zahlen deutlich niedriger ausgefallen wären, wenn die Angaben anhand eines Lese- und Schreibtests geprüft worden wären. Vor allem in der Stadt und bei männlichen Teilnehmern wäre dies zu erwarten.

Das Wort „Dorfbewohner“, „villageois“, hat eine pejorative Konnotation und vermittelt das Klischee, dass Dorfbewohner unzivilisiert und ungebildet sind und nur ihre Muttersprache, nicht aber Französisch beherrschen. Erstaunlich ist, dass die Dorfbewohner selbst den Begriff nicht als Beleidigung empfinden. Sie sind stolz darauf, ihre Muttersprache zu sprechen, nahe an ihrer Tradition zu sein und mit der Natur verbunden zu sein. Es ist also nur für die Stadtbewohner eine Beleidigung, „Dorfbewohner“ genannt zu werden. Stadtbewohner wollen als zivilisiert und gebildet betrachtet werden. Deshalb würde es ihnen sehr schwer fallen zuzugeben, dass sie kein Französisch sprechen, lesen oder schreiben können.

Es ist anzunehmen, dass die Zahlen bei den Angaben der Männer auch nicht korrekt sind. In Kamerun ist es für eine Frau einfacher, eine Schwäche zuzugeben, als für einen Mann. Deswegen sind auch allgemein die Zahlen bei Männern immer besser als bei Frauen. Es ist eine Tatsache, dass Frauen im Bereich der Schulbildung immer noch benachteiligt sind. Sie geben ihren Analphabetismus aber eher zu als Männer, denen es noch schwerer fällt, ihn öffentlich einzugestehen.

Fakt ist eindeutig, dass die Sprachpolitik in Kamerun problematisch ist. Viele Kinder brechen die Schule ab bzw. trauen sich nicht in die Schule zu gehen, weil sie sich nicht mit dieser Institution verbunden fühlen und ihnen die schulische Umgebung, wie sie sich gegenwärtig darstellt, keine Anknüpfungspunkte für ihre sozialen und lebensweltlichen Erfahrungen bietet. Ein Kind aus den nördlichen Regionen Kameruns, das nur Ffuldé spricht und dessen Eltern Viehzucht und Ackerbau betreiben, kann in einer Schule, in der die einzige Sprache Französisch ist und die Kultur, die widergespiegelt wird, die französische ist, keine Lernerfolge erzielen.

5. Die Muttersprache als Unterrichtssprache zur Verbesserung des Schulwesens in Kamerun

Laut den Ethnologen Grimes und Gordon gibt es in Kamerun ca. 300 lokale Sprachen bzw. Muttersprachen und zehn Regionen. Diese Regionen sind in 58 Departements unterteilt, die wiederum in 360 Arrondissements, Gemeinden und Chefferies (Stammsgebiete) unterteilt sind (Grimes und Gordon 2005). Bevor ich in das eigentliche Thema eingehe beschreibe ich die Zehn Regionen und ihre Eigenschaften.

5.1. Die zehn Regionen Kameruns

Die **Regionen** Kameruns wurden bis 2008 Provinzen genannt und ihre Zahl belief sich bis 1983 nur auf sieben. Sie setzen sich wie folgt zusammen:

Fünf Provinzen aus dem ehemaligen Französisch-Kamerun:

Norden,
Osten,
Zentrum-Süd,
Litoral,
Westen,

und zwei Provinzen aus dem südlichen Teil des ehemaligen Britisch-Kameruns:

Nordwesten,
Südwesten.

Am 22. August 1983 wurde die Anzahl der Provinzen auf zehn erhöht.

Die Nordprovinz wurde in drei Gebiete aufgeteilt, und zwar:

Norden,
Hoher Norden,
Adamaua.

Die Zentral-Südprovinz wurde in zwei Gebiete aufgeteilt:

Zentrum,
Süden.

Kamerun bestand ab diesem Moment aus zehn Provinzen. Im Jahr 2008 wurde von Präsident Paul die Appellation „Provinz“ abgeschafft und in „Region“ geändert.

1) Adamaoua

Die Region Adamaoua grenzt im Westen an Nigeria und im Osten an die Zentralafrikanische Republik. Sie ist ein gebirgiges Gebiet, das vom südlichen Waldgebiet und der nördlichen Savanne Kameruns eingefasst wird. Adamaoua ist die drittgrößte Region Kameruns. Sie hat eine Fläche von 63 701 km². Ihre Hauptstadt ist Ngaoundéré.

Das Land ist arm und mit 17 Einwohner/km² spärlich besiedelt. Im Jahr 2012 lag die Einwohnerzahl bei 1 . 080 . 500 . Eine aktuellere Angabe gibt es nicht. Die Hauptwirtschaftstätigkeit in Adamaoua ist die Zucht von Zebu, einem Hausrind, das von einer indischen Unterart des Auerochsen abstammt.

Die Fulanis sind die wichtigste ethnische Gruppe in der Region, sie repräsentieren 60 Prozent der Bevölkerung. Ihre Sprache ist das Ffuldéd und ihre Religion ist der Islam. Somit ist der Islam die vorherrschende Religion in Adamaoua und Ffuldéd die meistgesprochene Lokalsprache.¹⁶



¹⁶ Landkarte von Kamerun. Die Regionen sind in Gelb markiert. Quelle: CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=119729>.

2) Zentrum

Die Region Zentrum liegt, wie der Name schon sagt, in der Mitte des Landes. Ihre Hauptstadt ist Yaoundé, die auch die Hauptstadt Kameruns ist. Die Region grenzt an fünf andere kamerunische Regionen: im Norden an *Adamaua*, im Süden an die Region *Süden*, im Osten an die Region *Osten*, im Westen an *Litoral*. Die Region umfasst eine Fläche von 68.926 km². Laut Roger Rostand Oyono liegt die Einwohnerzahl bei 5 000 000 mit einer durchschnittlichen Dichte von 44,9 Einwohner/km².

Die meisten Einwohner der Region sind zum Christentum konvertiert. Die verbreitetsten Konfessionen sind Presbyterianismus und römischer Katholizismus. Die *Béti be Kóló* oder *Kóló-Béti* sind die größte ethnische Gruppe im Zentrum und die dort am weitesten verbreitete Lokalsprache heißt Ewondo oder genauer *Kóló*. Sie ist eine Sprache, die in den zentralen und südlichen Teilen Kameruns von mehr als 2.500.000 Menschen gesprochen wird. *Kóló* bzw. *Endo* ist auch die Verkehrssprache der Region.



3) Süden

Die Region Süden umfasst den südlichen und westlichen Teil des Landes und grenzt von Osten nach Westen an drei zentralafrikanische Länder: Äquatorial-Guinea, Gabun und die Republik Kongo. Die Hauptstadt ist Ebolowa. Die wichtigsten ethnischen Gruppen sind die Boulou, Bassa, Bané, Ntoumou, Kóló, Batanga, Fang, Mabéa, Yassa, Mvaé, Ngoumba und Pygmäen.

Der Süden hat eine Fläche von 47 191 km² und die Einwohnerzahl liegt bei 1.560.932. Das bevölkerungsreichste Gebiet ist die zentrale Region südlich der kamerunischen Hauptstadt Yaoundé in der benachbarten Provinz Zentrum, die sich im Süden bis Ebolowa, im Westen bis Kribi und im Osten bis Sangmélima erstreckt. *Kóló* oder *Ewondo* dienen auch hier als Linguae francae. Der Süden ist eine der wirtschaftlich stärksten Regionen Kameruns, bedingt durch die zahlreichen Plantagen und den Tourismus, der durch die malerischen Strände entsteht.



4) Hoher Norden

Die Region Hoher Norden ist die bevölkerungsreichste Region Kameruns. Sie liegt im Norden des Landes und grenzt an den Tschad und Nigeria an. Ihre Hauptstadt ist Maroua. Die Einwohnerzahl liegt bei 3.111.792 und die Dichte bei 90,8 Einwohner pro km². Die Fulani (Fulbe) machen einen großen Teil der Bevölkerung des Hohen Nordens aus. Sie sind Fufuldé-Sprecher. Allerdings dienen hier noch andere Sprachen als Linguae francae: Arabisch, Wandala, Kanuri.

Reis ist der wichtigste Geldbringer und Baumwolle die lukrativste Nutzpflanze.

Laut dem Hohen Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen gibt es 8.128 nigerianische Flüchtlinge im Hohen Norden.



5) Norden

Die Region Norden liegt zwischen dem Hohen Norden im Norden, der Region Adamaoua im Süden, den Republiken Tschad und Zentralafrikanische Republik im Osten und der Bundesrepublik Nigeria im Westen. Ihre Hauptstadt ist Garoua. Aufgrund der großen Überlegenheit und historischen Dominanz der Fulbe ist Fulfulde als Verkehrssprache weit verbreitet. Die Einwohnerzahl liegt bei 2.442.578 und die Bevölkerungsdichte bei 37/km².

In den Flusstälern im Norden wächst Baumwolle gut, sie ist die wichtigste Nutzpflanze. Der Tourismus in der Nordprovinz konzentriert sich weitgehend auf die Jagd in den Nationalparks. Der Bénoué-Nationalpark ist 1.800 km² groß. Er ist der am besten zugängliche und am wenigsten von Wilderung beeinträchtigte Park und zieht jedes Jahr sehr viele Besucher an.



6) Litoral

Die Litoral-Region liegt im Südwesten des Landes. Ihre Hauptstadt ist Douala. Die Region umfasst eine Fläche von 20.239 km² und hat über 3 354 978 Einwohner. Die Bevölkerungsdichte liegt bei 124 Einwohner/km². 92,6 % der Bevölkerung wohnen in der

Stadt. Der Name ist darauf zurückzuführen, dass die Region größtenteils litoral ist und mit der Meeresküste in Verbindung gebracht wird.

Das Litoral ist in vier „Départements“ unterteilt:

Moungo, mit Nkongsamba als seiner Hauptstadt.

Nkam, mit der Hauptstadt Yabassi.

Sanaga-Maritime, mit der Hauptstadt Édéa.

Wouri, welches das Gebiet um die Großstadt Douala bildet.

Nach dem Schulatlas von Kamerun verfügte das Departement Wouri im Jahr 2020 über 39 öffentliche Sekundarschulen, 23 französischsprachige und 16 bilinguale, 29 für Allgemeinbildung und 10 für Fachausbildung.

In der kosmopolitischen Stadt Douala werden neben autochthonen Sprachen wie Douala und Bassa auch mehrere lokale Sprachen gesprochen. Douala hat eine große englischsprachige Minderheit aus dem Nordwesten und Südwesten sowie aus Nigeria und anderen englischsprachigen afrikanischen Ländern. Die Linguae francae in Litoral sind Douala, Bassa und Kamtok.



7) Osten

Die Region Osten liegt im Südosten des Landes. Ihre Hauptstadt ist Bertoua. Der größte Teil ihres Territoriums ist von Äquatorialwald bedeckt. Sie grenzt an die Regionen Süden, Adamaua und Zentrum und an drei Präfekturen der Zentralafrikanischen Republik und ein Departement der Republik Kongo an.

Die Region hat 777.755 Einwohnern, was 4,4 % der Gesamtbevölkerung Kameruns ausmacht. Sie hat die geringste Bevölkerungsdichte Kameruns mit 7,1 Einwohnern pro km².

Die Lingua franca im Osten ist Ewondo.

Die wichtigste Industrie des Ostens ist die Forstwirtschaft. Die Region verfügt über ausgedehnte Waldflächen, die von afrikanischen und europäischen Unternehmen stark ausgebeutet werden.



8) Westen

Die Region Westen befindet sich im zentral-westlichen Teil des Landes und grenzt an fünf Regionen Kameruns: Nord-Westen, Adamaua, Südwesten, Zentrum und Litoral. Sie ist die Region der ethnischen Gruppen der Bamiléké und Bamoun. Ihre Hauptstadt ist Bafoussam.

Der Westen beherbergt die Technische Universität Fotso Victor, die Universität von Dschang, die eine der sechs staatlichen Universitäten Kameruns ist, und eine private Universität in den Bergen in Bagangté.

Sie erstreckt sich über eine Fläche von nur 13 892 km² und hat 1,921,590 Einwohner. Die Bevölkerungsdichte liegt bei ca. 200 Einwohnern/km². Der Westen ist flächenmäßig die kleinste Region, aber von der Bevölkerungsdichte her die größte.

Der Westen ist eine der solidesten Wirtschaftsregionen Kameruns, was vor allem auf seinen landwirtschaftlichen Wohlstand zurückzuführen ist.

Zwei große Stammesgruppen dominieren den Westen: die Bamileke und die Bamun. Beide werden als Semi-Bantu oder Grasland-Bantu betrachtet. Die Linguae francae in der Region ist Kamtok, Medumba und Mungaka.



9) Südwesten

Die Region Südwesten liegt im Südwesten des Landes und grenzt an Nigeria. Ihre Hauptstadt ist Buea. Die Einwohnerzahl liegt bei 1,553,320. Die Bevölkerungsdichte ist 54 Einwohner/km². Der Südwesten hat eine Fläche von 24 571 km².

Ende 2016 entstand eine separatistische Bewegung, die sich Ambazonianer nennt. Die Ambazonianer behaupten, für die englischsprachige Bevölkerung Kameruns zu kämpfen, und verlangen die Unabhängigkeit der anglophonen Regionen. Sie hindern Kinder daran, zur Schule zu gehen. Nach UN-Angaben haben seit 2016 30.000 Schüler das kamerunische Schulsystem verlassen. Die Lingua franca dort ist Kamtok.

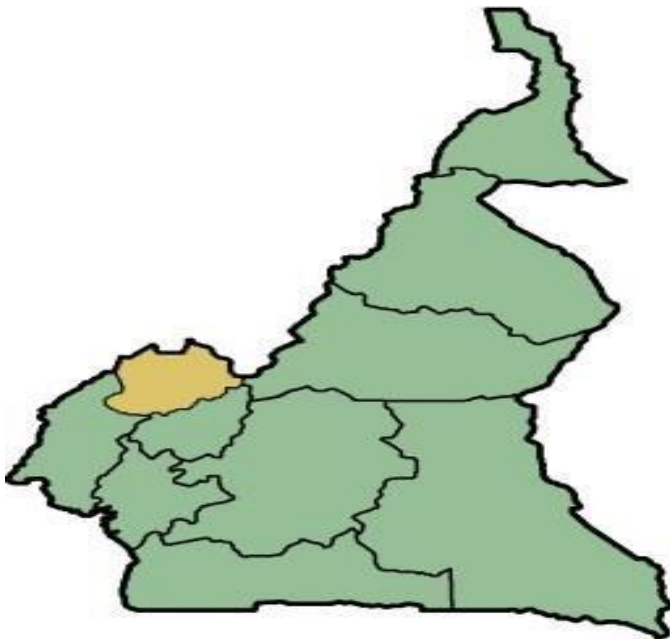


10) Nordwesten

Die Region Nordwesten ist eine der beiden englischsprachigen Regionen des Landes. Ihre Hauptstadt ist Bamenda. Die Region liegt im Westen des Landes und grenzt an drei Regionen Kameruns, den Westen, Südwesten und Adamaua, sowie an Taraba, einen Bundesstaat Nigerias. Die Einwohnerzahl lag im Jahr 2005 bei 1.728.953 und die Bevölkerungsdichte bei 97 Einwohnern/km². Der Nordwesten hat eine Fläche von 17 812 km².

In der Nordwest-Region leben viele ethnische Gruppen, darunter auch Einwanderer aus anderen Regionen und Ländern. Ethnische Gruppen aus Nigeria sind dort sehr stark vertreten. Die Lingua franca ist Kamtok.

Auch hier hindert die separatistische Bewegung die Kinder daran, zur Schule zu gehen.



In Tabelle 17 werden die Lingua franca, die über die zehn Provinzen (Regionen) des Landes verteilt sind, aufgelistet.

Tabelle 17: Linguae francae der zehn Regionen Kamerun

No.	Province	Lingua Franca(s)
1.	Extreme North	Arabic, Wandala, Kanuri, Fulfulde
2.	North	Fulfulde
3.	Adamawa	Fulfulde
4.	Littoral	Duala, Basaa, Pidgin
5.	South West	Pidgin English
6.	North West	Pidgin English
7.	West	Medumba, Mungaka, Pidgin
8.	Centre	Ewondo, Pidgin
9.	South	Ewondo
10.	East	Ewondo

Quelle: Antindogbé et al. (2006).

Abgesehen von Französisch und Englisch werden diese Linguae francae als sogenannte Hilfssprachen eingesetzt, um die alltägliche Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichen Muttersprachen zu ermöglichen.

Viele Kameruner betrachten die kolonialen Sprachen als stabile sprachliche Anker, die das Chaos einer Vielzahl von lokalen Sprachen neutralisieren.

Die studentischen Probanden der Umfrage, die für die vorliegende Arbeit durchgeführt wurde, fragten den Verfasser, welchen wirtschaftlichen Vorteil ihnen Fufuldé bieten könnte. Es ist schwer vorstellbar, dass russische Studenten fragen, wofür sie Russisch brauchen, denn Russisch wird nur in Russland und dessen Grenzgebieten gesprochen. Letztendlich wäre Englisch für die Wirtschaftswelt ausreichend. Die vorigen Kapitel haben aber gezeigt, dass dies nicht der Fall ist und dass Mehrsprachigkeit eher ein Vorteil als ein Nachteil ist.

Kameruner haben, wie viele Afrikaner, mehrere Identitäten. Ein Fufuldé-Sprecher ist zum Beispiel ein Fufuldé, ein Moslem und ein frankophoner Sprecher. Diese drei Identitäten machen ihn aus und er darf keine von ihnen ignorieren. Die Sprachhaltung der Kameruner sollte nicht in Richtung Einsprachigkeit gehen, sondern Mehrsprachigkeit begrüßen.

In Kamerun sind Englisch und Französisch seit ca. 50 Jahren Amtssprachen des Landes und Unterrichtssprachen in Schulen und Universitäten. Zur Überwindung von massivem Schulversagen hat jedoch das Ministerium für Grundbildung in Kamerun zusammen mit der Initiative Ecoles et langues nationales (ELAN), die sich für Sprachen und Kulturen einsetzt, im Jahr 2013 die Verwendung der lokalen Sprachen Ewondo, Duala, Basa'a, Ghomala und Fufuldé im Unterricht zusätzlich zu den beiden offiziellen Sprachen Französisch und Englisch ausprobiert.

Die Initiative ELAN bietet einen Ansatz für den Unterricht in Lesen und Schreiben in der lokalen Sprache sowie konkrete Wege und Hilfsmittel, um den Übergang von L1 (lokale Sprache) zu L2 (Französisch) zu erleichtern. Es ist wichtig zu erwähnen, dass das Erlernen des Lesens und Schreibens die Grundlage für weiteres Lernen ist. Dieses Experiment verfolgt zwei Ziele:

Erstens soll es zeigen, dass das Erlernen des Lesens und Schreibens in afrikanischen Sprachen in Koordination mit Französisch die schulischen Leistungen verbessert und eine nachhaltige Alphabetisierung von Jugendlichen und Erwachsenen erleichtert.

Zweitens soll demonstriert werden, dass dieses zweisprachige Konzept es ermöglicht, zwischensprachlichen Transfer zwischen L1 (Erstsprache – afrikanische Sprache) und L2 (Zweitsprache - Französisch) zu entwickeln. Das heißt, ein Kind kann die Methoden und die Regelmäßigkeit, die es im Erstspracherwerb gelernt hat, auf die Zweitsprache übertragen.

Laut Mann und Wimmer würde das Erlernen einer Sprache mit einem transparenten Schriftsystem das Erlernen einer Sprache mit einem nicht transparent Schriftsystem erleichtern (Mann und Wimmer, 2002).

Afrikanische Sprachen haben ein transparentes Schriftsystem, was bedeutet, dass die Korrespondenz zwischen Graphemen und Phonemen konsistent ist: Einem Phonem entspricht ein – und nur ein – Graphem. Französisch hat ein nicht transparentes Schriftsystem (Dem französischen Phonem [o] entspricht /o/, /au/, /eau/).

Das bedeutet also, dass das Erlernen der afrikanischen Sprache zuerst abgeschlossen sein sollte, bevor mit der Französisch-Akquisition begonnen wird. So kann ein Kind seine Kompetenzen am besten von seiner Muttersprache auf die Fremdsprache, hier das Französische, übertragen.

5.2. Das ELAN-Experiment in Kamerun (von Nocus et al., 2016)

Die Studie wurde im Jahr 2016 unter der wissenschaftlichen Mitverantwortung von Isabelle Nocus und Philippe Guimard und mit der Unterstützung von Agnès Florin, Centre de Recherche en Education de l'Université de Nantes (CREN), durchgeführt. Um dieses Experiment korrekt durchführen zu können, musste das ELAN-Team verschiedene Verfahrensprinzipien einhalten:

Erstens wird nur eine afrikanische Sprache für die Auswertung ausgewählt. Im Fall von Kamerun wurde *Ewondo* oder *Kóló* gewählt. Neben Ewondo werden in Kamerun allerdings noch drei weiteren Sprachen erprobt: Fulfulde, Bassa und Ghomala. Ewondo ist eine afrikanische Sprache mit ca 2.500.000 Sprechern und sie dient in den Regionen Zentrum und Süden als Lingua franca.

Zweitens besteht die Studie in einen Vergleich zwischen je einer Kontrollgruppe und einer Pilotgruppe. Die Kontrollgruppe erhält einen konventionellen Unterricht und die Pilotgruppe wird nach der ELAN-Methode unterrichtet. Beide Gruppen müssen in vielen Aspekten vergleichbar sein:

- Beiden Gruppen sollten die gleiche Anzahl an Mädchen und Jungen enthalten.
- Es sollte innerhalb und zwischen den Gruppen keine signifikanten Altersunterschiede geben.
- Jede Pilotgruppe wurde mit einer Kontrollgruppe mit den gleichen soziologischen Merkmalen verglichen. Eine Kontrollschule aus einem Dorf sollte mit einer Pilotschule aus einem Dorf verglichen werden, eine Kontrollschule aus einer Stadt mit einer Pilotschule aus einer Stadt. Am besten sollten beide Gruppen aus dem gleichen Dorf oder der gleichen Stadt kommen. Beide Gruppen dürfen nicht aus derselben Schule sein.
- Die Sprachpraxis von den Schülern innerhalb der Familie soll erhoben werden.

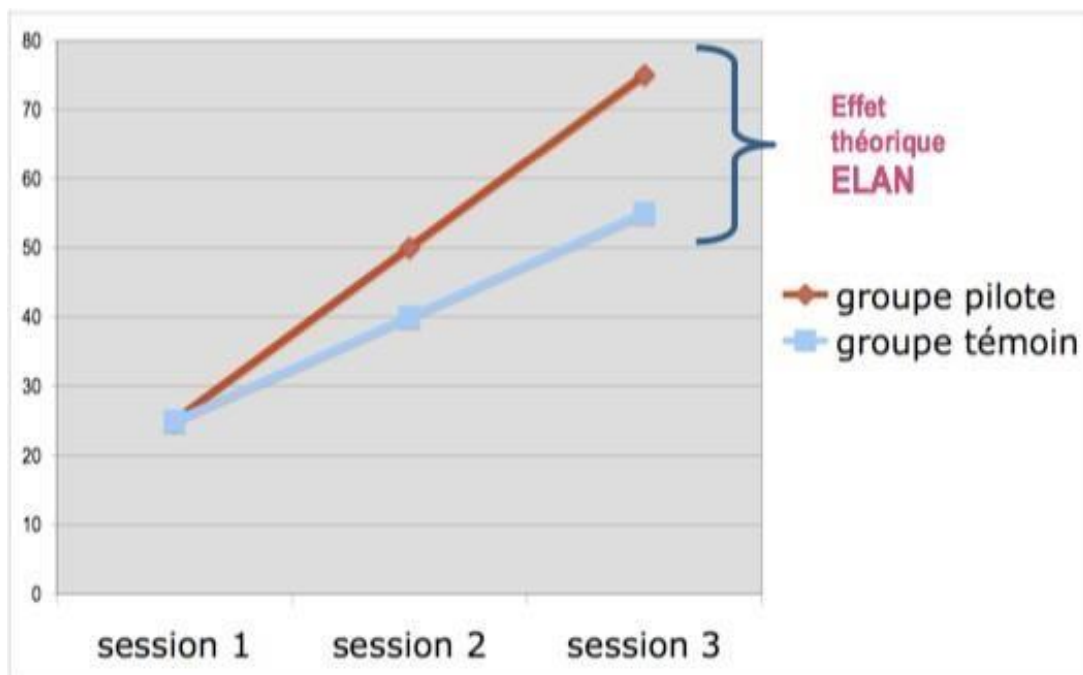
Drittens war das verwendete Bewertungsprotokoll longitudinal, da dieselben Schüler in zwei Jahren dreimal bewertet wurden (Anfang CP1 oder CI, Ende CP1/CI und Ende CP2 oder CP)¹⁷.

Viertens wurden die Anweisungen für einige Tests in L1 übersetzt und einige Tests wurden vollständig in L1 angepasst. Die Tests bewerten mündliche und schriftliche Sprachkenntnisse in der afrikanischen Sprache und in Französisch. Es wurden französische Tests durchgeführt, die leicht in afrikanische Sprachen adaptiert werden können, um eine bilinguale Bewertung (afrikanische Sprache und Französisch) zu erhalten. Die Tests sind standardisiert und erfordern keinen hohen Personalaufwand.

Fünftens berücksichtigen die Tests in L1 und Französisch die Besonderheiten der Kontexte, in denen sie durchgeführt wurden. Es wurde an die zum Zeitpunkt der Studie bestehende kamerunische Bildungslage angepasst (Nocus et al., 2016).

Sechstens sollen die Ergebnisse statistisch bewertet werden. Das Ziel des statistischen Ansatzes ist es, herauszufinden, ob die Kompetenzen beider Gruppen signifikant zunehmen, was die normale Kompetenzentwicklung und den Effekt des Schulunterrichts widerspiegelt. Zweitens sollte sich der positive Effekt des Experiments in einem Unterschied zwischen den beiden Gruppen zugunsten der Pilotgruppen widerspiegeln.

Grafik 30: Theoretisch erwartete Ergebnisse



Quelle: Nocus et al. (2016).

¹⁷ CP1(CI), CP2(CP) sind die ersten beiden Jahre in einer frankophonen Grundschule.

Laut Abbildung 30 wird erwartet, dass beide Gruppen signifikante Verbesserungen aufweisen und die normale Entwicklung der schulischen Fähigkeiten widerspiegeln. Die beiden Gruppen haben das gleiche anfängliche Fähigkeitsniveau, da sie theoretisch gleich sind. Am Ende soll sich das ELAN-Effekt bemerkbar machen, d. h., der Unterschied zwischen der Pilotgruppe und der konventionellen Gruppe (Groupe témoin) muss signifikant sein.

Im Rahmen des Experiments finden drei Bewertungssitzungen statt: am Anfang von CP1, am Anfang von CP2 und am Ende von CP2¹⁸.

In der ersten Sitzung wurden mehrere Tests ausgewählt, die Fähigkeiten beurteilen, die sich auf die Beherrschung der grundlegenden Mechanismen des Schreibens auswirken, weil es nicht möglich war, am Anfang des ersten Schuljahres (Anfang von CP1), die Lese- und Schreibfähigkeiten direkt zu beurteilen. Diese beruhen auf Kenntnissen über die Welt des Schreibens, Kenntnis der Buchstaben des Alphabets, Wortschatz, phonologische Fähigkeiten und Hörverstehen.

- Die Tests über Kenntnisse über die Welt des Schreibens bestehen aus sechs Teilen, die das frühe implizite Wissen des Kindes über das Schreiben erfassen: Wissen über Buchstaben, Wörter, das Erkennen von Anfang und Ende eines Satzes. Die pädagogische Psychologin und Spezialistin für angewandte Linguistik an der Harvard University, Catherine Elizabeth Snow, und ihr Team zeigen, dass das Schreibenlernen in der Schule davon beeinflusst wird, was Kinder vor der Schule gelernt haben, und dass ein Teil des Erfolgs beim Lesen schon vor Beginn der Schule erzielt zu werden scheint (Snow et al., 1998).
- Zum Testen der Kenntnisse der Buchstaben des Alphabets werden 40 Buchstaben bzw. Digraphen von L1 (afrikanische Sprache) und 40 Buchstaben bzw. Digraphen von L2 (Französisch) herangezogen. Diese Digraphen sollen die Kinder benennen. Alle afrikanischen Sprachen, die von ELAN ausgewählt wurden, sind alphabetische Sprachen, die eine Reihe von Buchstaben mit dem Französischen gemeinsam haben, aber auch spezifische Grapheme haben. Die Spezialistin für Kognition und Bildung Marilyn Jager Adams erwähnt, dass das Erkennen von Buchstaben bzw. ihren Bezeichnungen und ihrem phonemischen Wert, d. h. ihren Lauten, wesentlich für das Erlernen des Lesens und Schreibens einer alphabetischen Sprache ist (Adams, 1990).
- Der dritte Test überprüft den Wortschatz der Schüler. Er besteht aus drei Aufgaben mit 18 Items. Élisabeth Demont und Jean-Émile Gombert zeigen in *l'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite (Lesen lernen: wechselnde*

¹⁸ Hier ist erste Klasse (CP1) und zweite Klasse (CP2) gemeint.

Verfahren und implizites Lernen), dass der Wortschatz das Schreiben und das Leseverständnis beeinflusst und dass das Lesen den Wortschatz entwickelt.

- Bei der Testung der phonologischen Fähigkeiten geht es um Silben (6 Items) und Phoneme (6 Items). Das Kind muss zuerst ein-, zwei- und dreisilbige Wörter durch Klatschen der Silben zerlegen. Dann muss es das erste Phonem eines einsilbigen Wortes aussprechen. Hier müssen die Kinder das alphabetische Prinzip verstehen, d. h., dass die Buchstaben (Grapheme) beim Schreiben die Laute (Phoneme) beim Sprechen repräsentieren. Sie müssen ein phonologisches Selbstbewusstsein entwickeln. Laut Jean-Émile Gombert ist ein phonologisches Selbstbewusstsein die Fähigkeit, die phonologischen Einheiten von gesprochenen Wörtern bewusst zu identifizieren und zu manipulieren (Gombert, 1990).

Die Psychologinnen Severine Casalis und Marie-France Louis-Alexandre haben in ihrem Artikel „Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study“ gezeigt, dass Kinder, die schon früh über ein gutes Niveau des phonologischen Bewusstseins verfügen, später gute Leistungen beim Lesen zeigen. Umgekehrt korrelieren schlechte Lesefähigkeiten mit einem niedrigen Niveau des phonologischen Bewusstseins (Casalis und Louis-Alexandre, 2000).

- Für das Hörverstehen muss das Kind sechs Verständnisfragen mündlich beantworten, nachdem ihm ein vertrauter Text aus sechs Sätzen vorgelesen wurde. Nach Jean-Émile Gombert beruht das Lesen auf umfassenderen Fähigkeiten (semantische, syntaktische, morphologische, pragmatische Verarbeitung), die sowohl dem mündlichen als auch dem schriftlichen Verstehen zugrunde liegen. So versteht ein Kind mit guten Wortidentifikationsfähigkeiten einen geschriebenen Text genauso gut, wie wenn er gesprochen wird (Gombert et al., 2001).

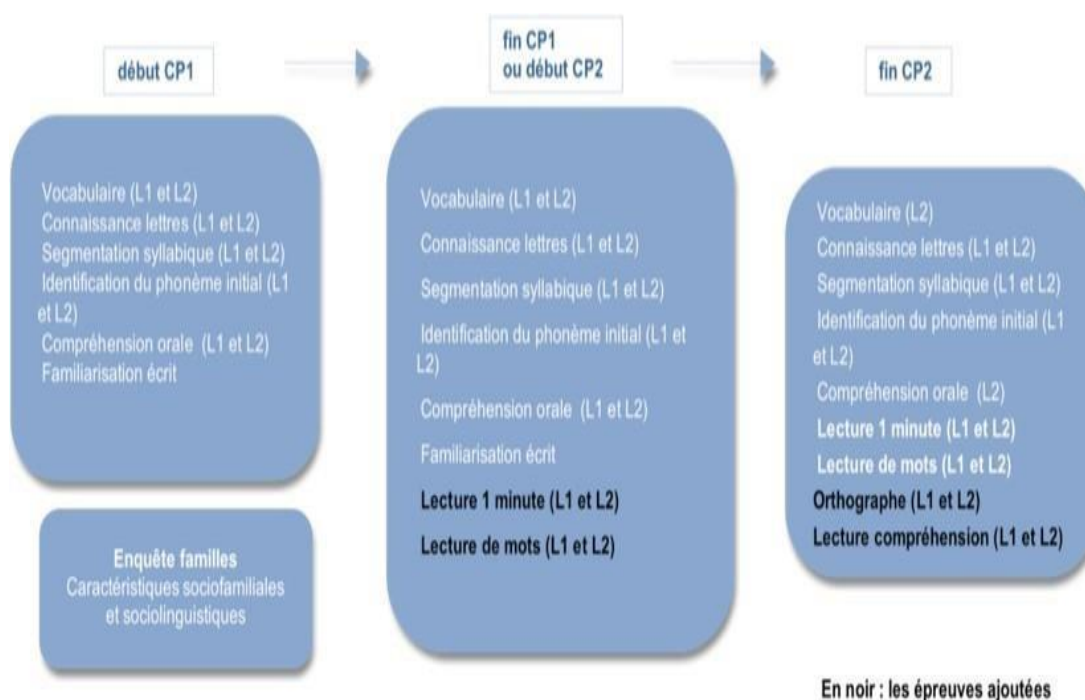
In der zweiten Sitzung, also am Ende von CP1 und am Anfang von CP2, geht es um die fünf Tests der ersten Sitzung plus die Identifizierung des geschriebenen Worts in Ewondo und in Französisch und das Vorlesen eines Textes in Ewondo und in Französisch, der in einer Minute bewältigt werden sollte. Ein Wort zu identifizieren, heißt nicht unbedingt es auch zu verstehen. Allerdings ist laut Dement und Gombert die Identifizierung des geschriebenen Wortes eine Voraussetzung für das Leseverstehen (Demont und Gombert, 2004). Nachdem diese Wörter identifiziert wurden, muss auch eine Automatisierung stattfinden, daher müssen Kinder 60 Wörter innerhalb einer Minute lesen.

Die dritte Sitzung, am Ende von CP2, besteht aus Tests vom Ende von CP1 bzw. Anfang von CP2, allerdings ohne die Tests über Wortschatz und Hörverstehen, die gelöscht wurden. Dazu kommen Tests zu Leseverständnis und Orthografie.

Dem Kind wird ein Text aus 47 einfachen Wörtern gegeben. Es muss diesen Text so schnell wie möglich und fehlerfrei lesen. Anschließend werden sechs einfache Verständnisfragen gestellt, je nachdem, an welcher Stelle des Textes der Schüler aufgehört hat zu lesen.

Beim Rechtschreibtest soll bei Kindern die Fähigkeit bewertet werden, bekannte Wörter zu buchstabieren. Er besteht aus einem Diktat von 6 Wörtern, darunter zwei regelmäßige/bekannte Wörter mit Archigraphen, ein- und zweisilbig: *moto, mardi* (*Motorrad, Dienstag*); zwei regelmäßige/bekannte Wörter mit Archigraphen, dreisilbig: *tomate, farine*¹⁹ (*Tomate, Mehl*); zwei kurze komplexe Wörter: *rose, six* (*Rosen, sechs*). Rechtschreibfehler werden berücksichtigt.

Grafik 31: Liste der Tests in den drei Bewertungssitzungen



Quelle: (ebd.)

Insgesamt wurden in Kamerun 262 Schüler geprüft: 130 aus der Kontrollgruppe, davon 73 Mädchen und 57 Jungen, sowie 132 aus der Pilotgruppe, bestehend aus 64 Mädchen und 68 Jungen. Das durchschnittliche Alter war am Anfang von CP1 in beiden Gruppen gleich (6,2 Jahre).

Es wurde verifiziert, dass die beiden Kontroll- und Pilotgruppen in ihren sozioökonomischen und kulturellen Merkmalen übereinstimmen. 72 Prozent der Väter und 85 Prozent der Mütter

¹⁹ Beide Wörter sind eigentlich zweisilbig, aber im Unterricht von Kinder (CP1 und CP2) wird das Schwa „e“ ausgesprochen: „To, Ma, Te“.

haben einen Sekundarschulabschluss (56% vs. 46% oder einen Grundschulabschluss (16% vs. 38%).

Französisch ist die Sprache, die im täglichen Austausch von Eltern und Kindern verwendet wird. Die Eltern in beiden Gruppen haben eher positive Vorstellungen vom Unterricht der lokalen Sprache in der Schule und sind von dessen Auswirkungen auf den schulischen Erfolg ihrer Kinder überzeugt.

Der Leistungsvergleich zwischen dem Anfang von CP1, dem Anfang von CP2 und dem Ende von CP2 bei den Sprachtests in Ewondo und in Französisch in beiden Gruppen wird in Tabelle 18 dargestellt:

Tabelle 18: Sprachtests in Ewondo und in Französisch in beiden Gruppen

Sprachtests in Ewondo und in Französisch	Niveau	Kontrollgruppe (130)	Pilotgruppe (132)	F, Signifikanz von F, Eta Quadrat
Wortschatz in Ewondo /18	Anfang CP1	0,34 (1,8) 5,5%	8,8 (6,2) 49%	F(1, 260) = 243,7 , p<.0001 ($\eta^2 = .47$)
	Anfang CP2	3,77 (6) 21%	11,3 (5,9) 62,5%	F(1, 260) = 111,7, p<.0001 ($\eta^2 = .29$)
Silbentrennung in Ewondo /6	Anfang CP1	,09 (.55) 1,5%	3,27 (2,3) 54,5%	F(1, 260) = 221,7 , p<.0001 ($\eta^2 = .46$)
	Anfang CP2	2,38 (2,3) 39,5%	4,06 (2) 67,5%	F(1, 260) = 36,5 , p<.0001 ($\eta^2 = .13$)
	Ende CP2	4,08 (2) 68%	5,30 (1,8) 88,5%	F(1, 260) = 34,5 , p<.0001 ($\eta^2 = .12$)
Identifizierung des Initialphonems in Ewondo /6	Anfang CP1	0,4 (.44) 6,5%	1,60 (1,9) 26,5%	F(1, 260) = 73,2 , p<.0001 ($\eta^2 = .22$)
	Anfang CP2	1,28 (1,9) 21,5%	3,68 (2,1) 61,5%	F(1, 260) = 82,6 , p<.0001 ($\eta^2 = .25$)
	Ende CP2	2,73 (2,1) 45,5%	5,1 (1,3) 85%	F(1, 260) = 112,5 , p<.0001 ($\eta^2 = .31$)
Hörverstehen in Ewondo /6	Anfang CP1	0,07 (.5) 1%	2,35 (1,9) 39%	F(1, 260) = 177,5 , p<.0001 ($\eta^2 = .39$)
	Anfang CP2	1,21 (1,9) 20%	3,17 (2) 53%	F(1, 260) = 66,6 , p<.0001 ($\eta^2 = .19$)

Vertrautheit mit dem Schreiben /6	Anfang CP1	1,74 (1,4) 29%	2,16 (1,5) 36%	F(1, 260) = 5,2 , p<.02 ($\eta^2=.02$)
	Ende CP1	2,48 (1,5) 41,5%	3,02 (1,5) 50,5%	F(1, 260) = 7,6 , p<.006 a ($\eta^2=.03$)
Kenntnis der Namen der Buchstaben in Ewondo /40	Anfang CP1	6,94 (8,5) 17,5%	13,7 (11,5) 34%	F(1, 260) = 25,5 , p<.0001 ($\eta^2=.31$)
	Anfang CP2	1,52 (3,2) 4%	24,3 (10,6) 60,5%	F(1, 260) = 517,6 , p<.0001 ($\eta^2=.67$)
	Ende CP2	6,40 (6,9) 16%	27,5 (9,7) 68,5%	F(1, 260) = 396 , p<.0001 a ($\eta^2=.60$)
Kenntnis der Namen der Buchstaben im Französischen /40	Anfang CP1	0,23 (1,8) 0%	14,2 (12) 35,5%	F(1, 260) = 162,4 , p<.0001 ($\eta^2=.39$)
	Anfang CP2	14,3 (9,2) 35,5%	23,3 (10,5) 58%	F(1, 260) = 51,1 , p<.0001 ($\eta^2=.17$)
	Ende CP2	23,5 (11,7) 58,5%	29,1 (8) 72,5%	F(1, 260) = 19,6 , p<.0001 ($\eta^2=.07$)
Wortschatz im Französischen /18	Anfang CP1	15,6 (2,7) 86,5%	16,5 (1,3) 91,5%	F(1, 260) = 7,1 , p<.01 ($\eta^2=.03$)
	Anfang CP2	16,5 (2) 91,5%	17,2 (1,3) 95,5%	F(1, 260) = 9,7 , p<.002 b ($\eta^2=.03$)
	Ende CP2	16,5 (3) 91,5%	17,3 (1,7) 96%	F(1, 260) = 5,9 , p=.01 b ($\eta^2=.02$)
Silbentrennung im Französischen /6	Anfang CP1	4,06 (2,1) 67,5%	4,59 (1,8) 76,5%	F(1, 260) = 4,6 , p=.03 ($\eta^2=.02$)
	Anfang CP2	4,7 (1,7) 78,5%	4,95 (1,6) 82,5%	F(1, 260) = 1,35, NS ($\eta^2=.000$)
	Ende CP2	4,92 (1,8) 82%	5,51 (1,1) 92%	F(1, 260) = 10, p=.002 b ($\eta^2=.03$)

Identifizierung des Initialphonems im Französischen /6	Anfang CP1	0,3 (0,7) 5%	1,24 (1,7) 20,5%	F(1, 260) = 33,3, p<.0001 ($\eta^2=.11$)
	Anfang CP2	1,03 (1,4) 17%	3,11 (2,1) 52%	F(1, 260) = 85,2, p<.0001 ($\eta^2=.24$)
	Ende CP2	2,23 (2,2) 37%	4,46 (1,7) 74,5%	F(1, 260) = 80,4, p<.0001 ($\eta^2=.23$)
Hörverstehen im Französischen /6	Anfang CP1	4,19 (1,7) 70%	4,7 (1,3) 78,5%	F(1, 260) = 6,4, p<.01 ($\eta^2=.02$)
	Anfang CP2	5,28 (0,9) 88%	5,15 (1) 86%	F(1, 260) = 1,2, NS ($\eta^2=.00$)
	Ende CP2	5,05 (1,4) 84%	5,37 (1,1) 89,5%	F(1, 260) = 3,9, p<.05 b ($\eta^2=.01$)

Quelle: (ebd.)

Es kann daraus geschlossen werden, dass am Anfang von CP1 und CP2 die Pilotgruppe bei allen Indikatoren höhere Ergebnisse als die Kontrollgruppe erzielt.

Allerdings besteht am Anfang von CP2 kein Unterschied zwischen beiden Gruppen in zwei Indikatoren: Hörverstehen in Französisch ($F(1, 260) = 1,2$, NS ($\eta^2=.00$)) und Silbentrennung in Französisch ($F(1, 260) = 1,35$, NS ($\eta^2=.000$)). Am Ende von CP2 zeigt wieder die Pilotgruppe bei allen Indikatoren bessere Ergebnisse.

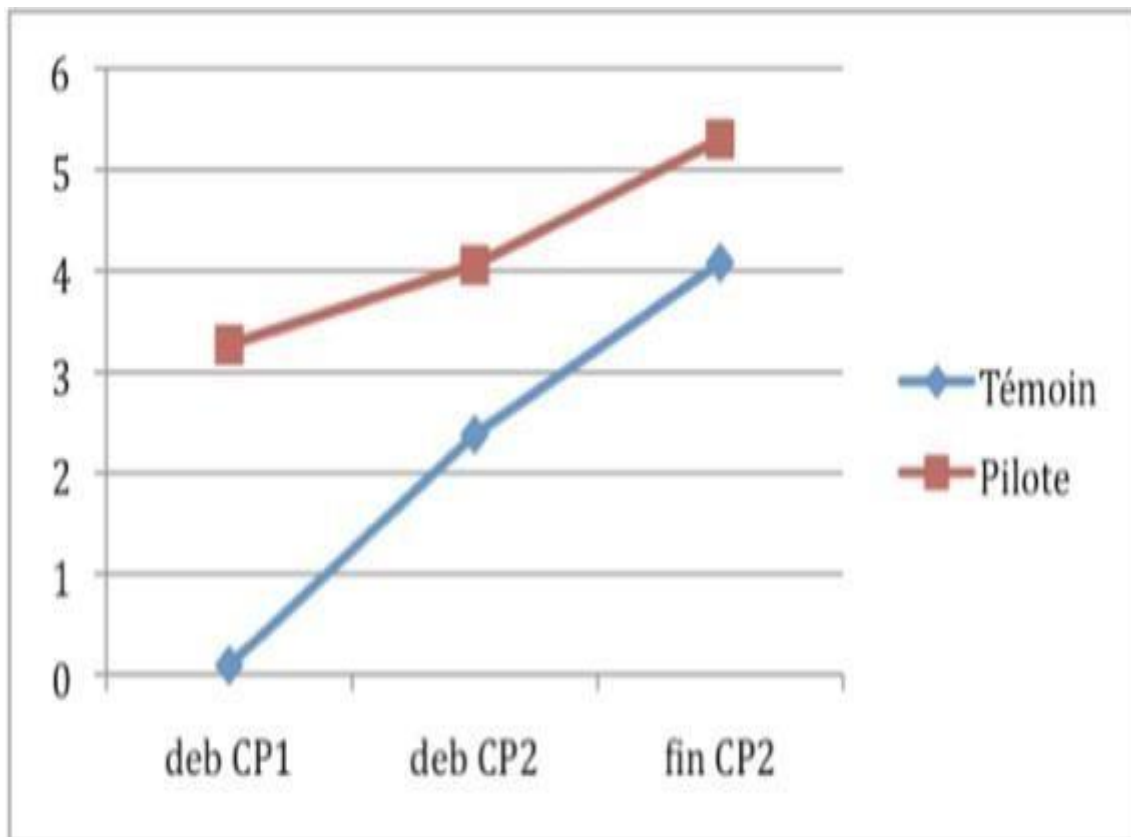
Nachdem festgestellt wurde, dass am Anfang von CP1 die Ergebnisse der Pilotgruppe bei allen Indikatoren besser waren, wurde mit einer ANOVA- (Eta Quadrat) eine Kovarianz-Analyse durchgeführt, um abzuschätzen, ob es nach der Kontrolle des Ausgangsniveaus der Schüler immer noch einen Unterschied zwischen beide Gruppen am Anfang von CP2 und/oder am Ende von CP2 gibt bzw. ob dieser signifikant ist. Hier sind die Ergebnisse:

- Beim Wortschatz in Ewondo sind die Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und der Pilotgruppe am Anfang von CP2 nach Kontrolle des Niveaus der Schüler am Anfang von CP1 nicht mehr signifikant.
- Bei der Silbentrennung in Ewondo sind die Unterschiede am Anfang von CP2 zwischen beiden Gruppen nicht signifikant. Allerdings wird der Unterschied bei beiden Gruppen am Ende von CP2 nach Kontrolle des Niveaus der Schüler am Anfang von CP1 signifikant.

- Bei der Identifizierung des Initialphonems in Ewondo bleiben die Unterschiede zwischen beiden Gruppen am Anfang von CP2 und am Ende von CP2 signifikant.
- Beim Hörverstehen in Ewondo sind die Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und der Pilotgruppe am Anfang von CP2 nach Kontrolle des Niveaus der Schüler am Anfang von CP1 nicht mehr signifikant.
- Bei der Vertrautheit mit dem Schreiben sind die Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und der Pilotgruppe am Anfang von CP2 nach Kontrolle des Niveaus der Schüler am Anfang von CP1 signifikant.
- Bei der Kenntnis der Namen der Buchstaben in Ewondo sind die Unterschiede am Ende von CP2 signifikant.
- Bei der Kenntnis der Namen der Buchstaben im Französischen sind die Unterschiede am Anfang von CP2 signifikant und am Ende von CP2 nicht mehr signifikant.
- Beim Wortschatz im Französischen sind die Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und der Pilotgruppe am Anfang und am Ende von CP2 nach Kontrolle des Niveaus der Schüler am Anfang von CP1 nicht mehr signifikant.
- Bei der Silbentrennung im Französischen sind die Unterschiede am Ende von CP2 nicht mehr signifikant.
- Bei der Identifizierung des Initialphonems im Französischen sind die Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und der Pilotgruppe am Anfang und am Ende von CP2 nach Kontrolle des Niveaus der Schüler am Anfang von CP1 signifikant.
- Beim Hörverstehen im Französischen sind die Unterschiede am Ende von CP2 nicht mehr signifikant.

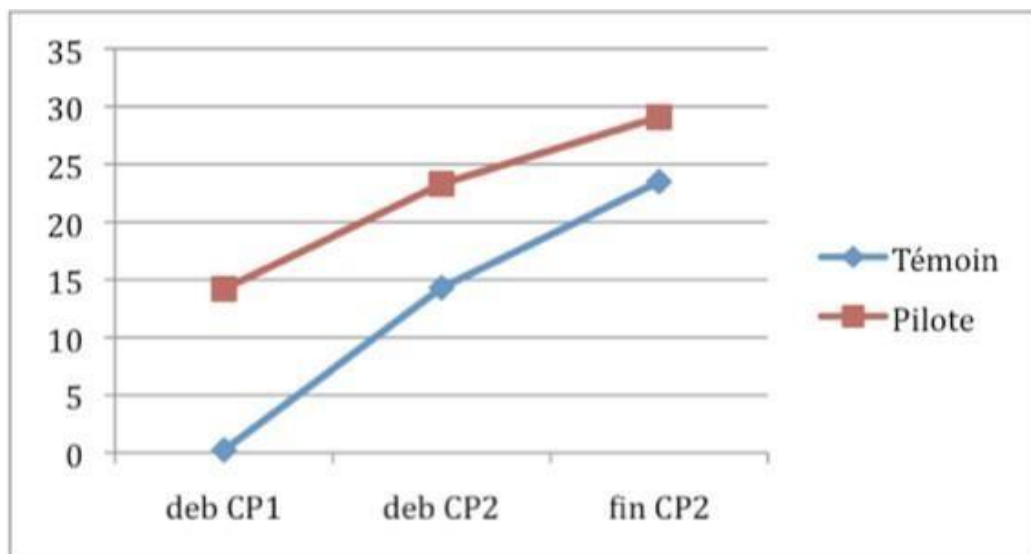
Es ist erstens festzustellen, dass unabhängig von der Gruppe (Pilotgruppe oder Kontrollgruppe) alle Schüler auf allen Niveaustufen (Anfang CP1, Anfang und Ende CP2) Fortschritte machen. Zweitens erzielen die Schüler der Pilotgruppen in allen Tests bessere Ergebnisse. Allerdings konnten die Schüler der Kontrollgruppe je nach Niveau den Unterschied zur Pilotgruppe stark verringern.

Grafik 32: Fortschritt der Kontroll- und Pilotgruppen bei der Silbentrennung in Ewondo am Anfang von CP1, Anfang von CP2 und Ende von CP2



Quelle: (ebd.)

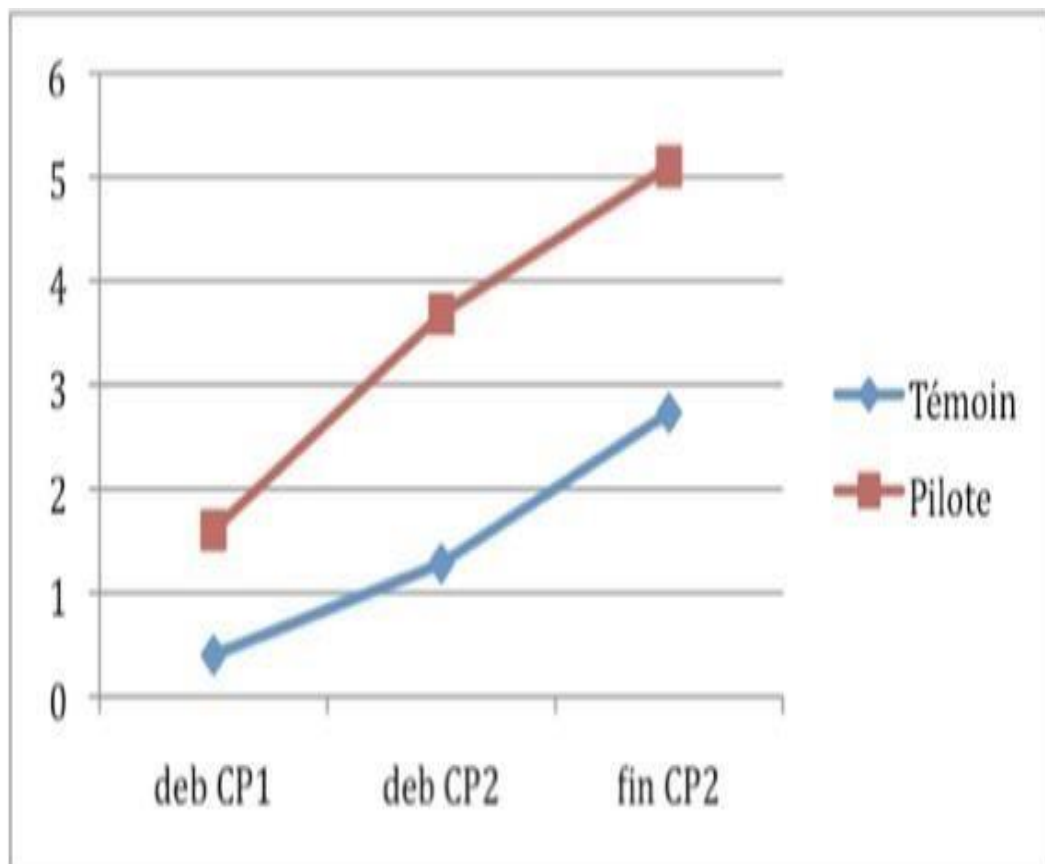
Grafik 33: Fortschritt der Kontroll- und Pilotgruppen bei der Kenntnis der Namen der Buchstaben im Französischen am Anfang von CP1, Anfang von CP2 und Ende von CP2



Quelle: (ebd.)

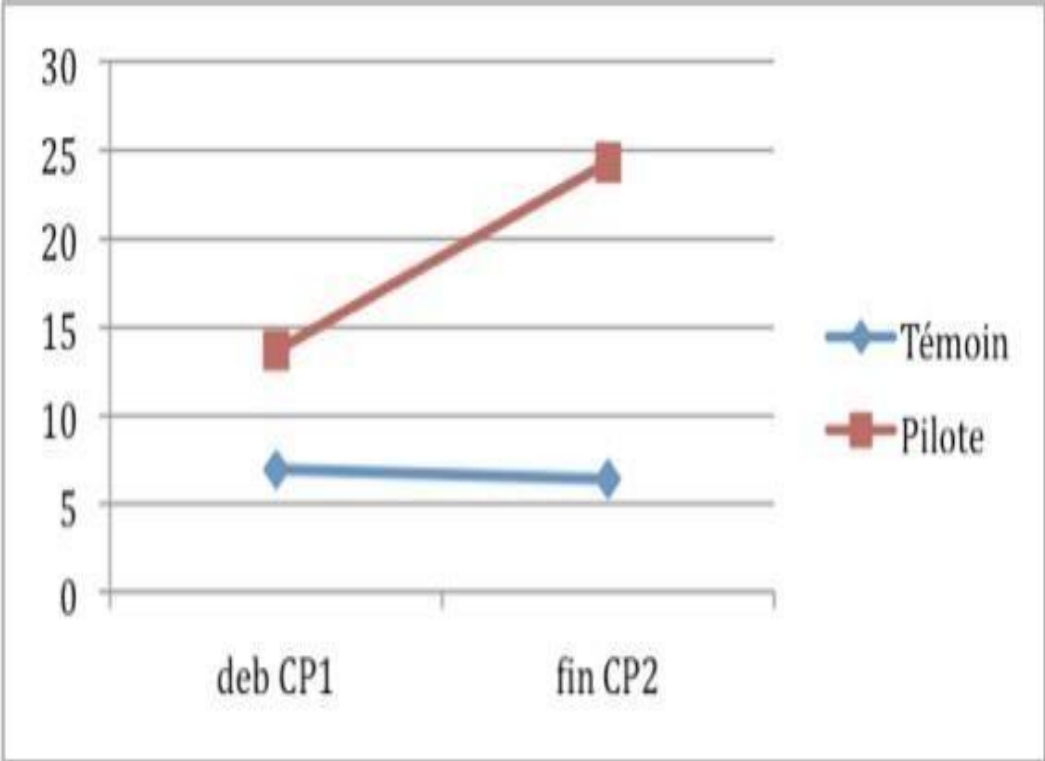
Bei der Silbentrennung in Ewondo und bei der Kenntnis der Namen der Buchstaben im Französischen ist der Unterschied am Anfang von CP1 zwischen beiden Gruppen signifikant bzw. groß. Am Anfang von CP2 verringert sich dieser Unterschied allerdings stark und wird dann am Ende von CP2 wieder signifikant.

Grafik 34: Fortschritt der Kontroll- und Pilotgruppen bei der Kenntnis der Namen der Buchstaben in Ewondo am Anfang von CP1, Anfang von CP2 und Ende von CP2



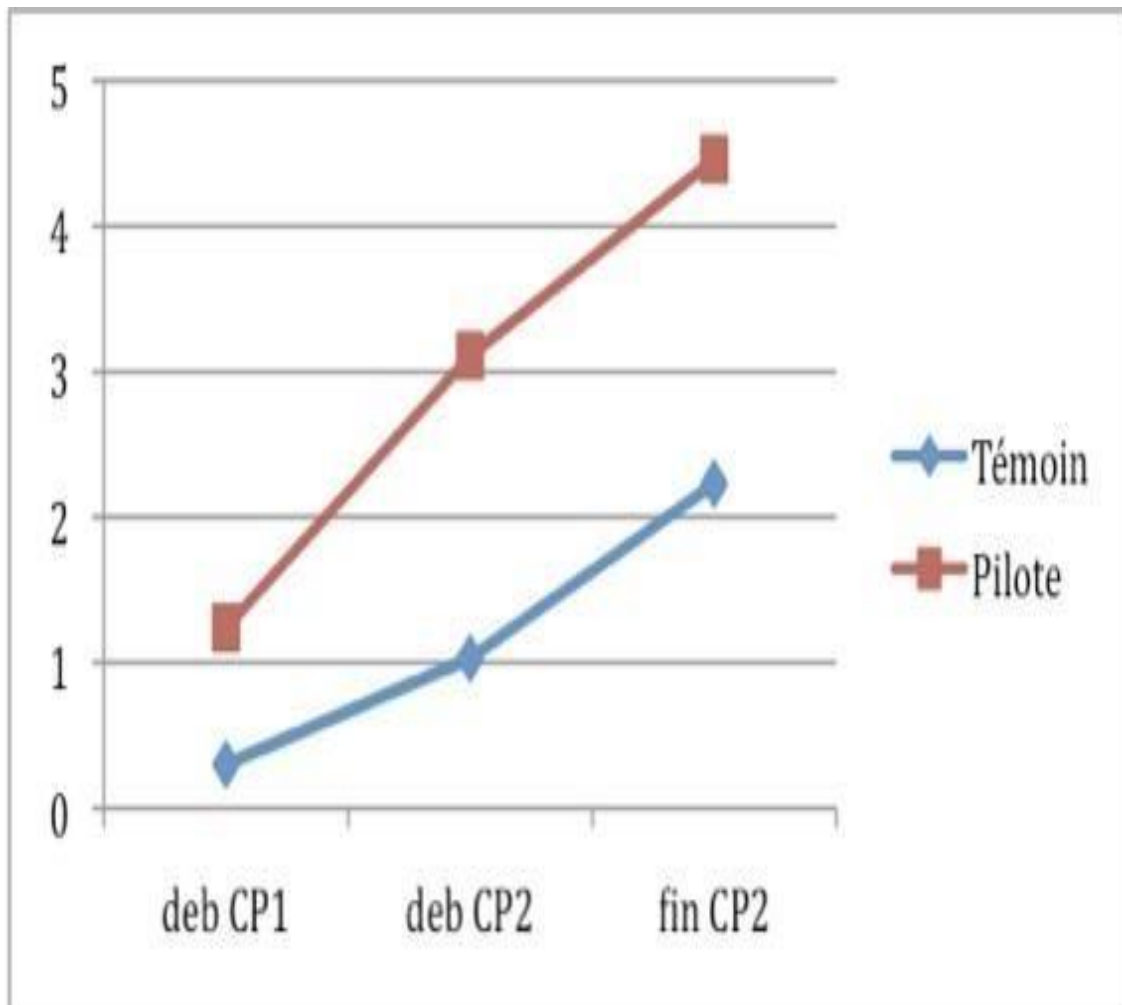
Quelle: (ebd.)

Grafik 35: Fortschritt der Kontroll- und Pilotgruppen bei der Identifizierung des Initialphonems in Ewondo am Anfang von CP1, Anfang von CP2 und Ende von CP2



Quelle: (ebd.)

Grafik 36: Fortschritt der Kontroll- und Pilotgruppen bei der Identifizierung des Initialphonems im Französischen am Anfang von CP1, Anfang von CP2 und Ende von CP2



Quelle: (ebd.)

Die drei letzten Abbildungen zeigen, dass bei der Kenntnis der Namen der Buchstaben in Ewondo, bei der Identifizierung des Initialphonems in Ewondo und bei der Identifizierung des Initialphonems im Französischen der Unterschied zwischen beiden Gruppen vom Anfang von CP1 bis zum Ende von CP2 signifikant bzw. groß bleibt.

Am Anfang von CP2 und am Ende von CP2 wurden die Pilotgruppe und die Kontrollgruppe in Lesen und Orthografie getestet. Tabelle 19 stellt die Ergebnisse im Vergleich dar.

Tabelle 19: Vergleich der Ergebnisse der Kontroll- und Pilotgruppe am Anfang von CP2 und am Ende von CP2 in Lesen und Rechtschreiben in Ewondo und Französisch

Tests der schriftlichen Fertigkeiten in Ewondo und Französisch	Niveau	Kontrollgruppe (130)	Pilotgruppe (132)	F, Signifikanz von F, Eta Quadrat
Lesen in einer Minute in Ewondo /60	Anfang CP2	0,36 (1,6) 0%	3,25 (6) 5,5%	F(1, 260) = 26,5 p<.0001 (η²=.097)
	Ende CP2	2,25 (4,1) 3,5%	8,28 (9) 14%	F(1, 260) = 41,3 , p<.0001 (η²=.137)
Identifikation des geschriebenen Wortes in Ewondo /6	Anfang CP2	1,06 (1,2) 17,5%	2,27 (0,9) 38%	F(1, 260) = 70,5 , p<.0001 (η²=.22)
	Ende CP2	1,40 (1,1) 23,5%	2,53 (1,2) 42%	F(1, 260) = 56,8 , p<.0001(η²=.18)
Lesegeschwindigkeit in Ewondo	Ende CP2	4,56 (8,3)	12,2 (12,5)	F(1, 260) = 33,8 , p<.0001 (η²=.11)
Leseverstehen in Ewondo /6	Ende CP2	0,11 (0,56) 2%	0,47 (0,9) 8%	F(1, 260) = 12,7 , p<.0001 (η²=.04)
Rechtschreibung in Ewondo /6	Ende CP2	0,88 (1,2) 14,5%	1,9 (1,9) 31,5%	F(1, 260) = 25,8 , p<.0001 (η²=.09)
Lesen in einer Minute auf Französisch /60	Anfang CP2	2,47 (4,7) 4%	8,67 (11,5) 14,5%	F(1, 260) = 32,4, p<.0001 (η²=.11)
	Ende CP2	9,05 (11) 15%	13,07 (13,5) 21,5%	F(1, 260) = 6,5 , p<.01(η²=.02)

Identifikation des geschriebenen Wortes auf Französisch /6	Anfang CP2	2,09 (1,3) 35%	2,9 (1,3) 48,5%	F(1, 260) = 24,7 , p<.0001 (η²=.09)
	Ende CP2	2,23 (1,3) 37%	3,02 (1,4) 50,5%	F(1, 260) = 21,5 , p<.0001(η²=.07)
Lesegeschwindigkeit in Französisch	Ende CP2	11,45 (16,9)	15,6 (15,1)	F(1, 260) = 4,3 , p<.05 (η²=.01)
Leseverstehen auf Französisch /6	Ende CP2	0,87 (1,6) 14,5%	1,28 (1,7) 21,5%	F(1, 260) = 3,8 , p=.05 (η²=.01)
Rechtschreibung in Französisch /6	Ende CP2	2,33 (2,3) 39%	2,9 (2,0) 48,5%	F(1, 260) = 4,54 , p=.03 (η²=.01)

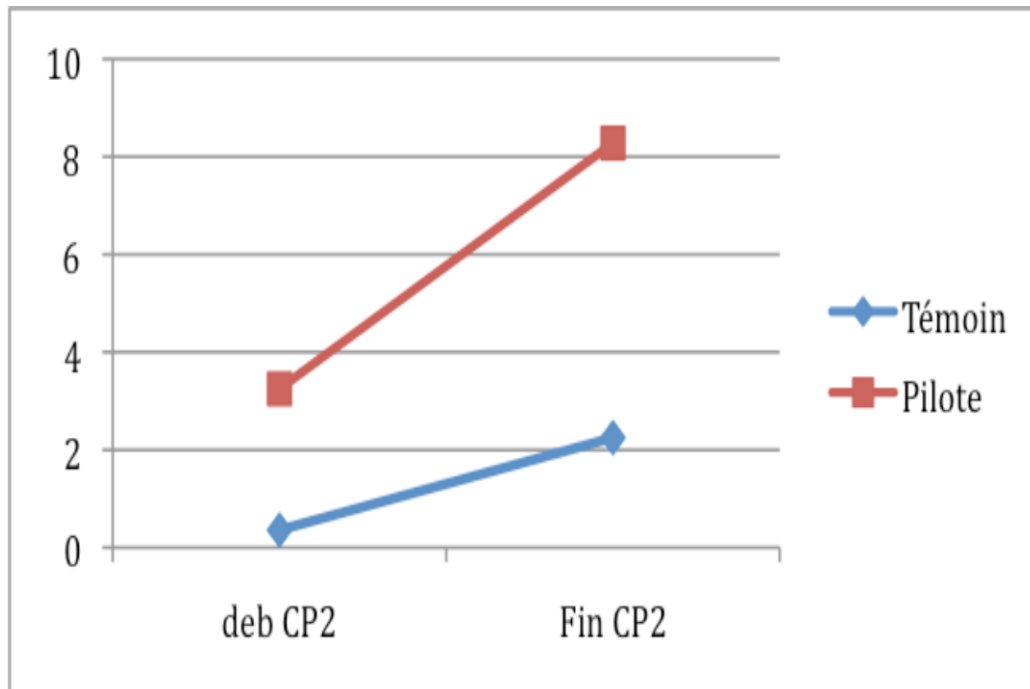
Quelle: (ebd.)

Es ist festzustellen, dass die Pilotgruppe allgemein bei jedem Test bessere Ergebnisse zeigt.

Bei den Lesetests haben beide Gruppen vom Anfang von CP2 bis zum Ende von CP2 Verbesserungen gezeigt. Folgendes ist auch zu erwähnen:

- Beim Lesen in einer Minute in Ewondo bleiben die Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und der Pilotgruppe am Ende von CP2 auch nach Kontrolle des Niveaus der Schüler am Anfang von CP2 signifikant. Hier haben sogar die Schüler aus der Pilotgruppe vom Anfang bis zum Ende von CP2 ihre Ergebnisse noch verbessert, wie Abbildung 37 zeigt:

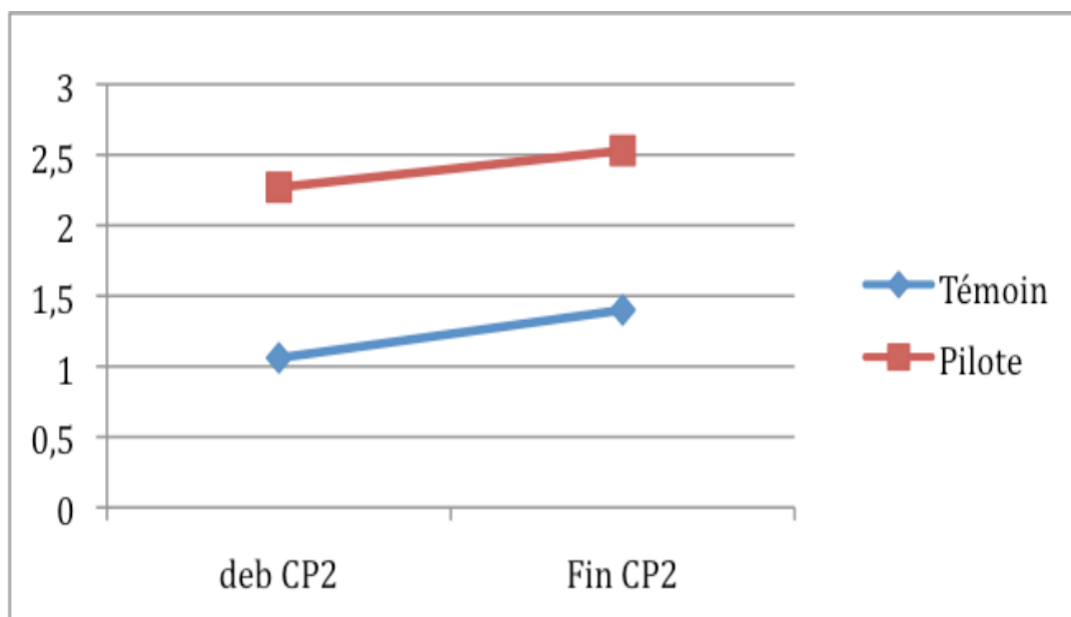
Grafik 37: Verbesserung der Schüler aus der Pilotgruppe von Anfang bis Ende CP2



Quelle: (ebd.)

Bei der Identifikation des geschriebenen Wortes in Ewondo bleiben die Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und der Pilotgruppe am Ende von CP2 auch nach Kontrolle des Niveaus der Schüler am Anfang von CP2 signifikant. Allerdings haben sich hier die Schüler aus der Pilotgruppe vom Anfang bis zum Ende von CP2 nicht deutlich verbessert.

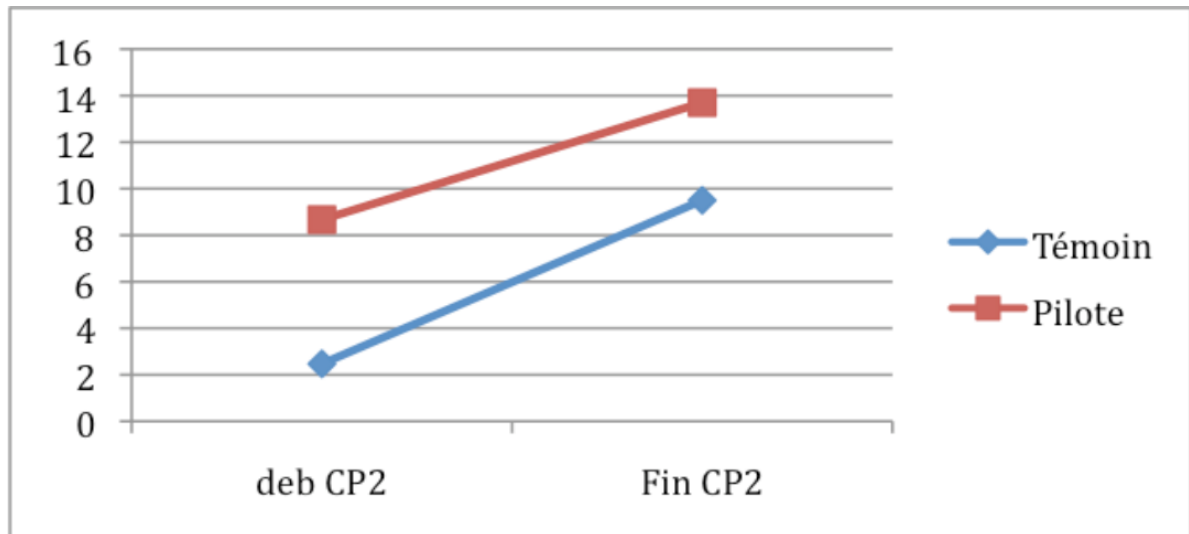
Grafik 38: Keine Verbesserung der Schüler aus der Pilotengruppe von Anfang CP2 bis Ende CP2



Quelle: (ebd.)

Beim Lesen in einer Minute auf Französisch sind die Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und der Pilotgruppe am Ende von CP2 auch nach Kontrolle des Niveaus der Schüler am Anfang von CP2 nicht mehr signifikant. Hier auch gibt es keine deutliche Verbesserung bei der Pilotgruppe.

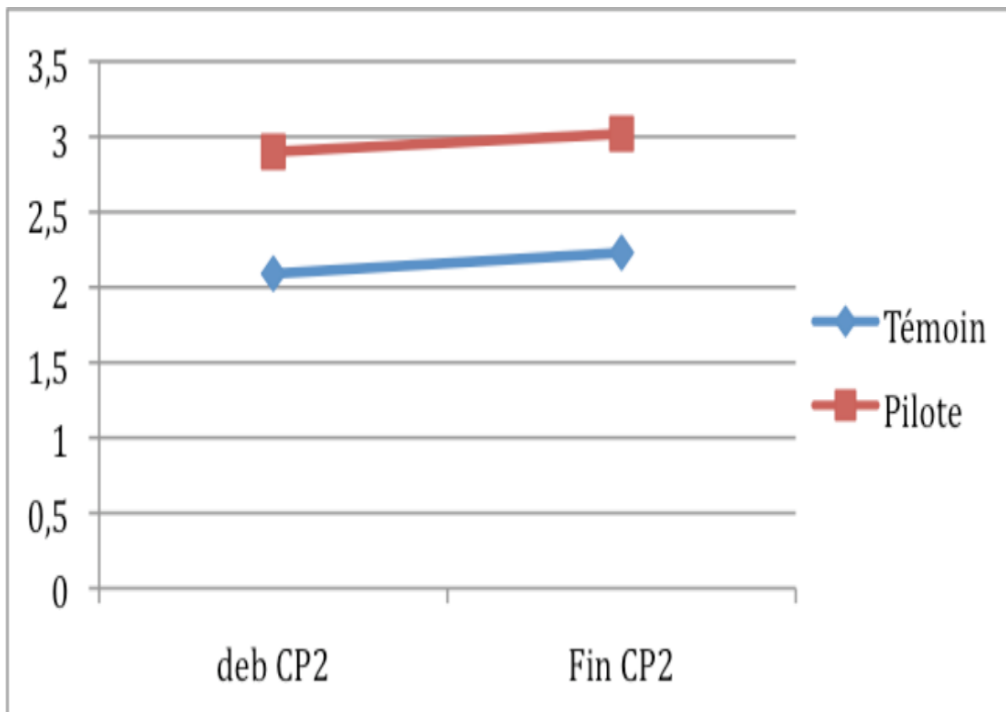
Grafik 39: Keine deutliche Verbesserung bei der Pilotgruppe im einminütigen Lesetest in Französisch.



Quelle: (ebd.)

Bei der Identifikation des geschriebenen Wortes auf Französisch bleiben die Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und der Pilotgruppe am Ende von CP2 auch nach Kontrolle des Niveaus der Schüler am Anfang von CP2 signifikant. Allerdings haben sich die Schüler aus der Pilotgruppe nicht deutlich verbessert.

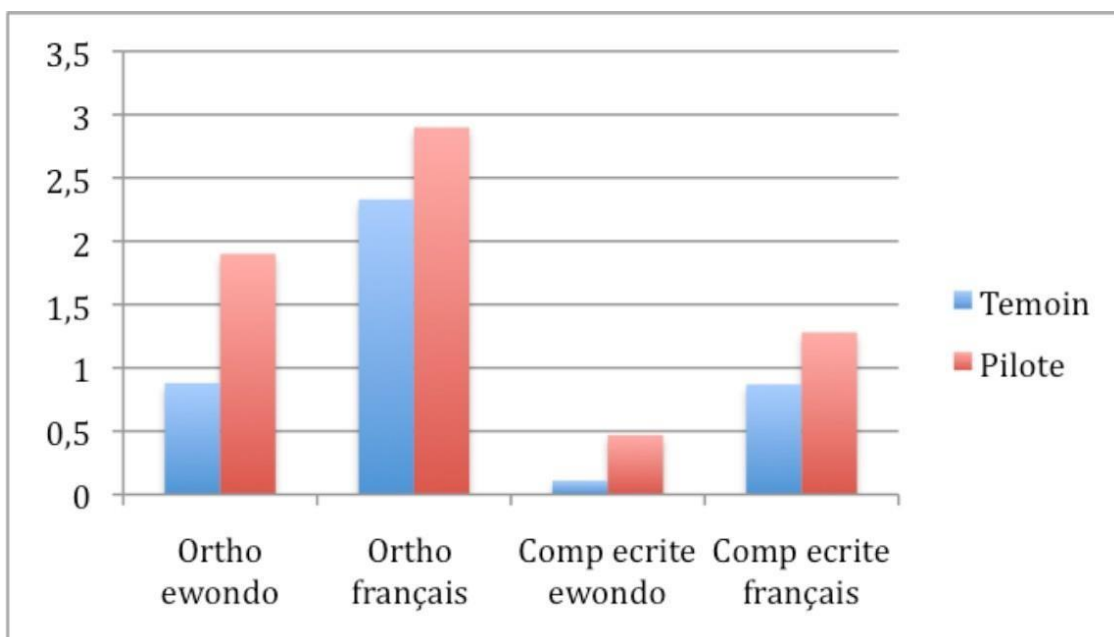
Grafik 40: Ergebnisse bei der Identifikation des geschriebenen Wortes auf Französisch



Quelle: (ebd.)

Am Ende von CP2 wurden zwei neue Tests hinzugefügt: Leseverstehen (Comprehension écrite) und Rechtschreibung (Orthographie). Abbildung 41 zeigt den Vergleich der Testergebnisse zwischen Kontroll- und Pilotgruppe:

Grafik 41: Vergleich der Testergebnisse zwischen Kontroll- und Pilotgruppe in Leseverstehen und Orthographie am Ende von CP2



Quelle: (ebd.)

Beide Gruppen zeigen auch hier gute Ergebnisse, wobei die Pilotgruppe bessere Ergebnisse aufweist. Beim Leseverstehen in Ewondo dagegen haben beide Gruppen schlechte Ergebnisse erzielt. Die Unterschiede zwischen beiden Gruppen sind allgemein nicht signifikant.

Schlussfolgerung

Die gleichen Tests wurden in beiden Sprachen und beiden Gruppen durchgeführt.

Die Tests wurden nicht nur von Französisch in Ewondo adaptiert, sondern auch an den kamerunischen Kontext angepasst, sodass beide Gruppen von Anfang an gleiche Ausgangsvoraussetzungen hatten. Auch die sozioökonomischen und kulturellen Indikatoren waren für beide Gruppen gleich. Für einen Vergleich des Lernerfolgs scheint also – auch gemäß den Ergebnissen der Tests zu Beginn von CP1 – eine gemeinsame Ausgangsbasis zu bestehen. Aus dem Experiment konnten Nocus et al. die Schlussfolgerung ziehen, dass die ELAN-Methode positive Ergebnisse mit sich bringt.

Die Pilotgruppe hat allgemein bessere Ergebnisse gezeigt. Zwischen den fünfzehn Tests, die helfen sollten, den Fortschritt beider Gruppen zu analysieren und zu vergleichen, zeigen neun neutrale Ergebnisse, vier zeigen deutliche Fortschritte der Pilotgruppe und nur zwei einen Fortschritt in der Kontrollgruppe gegenüber der Pilotgruppe.

In der Tat machte die Pilotgruppe größere Fortschritte in Lesen in einer Minute in Ewondo, Identifizierung des Phonems in Ewondo, Kenntnis der Namen der Buchstaben in Ewondo und Identifizierung des Phonems in Französisch.

Die Pilotgruppe erzielte in jedem dieser Tests am Ende von CP2 signifikant höhere Ergebnisse als die Kontrollgruppe, nachdem für die Ergebnisse vom Anfang von CP1 kontrolliert wurde. Bei der Silbentrennung in Ewondo und bei Kenntnissen der Namen von Buchstaben auf Französisch zeigt die Kontrollgruppe einen deutlichen Fortschritt im Vergleich zur Pilotgruppe.

Der Fortschritt der Pilotgruppe erscheint also hauptsächlich in L1, in Ewondo. Dies zeigt, dass es für Schüler einfacher ist, wenn sie in ihrer Muttersprache lernen.

Da die schriftlichen Tests nur am Ende von CP2 durchgeführt wurden, sind zwar keine Verbesserungen bzw. Fortschritte der beiden Gruppen im Zeitverlauf festzustellen, aber die Ergebnisse fallen zugunsten der Pilotgruppe aus (Nocus et al., 2016).

In Kamerun wurden schon im Jahr 2013 43 Pilotschulen in vier Regionen eingeführt: in Zentrum mit Ewondo, in Litoral mit Bassa und Douala, im Norden mit Ffulde und im Westen

mit Ghomala'. Heutzutage, acht Jahren später, hat sich gezeigt, dass Kinder, die mit dem Lernen in ihrer Muttersprache beginnen, bessere Leistungen beim Lesen, Schreiben und Verstehen zeigen als diejenigen, die direkt mit Französisch oder Englisch beginnen. Das Problem, dass viele Kinder Schwierigkeiten haben, eine ausreichende Kompetenz im Lesen und Schreiben zu erwerben, könnte somit gelöst werden.

Die Direktorin für Alphabetisierung, nichtformale Grundbildung und Förderung der Nationalsprachen im Ministerium für Grundbildung (Minedub), Fatime Bilamo, zeigt sich in einem Interview mit der kamerunischen Tageszeitung „Cameroon Tribune“ hoffnungsvoll: „Wir können angesichts der Ergebnisse der diagnostischen Auswertung der akademischen Leistungen der Schüler in diesen Versuchsschulen schließen, dass die Bilanz zufriedenstellend ist.“²⁰

Die Testphase hat gezeigt, dass ein Unterricht in lokalen Sprachen viel versprechend ist. Somit stellt sich die Frage, wie diese Erkenntnis in Kamerun für die Praxis nutzbar zu machen ist.

6. Die Sprachpolitik in kamerunischen Schulen: Vorschläge für das kamerunische Bildungswesen

Gerade die letzten Kapitel konnten zeigen, dass eine Investition in lokale Sprachen Lernerfolge fördert und wirtschaftliche Vorteile mit sich bringt. Eine Investition in lokale Sprachen bedeutet aber keineswegs, die offiziellen Sprache zu vernachlässigen oder zu ersetzen. Selbstverständlich ist es für alle Bürger wichtig, offizielle Sprachen zu lernen, in denen die nationalen Angelegenheiten abgewickelt werden, insbesondere wenn es sich dabei auch um eine Sprache der internationalen Kommunikation wie Französisch handelt. Englisch und Französisch sollten also ihre Rolle als Unterrichtssprache behalten, allerdings sollten es nicht ausschließlich diese beiden Sprachen sein, die als Unterrichtssprachen verwendet werden.

Viele kamerunische Sprachen sind ebenfalls dazu geeignet, als Unterrichtssprache zu dienen.

²⁰ <https://www.cameroon-tribune.cm/article.html/38724/fr.html/-le-bilan-satisfaisant-dans-le>.

Die Schule sollte also versuchen, es jedem Bürger zu ermöglichen, auf lokaler, regionaler und, wenn möglich, nationaler und internationaler Ebene kompetent in seiner Hauptsprache zu kommunizieren. Es sollte eine bilinguale bzw. mehrsprachige Bildung angestrebt werden, in der sowohl in der Muttersprache oder einer anderen freiwillig gewählten Erstsprache als auch in der offiziellen internationalen Sprache unterrichtet wird, statt ausschließlich in Französisch oder in Englisch, wie es jetzt der Regelfall ist.

Eine Integration der lokalen Sprache als Unterrichtssprache bedeutet eine tiefgreifende Umstellung, weshalb vorbereitend gewisse Maßnahmen ergriffen werden müssen. Erstens muss die Sprachhaltung der Kameruner angepasst werden. Tatsächlich sind die meisten Kameruner nicht nur fest davon überzeugt, dass Französisch eine überlegene Sprache ist, sondern auch davon, dass es sich nicht lohnt, in lokale Sprachen zu investieren.

Es müsste vorab eine groß angelegte Kampagne durchgeführt werden, um die Kameruner von der Wichtigkeit der lokalen Sprachen zu überzeugen. Die Kampagne sollte versuchen, die Vorbehalte der Bevölkerung gegenüber lokalen Sprachen zu minimieren und den Nutzen und kulturellen Wert der lokalen Sprachen zu verdeutlichen. Hervorzuheben ist insbesondere Folgendes:

- Eine mehrsprachige Bildung ist kein Hindernis für die nationale Einheit. Im Gegenteil kann die Anerkennung kultureller Identitäten Konflikte lösen. Ein Land, in dem keine Identität ignoriert oder vernachlässigt wird, ist ein friedliches Land.
- Eine muttersprachliche Bildung ist wirtschaftlich rentabel. Wie in den vorigen Kapiteln gezeigt wurde, sollen laut UNESCO (2010) staatliche Ausgaben für Bildung 26 % des Staatsbudgets betragen. Laut der Weltbank hat das Bildungsbudget in Kamerun seit 2008 die 20-Prozent-Schwelle nicht erreicht (Abbildung 42).

Grafik 42: Staatliche Ausgaben für Bildung in Kamerun insgesamt (in Prozent der Staatsausgaben)



Quelle: Weltbank (2021).

Das Argument des Mangels an finanziellen Mittel hält also nicht stand. Im Jahr 2018 wurden nur 16 Prozent des Budgets für die Bildung ausgegeben, also etwa 10 Prozent weniger als empfohlen. Eine Aufstockung auf 25 Prozent könnte bereits ausreichen, um die Investition in lokale Sprachen zu ermöglichen, insbesondere in Anbetracht ihrer langfristigen Rendite.

- Unterricht in lokalen Sprachen würde nicht zu einem niedrigeren Niveau der Beherrschung internationaler Sprachen führen. Vielmehr wurde festgestellt, dass Kinder, die in der Schule ihre Erstsprache erlernen und in ihrer Erstsprache lernen, nicht nur schnellere und höhere Kompetenzzuwächse aufweisen, sondern es ist für sie einfacher wird, Zweitsprachen zu erwerben. Ein Schüler, der die Struktur und Regelmäßigkeit seiner Muttersprache beherrscht, kann diese auf eine Fremdsprache übertragen, was deren Akquisition vereinfacht. Dies gilt auch für Kameruner, die angeben, in informellen Zusammenhängen Französisch zu sprechen. Denn ihr Französisch ist – entgegen ihrer eigenen Annahme – kein Standard-Französisch, sondern eine spezifisch kamerunische Variante (CamF). Der einzige Ort, an dem sie

mit Standard-Französisch konfrontiert sind, ist die Schule, sodass der dortige Unterricht für sie de facto in einer Fremdsprache stattfindet.

- Es reicht nicht aus, nur die Grundlagen der Muttersprache zu lernen. Denn innerhalb von einem bis vier Jahren können die meisten Schüler nicht das für eine akademische Ausbildung erforderliche Niveau der geschriebenen und gesprochenen Sprache erreichen. Die Muttersprache soll also so lange wie möglich im Schulprogramm bleiben.
- Es muss eine Institution gegründet werden, deren Aufgabe es ist, die kamerunischen Sprachen zu standardisieren und in ihrem Funktionsumfang zu erweitern: eine kamerunische Akademie. Sie soll für kamerunische Sprachen gewisse Regeln erstellen und sie befähigen, als Kommunikationsmittel im Bereich der Künste und Wissenschaften zu dienen. Wörterbücher in lokalen Sprachen müssen erstellt werden. Zur Förderung von kamerunischen bzw. lokalen Sprachen müsste diese kamerunische Akademie in der Lage sein, Literaturpreise zu vergeben.
- Des Weiteren müssen Lehrer im Umgang mit lokalen Sprachen geschult und geeignete Lehr- und Lernmaterialien bereitgestellt werden. Vorzugsweise sollten bereits verfügbare Ressourcen genutzt und gegebenenfalls optimiert werden. Zum Beispiel können, wie bei dem ELAN-Experiment, bereits bestehende Tests auf Französisch in Endo übersetzt und adaptiert werden.
- Zur Konsolidierung dieser Maßnahmen müssen kamerunische Sprachen (vor allem die mit den meisten Sprechern) als Amtssprachen und als Prüfungssprachen akzeptiert werden. Eine Verbindung muss zwischen Regierung, Bildungsakteuren, Sprachexperten, Arbeitsmarkt, lokalen Gemeinden und Eltern hergestellt werden. So könnte Mehrsprachigkeit (die immer auch lokale Sprachen einschließen sollte) als Kriterium für die berufliche Qualifikation gelten. Gelingt es, lokale Sprachen zu einem Element der nationalen Identität und des Patriotismus zu machen, kann die Integration kamerunischer Sprachen in das Bildungssystem zum Erfolg führen.

Dabei geht es nicht nur darum, lokale Sprache in das Schulsystem als Fach einzufügen, sondern als Unterrichtssprache zu etablieren und mindestens bis zur Oberstufe zu verwenden. Im Idealfall sollte zwar jede dieser Sprachen in mindesten einer Schule als Unterrichtssprache benutzt werden, doch wäre ein solches Vorhaben nicht umsetzbar. Denn viele kamerunische Sprachen haben nur sehr wenige Sprecher und kein Schriftsystem. Diese Sprachen zu erforschen, um sie dann zu Bildungssprachen zu entwickeln, wäre sehr aufwendig.

300 Sprachen als Unterrichtssprache zu benutzen, wäre zudem sehr kostspielig. Sogar hoch entwickelte Länder würden an finanzielle Grenzen stoßen. Der Fokus sollte daher auf lokalen Sprachen liegen, über welche schon geforscht wurde, zu denen schon Materialien vorliegen und die tendenziell zu einer gesellschaftlichen Einigung statt zu einer Spaltung beitragen. Sprachen, die vor allem in Schulen in ländlichen Gebieten eingesetzt werden sollten und in die eine Investition lohnend wäre, sind:

- **Das Ewondo oder Kólo.**
- **Das Ffuldé oder Fulani.**
- **Kamtok.**

Mit der Auswahl dieser drei Sprachen werden wichtige Ziele verfolgt:

- Den Analphabetismus stark verringern,
- Konflikte durch Anerkennung kultureller Identitäten lösen (insbesondere den Konflikt zwischen Nordwesten und Südwesten),
- und die Wirtschaft des Landes stärken.

Diese drei Sprachen sind nicht nur die meist gesprochenen lokalen Sprachen in Kamerun, sondern haben auch das Potential, die nationale Einheit Kameruns zu fördern.

6.1. Das Ewondo oder Kóló

Das Ewondo ist eine der drei meist gesprochenen Sprachen Kameruns. Sie wird hauptsächlich im Zentrum gesprochen und ist die einzige Lingua franca in Süd- und Ostkamerun. Sie ist die am meisten gesprochene Landessprache in der Hauptstadt Yaounde und den angrenzenden Regionen. Sie wird, in Anlehnung an den Namen der Hauptstadt, auch Jaunde-Sprache genannt. Mit 3,9 Millionen Einwohnern ist Yaounde das größte städtische Ballungszentrum in Kamerun.

Es gibt ca. 2.500.000 Ewondo-Sprecher in Kamerun. Vor allem von Arbeitern und Händlern wird Ewondo als Verkehrssprache verwendet. Es ist die Muttersprache der Béti be Kóló oder Kóló Béti, die häufig irrtümlicherweise Ewondos genannt werden. Genau betrachtet, sind die Ewondos nur ein Klan der Béti be Kóló, die sich aus verschiedenen Klans zusammensetzen:

Edzoa, Bene, Emombo, Etudi, Tsinga, Enoa, Etenga, Yanda, Ewondo etc. Sie alle sprechen die Sprache Kóló. Das heißt, dass die Sprache nicht als Ewondo, sondern als Kóló bezeichnet werden sollte (Quinn 2006).

Der Linguist Prosper Abega hat einen großen Teil seiner Forscherlaufbahn darauf verwendet, die Sprache Ewondo zu erforschen. Er hat die Ewondo-Schrift revolutioniert, indem er die Sprache mit einem Schriftsystem ausgestattet hat, das ihre Laute in den Zeichen des internationalen phonetischen Alphabets (IPA) wiedergibt. Zu diesem Thema hat er zahlreiche Werke geschrieben:

- a) *Grammaire ewondo*, 1969 (*Ewondo-Grammatik* 1969).
- b) *Tonologie de la langue ewondo l'ewondo sans les tons est une langue morte*, 1998. (*Lautlehre der Ewondo-Sprache, Das Ewondo ohne Laute ist eine tote Sprache* 1998)
- c) *L'organisation du verbe ewondo*, 1976 (*Die Organisation des Ewondo-Verbs* 1976).
- d) *Petit assimil ewondo en 21 leçons*, 1977 (*Kleine Ewondo-Assimilation in 21 Lektionen* 1977).
- e) *Petit lexique Ewondo* 1976, (*Kleines Ewondo-Lexikon* 1976).

In seiner „Lautlehre der Ewondo-Sprache“ (1998) listet Proper Abega fast 200 homographische einsilbige Wörter auf, die sich nur im Ton unterscheiden. Es folgen einige Beispiele dafür:

bám = gronder

et

bam = s'en faire

bóg = entasser

bog = extraire

ndónɔ̃ = récit

ndonɔ̃ = nom de peuple

kób = rejoindre

kob = toucher légèrement

ség = couper menu

səg = diminuer

yám = serrer

yəm = savoir

zám = bon goût

zam = raphia.

Für die Wörter *gronder* (schimpfen), *entasser* (stapeln), *récit* (Erzählung), *rejoindre* (beitreten), *couper* (schneiden), *serrer* (verschärfen) und *bon goût* (guter Geschmack) werden die gleichen Grapheme benutzt wie für die Wörter *s'en faire* (sich sorgen), *extraire* (extrahieren), *nom de peuple* (Name eines Volkes), *toucher légèrement* (leicht anfassen), *diminuer* (verringern), *savoir* (wissen), *raphia* (Raffia).

Der einzige Unterschied liegt bei der Setzung der Töne auf den Silben. Es ist zu erkennen, dass allein durch das Setzen eines Akzents ein Wort in Ewondo eine völlig andere Bedeutung bekommt. So lässt sich nachvollziehen, warum Abega behauptet, dass die Ewondo-Sprache ohne Ton eine tote Sprache sei.

Seiner Meinung nach wäre es nicht optimal, alle diese Laute zu transkribieren: „Il est patent qu'aucune écriture ne saurait transcrire tous ces tons; elle serait extrêmement compliquée et surchargée. Aussi, faut-il une convention d'écriture qui soit simple sans trop trashier cette analyse" (Abega 1998). (Es ist offensichtlich, dass kein Schriftzeichen all diese Töne transkribieren könnte, es wäre kompliziert und überladen. Daher wird eine Schreibkonvention benötigt, die einfach ist, ohne diese Analyse zu sehr zu verraten.)

Laut Abega gibt es in der Ewondo-Sprache sieben unterschiedliche Tonalitäten:

- [´´] notera le ton haut éclatant : « ádí lé ñsòg dí » = *cette façon de manger la purée de maïs.*
- [´] notera le ton haut simple : « mè àtélè á dí » = *je pose sur le feu*
- [´-] notera le ton moyen-haut : « á dí ñsòg » = *manger de la purée de maïs*
- [-´] notera le ton moyen-bas : « Yè mè dí ñsòg ? » = *saut-il que je mange de la purée de maïs ?*
- [`] notera le ton bas : « á dì » = *fermer*
- [`´] notera le ton bas-haut : « àló á dì » = *l'oreille est fermée (bouchée).*
- [`´´] notera le ton haut-bas : « á dí dí dí » = *à force de manger.*

Quelle: Abega (1998).

- a) *Der glanzvoll hohe Laut (le ton haut éclatant)*
- b) *Der simple hohe Laut (le ton haut simple)*
- c) *Der mittelhohe Laut (le ton moyen haut)*
- d) *Der mitteltiefe Laut (le ton moyen bas)*
- e) *Der tiefe Laut (le ton bas) .*
- f) *Der tief-hohe Laut (le ton bas haut).*
- g) *Der hoch-tiefe Laut (le ton haut bas).*

P. ABEGA (1998) empfiehlt aber dennoch nur den hohen Ton mit einem „accent aigu“ [´] zu transkribieren und den niedrigen Ton nur auf silbischen Nasal und nur am Wortanfang mit einem „accent grave“ [˘] zu transkribieren. Diese Beide Töne sind für ihn die am wichtigsten.

Beispiel eines hohen Lautes:

Bébélá

Die Wahrheit

Beispiel eines tiefen Lautes auf silbischem Nasal:

ṅdi

Große Wurzel

Abega unterscheidet zwischen acht verschiedene Vokale. Er empfiehlt, diese Vokale gleichzeitig mit den dazu gehörenden Tönen zu lehren. Er unterscheidet zwischen vorderen (anterieures), mittleren (médianes) und hinteren (postérieures) Vokalen.

Tabelle 20: Vordere, mittlere und hintere Vokale in Ewondo

	Antérieures	Médianes	Postérieures
1er degré	i		u
2ème " "	e		o
3ème " "	ɛ	ə	ɔ
4ème " "		a	

Quelle: Abega (1998).

Drei Zeichen aus der IPA sind auch hier zu finden. Abega empfiehlt zudem, das Auslassen von unbetonten Vokalen (Elision) in Ewondo zu vermeiden. Es ist also besser zu schreiben:

- *mə adí* als *madí* (ich esse)
- *O adí* anstatt *wadí* (du isst).

„Ich esse dich“ schreibt er aber nicht wie folgt:
mə adi o sondern *mə adi wa*.

Abega erklärt es wie folgt:

Bei *O adí* (ich esse) ist *O* ein Subjekt.

Bei *mə adi O* spielt *O* die Rolle eines Objekts, genau gesagt eines direkten Objekts. Es findet also hier eine Deklination statt – *O* wird zu *wa*.

(Abega 1998).

Ewondo-Sprecher elidieren aber heutzutage sehr viel. Man würde zum Beispiel nicht mehr sagen *mə adi*, sondern *madi* (ich esse), nicht *O adí*, sondern *wadí* oder nicht *bod bə adí*, sondern *bod badí* (die Männer essen).

In Ewondo gibt zwei Arten von Konsonanten: die einfachen und die komplexen.

Die komplexen Konsonanten sind: dz, gb, kp, ts, mb, mv, nd, ndz, ny, ng, mgb.

Hier sind Ewondo-Wörter, in denen sie benutzt werden:

<u>Symboles</u>	<u>Exemples</u>	<u>Traduction</u>
[dz]	dzam	<i>affaire</i>
	Edzódzomo	<i>nom de personne</i>
[gb]	agbě	<i>sorte de jeu (mot etoàn)</i>
[kp]	kpəm	<i>feuille de manioc</i>
	okpăl	<i>perdrix</i>
[mb]	mbáda	<i>craindre</i>
	Ambómó	<i>nom de personne</i>
[mgb]	mgbél	<i>sorcellerie</i>
	emgbém	<i>lion</i>
[mv]	mvid	<i>saleté</i>
	emvám	<i>grand parent</i>
[nd]	ndamba	<i>ballon, fronde</i>
	endégélé	<i>punition</i>
[ndz]	ndzobo	<i>terre labourée</i>
	andzanga	<i>petite crevette</i>
[ng]	ngadag	<i>lien</i>
	ekanga	<i>pont</i>
[ny]	nyali	<i>piétiner</i>
	enyin	<i>vie</i>
[ts]	tsós	<i>messe</i>
	tsətsad	<i>peu</i>

Quelle: Owona (2004).

Im Folgenden sind Ewondo-Wörter aufgelistet, in denen die einfachen Konsonanten benutzt werden:

[b]	bod	<i>hommes</i>
	babi	<i>près</i>
	túb	<i>fuir, percer</i>
[d]	dób	<i>nombril</i>
	dudu	<i>tirer</i>
	bíd	<i>enduire</i>
[f]	fía	<i>avocat</i>
	efas	<i>morceau</i>
[g]	góro	<i>variété de cola</i>
	̀nsəg	<i>variété de serpent</i>
[k]	kod	<i>gourmet</i>
	ekodog	<i>champ (après la récolte)</i>
[l]	lod	<i>passer</i>
	olám	<i>piège</i>
[m]	móngó	<i>enfant</i>
	amalá	<i>malheur</i>
	məm	<i>avouer</i>
[n]	namba	<i>toucher légèrement</i>
	naná	<i>ma mère</i>
	̀ntánán	<i>homme blanc</i>
[ŋ]	diŋ	<i>aimer</i>
	mətúnəŋa	<i>sacrifice</i>
[p]	pəpá	<i>papa</i>
[r]	góro	<i>variété de cola</i>
[t]	téle	<i>poser</i>

	otan	<i>parapluie, chauve-souris</i>
[s]	sás	<i>ortie</i>
	osún	<i>mouche filaire</i>
	vus	<i>rater</i>
[v]	vam	<i>cogner</i>
	vuvú	<i>consours</i>
[w]	wulu	<i>marcher</i>
	̀nwúwúb	<i>voleur</i>
[y]	yem	<i>savoir</i>
	ayemé	<i>faire-part</i>
[z]	Zambá	<i>Dieu</i>
	suguzu	<i>secouer.</i>

Quelle: (ebd.)

Tabelle 21: Die Konsonanten in Ewondo nach Prosper Abega

Point d'art. Mode d'art	Labiales	Labio- dentales	Alvéolaires	Prépalatale	Palatales	Gutturales	Labio- Vélaires
Occlusives sourdes			t			k	kp
Sonores	b		d			g	gb
Affriqués sourdes			ts				
Sonores			dz				
Mi- nasales	mb	mv	nd	ndz	ny	ng	mgb
Nasales	m		n			ŋ	
Fricatives sourdes		f	s			h	
Sonores		v	z				
Liquides			l				
Glides					y		w

Quelle: Abega (1976).

Hier sind einige charakteristische Elemente des IPA zu sehen und es ist die Abwesenheit von /p/ und /r/ festzustellen. Dies ist darin begründet, dass die meisten Ewondo-Experten wie Abega aus phonologischen Gründen die Existenz dieser zwei Konsonanten in Ewondo verneinen. Sie benutzen stattdessen das /d/ für das /r/ und das /b/ für das /p/, vor allem als

finale Konsonanten. Als Beispiel ist anzuführen: *mor* und *mod* (der Mensch), *afúp* und *afúb* (die Plantage).

Heutzutage weiß jeder Ewondo-Sprecher, dass die Buchstaben /r/ oder /p/ übernommen werden müssen, da es andernfalls unmöglich wäre, Wörter wie Radio oder Papa auszusprechen.

Hier ist ein Ausschnitt eines Textes in Ewondo von Owona (2004). Es geht um die Geschichte der Schildkröte und des Panthers.

Nláj ábondé méndzán

Ndó á fṵṵ ángábo ná !

Kúlu bán Zě bégátíe ná bàke baí élē mínkúl. Á kwí bégákwi élē á
sī ndo Kúlu ákad Zě ná :

«Á Zě à mán tad tárege mbán élē mazu, matáme ke á fyé».

Ndo fṵṵ Zě ángavé óvōn mó énnye atári esyé nyṵṵ !.

Ndo té Kúlu angáke manê kom ndéndéŋ-kōlṵ ángandéŋ étē, Zě nyé ane há he
âbaí élē. Hē ané Kúlu angáwóg ánē élē yátádi búgi á kwás kwás kwás ná
éngaku yă, ndo fṵṵ á áke só mbil, nyé ai Zě ná :

Quelle: Owona (2004).

Französische Übersetzung:

Histoire de la création des balafons

En ce temps-là

Kúlu (la Tortue) et Zě (la Panthère) partirent pour abattre l'arbre afin de fabriquer les tam-tams. Arrivés au pied de l'arbre, la Tortue dit à la Panthère :

- Panthère, fils de mon père, commence l'abattage, j'arrive, je vais me soulager

La Panthère s'empara de la hache et commença le travail.

La Tortue quant à elle alla se faire une balançoire et se mit à se balancer pendant que la Panthère se tuait au travail.

Mais, dès que la Tortue entendit le bruit de l'arbre qui commençait à tomber en faisant kwás kwás kwás, elle vint très rapidement et dit à la Panthère :

Quelle: (ebd.)

Deutsche Übersetzung:

Geschichte der Entstehung von Balafons

Zu dieser Zeit

gingen Kulu, die Schildkröte, und Zé, der Panther, los, um den Baum zu fällen, aus dem die Trommeln gemacht werden sollten. Als sie am Fuß des Baumes ankamen, sagte die Schildkröte zum Panther:

- Panther, Sohn meines Vaters, fang an zu fällen, ich komme, ich werde mich erfrischen.

Der Panther nahm die Axt und begann die Arbeit.

Die Schildkröte ging, um sich eine Schaukel zu bauen, und begann zu schwingen, während der Panther sich zu Tode arbeitete.

(Übersetzung des Verfassers)

6.2. Das Kamerun Pidgin-Englisch (KPE) oder Kamtok

Die Geschichte des Kameruner Pidgin-Englisch erschließt sich, wenn betrachtet wird, mit welchen Ländern Kamerun in seiner Geschichte in Kontakt getreten ist. Im Jahr 1472 besuchten portugiesische Entdecker die Küsten von Kamerun. Es war der erste attestierte Kontakt von Kamerunern mit Europäern. Zwischen 1850 und 1884 übernahm Großbritannien die Kontrolle der Küsten Kameruns. Kurz danach, im Jahr 1884, wurde Kamerun ein Teil des Deutschen Reiches und blieb es bis 1919. Nach dem Vertrag von Versailles gehörte ein Teil Kameruns Großbritannien und ein Teil Frankreich. Französisch und Englisch wurden zu offiziellen Sprachen Kameruns.

Die Kameruner Pidgin-Englisch hat viel an Einfluss gewonnen und mehr als 50 % der Kameruner sprechen sie als Zweitsprache. Kouega und Aseh (2001) haben mit Hilfe eines Fragebogens herausgefunden, dass KPE in Kamerun in allen funktionalen Bereichen verwendet wird. Tatsächlich hat es sich so weit durchgesetzt, dass es für viele kamerunische Kinder zu einer Muttersprache geworden ist.

In den anglophonen Provinzen haben sogar mehr als 70 % der Kinder die Sprache als Muttersprache erworben. Laut Mbufong (2001) träumen und denken diese Kinder in KPE und können in dieser Sprache ihre Gefühle ausdrücken. Atindogbe et al. (2006) haben eine Umfrage an der Universität von Buea²¹ durchgeführt, In der 400 anglophone Studenten folgende Frage beantworteten:

Welche Sprache ist Ihre Muttersprache?

(Ihre Muttersprache ist die Sprache, mit der Sie aufgewachsen sind, die Sie zu Hause mit Freunden, Eltern und außerhalb der Schule sprechen).

Hier sind die Ergebnisse:

Eine afrikanische Sprache: 55 (12,00 %),

Englische Sprache: 35 (9,25 %),

KPE: 300 (75,00 %),

Keine Muttersprache: 10 (2,50 %).

²¹ Sie ist die einzige Universität in den anglophonen Provinzen.

Atindogbe et al. (2006) stellten erstaunt fest, dass von den anglophonen Studenten, die angaben, dass KPE nicht ihre Muttersprache ist, fast 95 Prozent KPE sprachen oder verstanden, während nicht einmal 10 % von ihnen eine afrikanische Sprache sprachen oder verstanden. Das bedeutet, dass KPE als Muttersprache häufig verleugnet wird.

Wie schon erwähnt, erfüllt KPE viele Funktionen in Kamerun. Es wird auf dem Markt, in den Büros und sogar an der Universität von Buea gesprochen, obwohl dort von der Benutzung abgeraten wird.

Tabelle 22: Funktionen des Kameruner Pidgin-Englisch (KPE)

	In general	Anglophones	Francophones
education	●	●●	●
mass media	●●	●●	●
political campaign	●●●	●●●	●
administration	●	●●	●
work	●●●	●●●●	●●
religion	●●●	●●●●●	●●
trade	●●●	●●●●●	●●
literature and performing arts	●	●●	●
science and technology	●	●●●	
literary topics	●	●●●	
politics	●	●●	
humor	●●●●	●●●●●	●●●●
intimacy	●●●	●●●●	●●
secret	●●●	●●●	●●
national and cultural identity	●	●	●

●●●●● very high, ●●●● high, ●●● medium, ●● low, ● very low frequency use

Quelle: Atindogbe et al. (2006).

Wie Atindogbe et al. (2006) erwähnen, sollte KPE nicht mehr als eine Varietät von Englisch betrachtet werden, sondern als eine unabhängige kamerunische Sprache, ein Kreol. Sie schlagen vor, nicht mehr von KPE zu sprechen, sondern von Kamtok (Cameroon Talk), um zu verdeutlichen, dass diese Sprache keine Varietät von Englisch ist, auch wenn sie viele Wörter aus dem Englischen beinhaltet. Ähnlich gilt auch Seselwa nicht als Variante des Französischen, obwohl viele französische Wörter in Seselwa übernommen wurden, und kann daher neben Englisch und Französisch als offizielle Sprache der Seychellen dienen. Felix Awung (2013) ist der Meinung, dass auch eine Sprache, die Wörter einer anderen Sprache beinhaltet, durchaus über Legitimität und Eigenständigkeit verfügt. Dies ist auch vor dem Hintergrund von Erkenntnissen der französischen Linguistin und Leiterin des Phonologie-Labors an der École Pratique des Hautes Études an der Sorbonne, Henriette Walter plausibel. Sie weist nach, dass Lehnwörter französischen Ursprungs mehr als zwei Drittel des englischen Wortschatzes ausmachen.²² Der Einfluss des (alten) Französischen auf das Englische bezog sich auch auf Syntax, Grammatik, Rechtschreibung und Aussprache. In der Tat war Französisch nach der Eroberung des Königreichs England durch den normannischen Herzog Wilhelm der Eroberer im Jahr 1066 zur Verwaltungssprache und Sprache des Hofes und der Eliten. Seitdem wird das Englische vom Französischen beeinflusst. Hier einige Beispiele:

*Rental (loyer) : **Rental**, soumis à une redevance annuelle (mit einer Jahresgebühr belegt), 12. – 13. Jahrhundert.*

*. Foreign (étranger) : **Forain**, 12. – 13. Jahrhundert.*

*Purchase (acheter): **Porchacier**, chercher à obtenir (versuchen zu erhalten), 12. – 13. Jahrhundert.*

*Proud (fier) : **Prud, prod**« vaillant », Anfang der 7. Jahrhundert.*

*Closet (placard ou cabinet) : **Closet**, petit enclos (kleines Gehege), 14. Jahrhundert.*

*Chair (chaise) : **Chaiere**, 13. Jahrhundert.*

*Budget: **bougette**. 13. Jahrhundert.*

Pay (payer): de paier, 12. Jahrhundert.

Debt (dette): det, 13. Jahrhundert.

Franchise (franchise): franchise, 13. Jahrhundert.

Bourgeois: de bourgeois, 12. Jahrhundert.

Budget: de bougette.

Marriage (mariage): mariage, 13. Jahrhundert.

Fiancé: fiancé, 19. Jahrhundert.

Affair: affaire.

²² https://www.lexpress.fr/culture/livre/honni-soit-qui-mal-y-pense_804257.html.

Chef: chef, 19. Jahrhundert.

Toilette.

Lingerie.

Blouse.

Rouge.

Salon.

Couturier.

Eau de Cologne.

Massage.

Renaissance.

Chic.

Boutique.

Prêt à porter.

Parfum.

Déjà vu.

Abgesehen davon ist Kiswahili genauso wie Kamtok aus einer Mischung von Fremdsprachen und afrikanischen Sprachen entstanden. Heutzutage ist Kiswahili nicht nur als unabhängige Sprache anerkannt, sondern ist auch eine der Sprache der Afrikanischen Union. Kamtok hingegen kämpft immer noch um seine Legitimität als unabhängige Sprache.

Kamtok wird nicht nur in den anglophonen Teilen des Landes als Lingua franca benutzt, sondern auch in vielen frankophonen Regionen. Er ist einfacher zu lernen und zu nutzen als eine der internationalen Sprachen, da es kulturell und sprachlich den Kamerunern nähersteht als Englisch und Französisch.

In der Tat erwähnen Atindogbe et al. (2006), dass Kamtok die Syntax, prosodische Merkmale und Laute afrikanischer Sprachen übernommen hat. Demonstriert wird dies von den folgenden Daten zu Kamtok (KPE) und zwei lokalen Sprachen aus Kamerun, Bafut und Meta?.

Tabelle 23: Vergleich zwischen Bafut, Meta?, KPE (CPE, Cameroon Pidgin-Englisch) und Englisch.

	CPE		Bafut
3a. (i)	<i>í kẫm</i> he come	3b. (i)	<i>à zî</i> he come
(ii)	<i>í bì kẫm</i> he Past come	(ii)	<i>à kî zî</i> he Past come
(iii)	<i>í bì dóñ kẫm</i> he Past Perfect come	(iii)	<i>à kî lémên zî</i> he Past Perfect come
(iv)	<i>í bì dóñ dî kẫm</i> he Past Perfect Prog. come	(iv)	<i>à kî lémên kán zî</i> he Past Perfect Prog. come
	Meta?		English
3c. (i)	<i>mèrí yè?é</i> he come	3d. (i)	he comes
(ii)	<i>mèrí kè? yè?é</i> he Past come	(ii)	he came
(iii)	<i>mèrí kè? yè?è</i> he Past come + Perfect	(iii)	he had come
(iv)	<i>mèrí wè kè? yè?è</i> he Perfect Past come	(iv)	he had already been coming

Quelle: Atindogbe et al. (2006).

Die Bafut-Sprache ist eine östliche Graslandsprache der Niger-Kongo-Sprachen aus der Ngemba-Familie. Sie wird vom Volk der Bafut im Nordwesten Kameruns gesprochen. 30 % der Bafut-Bevölkerung können die Sprache lesen und schreiben.

Die Meta?-Sprache ist eine südliche bantoide Sprache der Grassfields aus der Momo-Familie, die auch im Nordwesten Kameruns gesprochen wird.

Die Analyse dieser Daten zeigt nicht nur, dass Kamtok viel näher an den kamerunischen Sprachen Bafut und Meta? als am Englischen ist, zu dem weist es bedeutende Unterschiede zu letzterem auf. Kamtok hat die syntaktische Struktur der beiden kamerunischen Sprachen Meta? und Bafut.

Während in kamerunischen Sprachen einschließlich Kamtok Kasus, Modus und Tempus als separate Morpheme in der Syntax angezeigt werden, sind sie im Englischen ausschließlich durch Flexion markiert, wobei die Tempusform durch Verben markiert wird. Das heißt, Tempus, Kasus und Modus werden im Englischen lediglich durch die Änderung der Verbform angezeigt.

Bei den Beispielen der Meta? -Sprache ist der Markierer des Perfekts ein schwebender tiefer Ton, der auf dem Verb *yè?é* (kommen) realisiert wird. Dies erklärt, warum dieses Wort in (3c iii) mit einem finalen tiefen Ton im Perfekt auftaucht, während es in (3c i) und (3c ii) mit einem finalen hohen Ton auftritt.

Laut Chumbow et al. (1994) ähnelt das Lautsystem von Kamtok dem von afrikanischen Sprachen mehr als dem des Englischen. Während es im Englischen zum Beispiel Diphthongen (*pain* [ɔ]) und Triphthonge (*fire* [aɪə]) gibt, fehlen sie in afrikanischen Sprachen und Kamtok eindeutig. Dies zeigt, dass es folgerichtig ist, Kamtok als kamerunische Sprache und nicht als Variation des Englischen zu betrachten.

Wird der Ansicht vieler Linguisten wie Ayafor (2004) gefolgt, dass Kamtok einen negativen Einfluss auf die Akquisition von Englisch hat, dann ist auch anzunehmen, dass beide Sprachen sehr unterschiedlich sind (Atindogbe et al., 2006). Das ist wahrscheinlich der Grund, warum Englisch und Französisch für Kameruner schwer zu beherrschen sind. Beide Sprachen haben mit den kamerunischen lokalen Sprachen nichts zu tun.

Entgegen ihrer eigenen Überzeugung sprechen die meisten Kameruner kein Standard-Englisch oder Französisch. Das bedeutet nicht, dass sie nicht in der Lage wären, diese Sprachen zu beherrschen, sondern dass das Englische und das Französische von kamerunischen Sprachen beeinflusst werden. So entstanden das CamE und das CamF, die sich phonetisch und syntaktisch stark vom Standard-Englisch und Französisch entfernt haben. Die Ansicht, dass Kamtok näher bei kamerunischen Sprachen als beim Englischen liegt, findet auch darin Bestätigung, dass Kamtok keinen Einfluss auf andere kamerunische Sprachen ausübt, da es ihnen sehr ähnlich ist.

6.3. Ffuld  oder Fulani (Englisch) oder Peul (Französisch)

Ffuld  ist eine in west- und zentralafrikanischen Ländern weit verbreitete Sprache, die von Menschen gesprochen wird, die sich selbst Fulbe nennen, auch bekannt als Fulani in Hausa und Englisch. Ffuld  ist die Muttersprache der Fulani und verwandter Ethnien sowie eine Zweitsprache, die von anderen afrikanischen Ethnien vor allem als Verkehrssprache verwendet wird.

Laut Daniel Kintz (1985) wird Ffuld  in etwa 23 Staaten in unterschiedlichen Gebieten West- und Sahel-Afrikas sowie Zentralafrikas gesprochen. Keine andere Sprache in Westafrika ist über ein so großes Gebiet verbreitet, obwohl es viele dialektale Varianten gibt, vom senegalesischen bis zum zentralafrikanischen Fulfulde. Kona Balde und Leroy (2003) sprechen von als 65 Millionen Sprechern.

Ffuld  ist je nach Region unter anderen Bezeichnungen bekannt. Die mehrfachen Wanderungen der Fulani-Vorfahren führten zu einer Auflockerung ihrer Kontakte, aber auch zu einer dialektalen Fragmentierung ihrer Sprache. Trotz dieser dialektalen Varietät ist Ffuld  jedoch eine einzige Sprache.

6.3.1. Ursprung des Fulani-Volkes

Die Frage der Herkunft des Fulani-Volkes hat viele Kontroversen ausgelöst und viele Forscher der Kolonialzeit wollten an einen nichtafrikanischen Ursprung dieses Volkes glauben. Für sie konnten die Fulani nur ursprünglich weiße, semitische Menschen sein, die gekommen waren, um Afrika zu zivilisieren.

Laut Maurice Delafosse zum Beispiel, soll das Fulani-Volk von den Fouth/Phoud/Foul der jüdisch-christlichen Traditionen abstammen, „un peuple originaire de la M sopotamie, de la Syrie ou de la Palestine, mais qui, après un long contact avec les  gyptiens et les Äthiopiens, avait  lu domicile en Afrique vers le VI me siècle au moins avant Jésus-Christ dans le voisinage de l'egypte et non loin de la mer/.../ probablement dans la Cyr naique“ (Delafosse, 1972).

(einem Volk, das aus Mesopotamien, Syrien oder Palästina stammte, sich aber nach langem Kontakt mit den Ägyptern und  thiopiern mindestens gegen das sechste Jahrhundert vor Jesus Christus in Afrika in der Nähe von Ägypten und nicht weit vom Meer niedergelassen hatte /.../ wahrscheinlich in der Cyrenaica.)

Delafosse ist der Meinung, diese Judäo-Syrer kamen 80 Jahre nach Jesus Christus unter römischer Verfolgung nach Fuuta Tooro. Fuuta Tooro ist ein altes Königreich und historisches Territorium im Norden Senegals, das zwischen Dagana und Bakel an das linke Ufer des Senegalflusses grenzt und wo die Toucouleurs leben. Dort übernahmen die Judäo-Syrer schließlich die politische Macht von den Toucouleurs. Sie vermischten sich mit Letzteren, übernahmen deren Sprache, das Pulaar. Es kam zu einem Konflikt zwischen Toucouleurs und Judäo-Syrer. Dies führte dazu, dass sich die Judäo-Syrer über den westlichen Teil des Kontinents ausbreiten und bekamen den Namen: „Fulbe“. Fulbe oder Fulani ist ein Begriff der Sprache Pulaar und bedeutet „verstreut“.

Delafosse stellt fest, dass Pulaar „est un idiome nettement nègre, parent du wolof et très voisin du sérer, vraisemblablement emprunté par les Peuls aux anciens autochtones noirs du Termes et des régions avoisinantes“ (ebd.)

(Pulaar ist ein eindeutig negroisches Idiom ist, das mit Wolof verwandt ist und dem Seereer sehr nahesteht, das von den Peuls tatsächlich von den alten schwarzen Eingeborenen der Termes und der benachbarten Regionen entlehnt wurde.)

Weiter schreibt er: „Les Toucouleurs donnent au dialecte peul qu'ils parlent le nom de Pular et se désignent souvent eux-mêmes par le terme Halpularen. Le Peul est certainement la langue maternelle des Toucouleurs depuis très longtemps, sans que l'on sache s'ils la parlaient avant l'arrivée des Peuls au Futa sénégalais. En tout cas, grâce à une indication d'Al Bakri, nous savons que l'hippopotame était appelé par son nom peul (ngabu) depuis le XIe siècle par les riverains du Sénégal dans la région de Futa“ (ebd.).

(Die Toucouleurs nennen den Peul-Dialekt, den sie sprechen, Pular und bezeichnen sich selbst oft mit dem Begriff Halpularen. Das Peul ist sicherlich seit sehr langer Zeit die Muttersprache der Toucouleurs, ohne dass bekannt ist, ob sie es schon vor der Ankunft der Peuls in der senegalesischen Futa gesprochen haben. Auf jeden Fall wissen wir dank einer Angabe von Al Bakri, dass das Flusspferd seit dem XI. Jahrhundert von den Anrainern des Senegal in der Futa-Region mit seinem Peul-Namen (ngabu) bezeichnet wurde.)

Diese Théorie von Delafosse zeigt offensichtliche Schwächen. In der Tat ist es schwer zu glauben, dass die Judäo-Syrer, die für ihn auch die Peuls waren, die politische Macht der Toucouleurs übernommen haben sollten, ohne dabei ihre eigene Kultur, Sprache und Zivilisation durchzusetzen. Es ist nicht plausibel, dass die Eroberer die Kultur der Ureinwohner Afrikas übernommen haben sollten.

Ein Gegenargument könnte die Eroberung des römischen Reiches von den Germanen sein. Die Germanen haben danach die Kultur der Römer komplett übernommen. Hier haben wir es

aber mit einer weit entwickelten Zivilisation (das römische Reich) zu tun, die viel anzubieten hatte. Bei der Ureinwohner Afrikas wäre es unwahrscheinlich, sich vorzustellen, dass sie weit entwickelt als die Jüdäo Syrer waren, sodass Letztere ihre Kultur und ihre Sprache übernehmen hätten.

Für Cheikh Anta Diop, einen der bekanntesten Historiker des afrikanischen Kontinents, ist die These des semitischen Ursprungs des Fulani-Volkes zweifelhaft: „Si les peuls étaient un élément conquérant d'un niveau culturel supérieur, propagateurs d'une civilisation, venus d'on ne sait où, même en se métissant dans de telles conditions de supériorité, c'est leur culture qui devrait être transmise, c'est leur langue qui devrait être imposé aux aborigènes de l'Afrique au lieu que l'inverse se produise“ (ebd.)

(Wenn die Fulani ein eroberndes Element mit einem überlegenen kulturellen Niveau waren, Verbreiter einer Zivilisation, von der man den Ursprung nicht kennt und die sich sogar unter solchen Bedingungen der Überlegenheit vermischt, dann ist es ihre Kultur, die weitergegeben werden sollte, es ist ihre Sprache, die den Ureinwohnern Afrikas aufgezwungen werden sollte, anstatt dass das Gegenteil geschieht.)

Eine Analyse von Fufuldé zeigt, dass diese Sprache weder mit den semitischen noch mit den indoeuropäischen Sprachen in Kontakt stand. Es ist eine afrikanische Sprache, die näher an Wolof, Seereer und Ägyptisch liegt (Diop, 1979). Das Fulani-Volk (Fulbe, Ffulde-Volk) kann nur einen afrikanischen Ursprung haben. Damit stellt sich aber auch die Frage, wie der besondere Phänotyp dieses Volkes zu erklären ist. Angehörige dieses Volkes sind allgemein viel heller als die benachbarten Ethnien.

Er schreibt weiter: „On est donc obligé de supposer qu'ils étaient à l'origine d'authentiques Africains, progressivement métissés avec un élément extérieur. Cette hypothèse seule rend intelligible les faits constatés, en permettant d'expliquer pourquoi, malgré leur métissage évident, les peuls parlent une langue nègre qu'on ne peut rattacher à aucun groupe sémitique ou indoeuropéen“ (ebd.).

(Wir sind daher gezwungen, anzunehmen, dass sie ursprünglich authentische Afrikaner waren, die sich allmählich mit einem externen Element vermischt haben. Allein diese Hypothese macht die beobachteten Tatsachen verständlich, indem sie es ermöglicht zu erklären, warum die Fulani trotz ihrer offensichtlichen Mischungen eine negroistische Sprache sprechen, die keiner semitischen oder indoeuropäischen Gruppe zugeordnet werden kann.)

Seiner Meinung nach steht die ägyptische Herkunft der Fulani außer Zweifel. Durch ihre totemistischen Namen *Ka* und *Ba* und ihr Matriarchat zeigen die Fulani ihre Verbundenheit

mit Ägypten. Einer der weit verbreiteten Namen des Fulani-Volks ist *Bari*. Das ist eine Mischung aus *Ba* und *Ra* (*der ägyptische Sonnengott*).

Viele Pharaonen sollen aus diesem Volk stammen, das aus der Vermischung mit den Fremden des Deltas und den offiziellen Kontakten der 18. und 19. Dynastie mit Ausländern (Weiße, Semiten) hervorgegangen ist. So heißt es bei ihm: „Le grand père de Ramsès II, Ramsès Ier, n'était qu'un officier de char descendant d'affranchis étrangers du Delta (') copté par Horemheb pour lui succéder sur le trône d'Égypte. Séthi Ier, son fils, dut épouser une princesse de sang royal pour légitimer son pouvoir ; et pour se faire accepter du peuple, associa très tôt au pouvoir Ramsès II qui incarnait la légitimité par sa mère. Sethi Ier et Ramsès II représentent officiellement ce type peul” (Diop, 1982).

(Der Großvater von Ramses II., Ramses I., war nur ein Streitwagenoffizier, der von ausländischen Freigelassenen aus dem Delta abstammte, (...), die von Horemheb als Nachfolger auf den ägyptischen Thron gewählt wurden. Sethi I., sein Sohn, musste eine Prinzessin von königlichem Blut heiraten, um seine Macht zu legitimieren; und um vom Volk akzeptiert zu werden, verband er sich schon sehr früh mit der Macht Ramses II., der die Legitimität durch seine Mutter verkörperte. Sethi I. und Ramses II. repräsentieren offiziell diesen Fulani-Typ.)

Für Cheikh Anta Diop ist die Öffnung Ägyptens zum Nahen Osten der Grund der besonderen Phänotypen des Fulani-Volks. Die Fulani sind also Schwarze, die sich in einer Situation der rassistischen und kulturellen Minderheit innerhalb einer schwarzen ägyptischen Bevölkerung mit leukodermischen Elementen vermischt haben.

In Gay Robins Buch *Women in Ancient Egypt* wird erwähnt, dass die Pharaonen des neuen Reiches dazu übergegangen waren, asiatische Prinzessinnen zu heiraten, um ihre Oberhoheit über die Staaten ihrer Väter zu behaupten.

Eine der Töchter von Ramses 2 wurde Bint Anat (Die Tochter von Anat) genannt, in Anlehnung an die Göttin Anat (Robins 1996). Ramses IV., der Sohn von Ramses III., hatte eine syrische Mutter (Grimal 1988). Unter den Ramessiden war die Rassenmischung in der ägyptischen Elite sehr verbreitet.

Doch fand eine Vermischung nicht nur auf der Ebene der Elite statt, sondern auch in der lokalen Bevölkerung. Denn Kriegsgefangene und freie Arbeitskräfte strömten nach Ägypten, dem damaligen Zentrum der Welt.

Übrigens ist auch hier festzuhalten, dass die Pharaos bzw. die Ägypter keine Weißen waren, sondern Schwarze. Wären es Weiße gewesen, wäre das Ergebnis einer Mischung mit

Asiaten noch weißer. Die Fulbe wären also weiße Menschen, die in Afrika leben. Das ist aber nicht der Fall, sie sind Schwarze. Abgesehen davon schrieb Herodot, nachdem er Ägypten im 5. Jahrhundert vor Christus besucht hatte, dass die Einwohner schwarze Haut und krauses Haar hatten.

Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass die Fulbe-Gesellschaft vor der Islamisierung matriarchalisch ausgerichtet war. Die Frau stand im Zentrum der Abstammung. Wie bei den alten Ägyptern erbte man nicht vom Vater, sondern vom Onkel mütterlicherseits. Cheikh Anta Diop behauptet daher:

"Dans la mesure où les peuls sont d'origine égyptienne, ils ont été des Africains sédentaires, agriculteurs et pratiquant le matriarcat.

A la suite de la dislocation de la société égyptienne ancienne (disparition de la souveraineté), ils ont dû émigrer assez tardivement avec leurs troupeaux de boeufs. Par la force des circonstances, ils seraient ainsi passés de la vie sédentaire à la vie nomade. Mais on comprend alors que le matriarcat de la première époque continue à régler les rapports sociaux, d'autant plus qu'il est sans doute abusif de parler d'un nomadisme absolu du Peul. En réalité, il est semi-nomade."

„Insofern die Fulani ursprünglich aus Ägypten sind, waren sie sesshafte Afrikaner, Bauern und praktizierten das Matriarchat. Nach der Verwerfung der altägyptischen Gesellschaft (Wegfall der Souveränität) mussten sie mit ihren Ochsenherden recht spät auswandern. Aufgrund der Umstände wären sie von einem sesshaften Leben zu einem nomadischen übergegangen. Wir verstehen aber, dass das Matriarchat der ersten Periode weiterhin die sozialen Beziehungen regelt, zumal es wohl missbräuchlich ist, von einem absoluten Nomadentum der Fulani zu sprechen. In Wirklichkeit ist es halbnomadisch.“

In der Zeitschrift ANKH: *The origin of the Peul : the principal thesis confronted to the African traditions and to Egyptology* schreibt Aboubakry Moussa Lam folgendes:

„Die Terminologie der Macht des pharaonischen Ägypten finden sich in den Titeln und Namen der Fulani wieder: Fari, Labba, Gata. Die agrarische Terminologie Ägyptens (datt=Staat, rmnyt=Bauernhof) behält im heutigen Pulaar die gleiche Bedeutung.

Die beiden Hieroglyphenzeichen y und X, aus denen sich d3tt zusammensetzt, vervollständigen den Beweis, dass der ägyptische Staat agrarisch und urbanisiert war. Die von den Fulani verwendeten landwirtschaftlichen Werkzeuge (Hacke, große und kleine Axt, Gabel) haben ebenfalls einen ägyptischen Ursprung. Dasselbe könnte man von Fischerei- und Jagdwerkzeugen, Hirtenstöcken usw. sagen; Lendenschurz und Frisuren in ihrer ganzen Vielfalt sind bei den Fulani vor der Islamisierung zu finden.“ (Mousa Lam 2003-2004, ANKH n° 12/13)

6.3.2. Das Fufuldé-Alphabet: die ADLaM-Schrift

ADLaM ist der Name der Fulfulde-Schrift, die ihren Ursprung in N'zérékoré – der zweitgrößten Stadt Guineas – hat. In dieser Stadt schufen Abdoulaye und Ibrahima Bari im Jahr 1990 die 28 Zeichen, aus denen sich das Pular- oder Fulfulde-Alphabet namens ADLaM zusammensetzt. Die Brüder waren jeweils nur 10 und 14 Jahre alt.

Weder das arabische noch das lateinische Alphabet konnten Fulani-Wörter korrekt wiedergeben, die z. B. erfordern, dass ein "b" oder ein "d" in der Aspirationsphase, also beim Einatmen von Luft, artikuliert werden. Als Folge haben Fulani-Sprecher beide Alphabete mit neuen Symbolen modifiziert – oft allerdings auf unterschiedliche Art und Weise.

Der auch daraus resultierende Mangel an Standardisierung machte es für Familien und Freunde, die in verschiedenen Ländern lebten, schwierig, sich zu verständigen. Abdoulayes Vater sowie andere Reisende, die in Koranschulen Arabisch gelernt hatten, halfen Freunden und Verwandten in Nzérékoré oft beim Entziffern von Briefen, die sie erhielten, indem sie die eigenwillig abgewandelte arabische Schrift laut vorlasen. Als sie älter wurden, begannen Abdoulaye und sein Bruder Ibrahima auch Briefe in Fulani zu übersetzen. Allerdings waren diese Briefe selbst für Personen, die Arabisch gelernt hatten, sehr schwer zu lesen, da viele Wörter für sie kaum zu entziffern waren.

Zu diesem Zeitpunkt entschieden sich die beiden Brüder, dem Fufuldé eine eigene Schrift zu geben. Nach der Schule schlossen sie sich in ihren Zimmern ein, um zu zeichnen. Sie füllten leere Hefte, die sie aus dem Klassenzimmer mitgebracht hatten, mit den Formen, die ihr neues Alphabet ausmachen sollten. Sie wechselten sich beim Zeichnen der Buchstaben ab und ordneten den Formen, die sie sich ausgedacht hatten, gemeinsam Laute zu.

Sechs Monate später hatten sie eine funktionierende Schrift. Wie das Arabische wurden die 28 Buchstaben von rechts nach links geschrieben. Aber im Gegensatz zum Arabischen, dessen kurze Vokale als diakritische Zeichen über und unter den konsonantischen Buchstaben geschrieben werden, wies die Schrift ihren fünf Vokalen eigene Buchstaben zu. Sie sah so ähnlich aus wie eine kursive Version des Äthiopischen. Die Eltern von Ibrahima und Abdoulaye begannen, ihr Projekt ernst zu nehmen, und luden einen Verwandten des Vaters, der eine einflussreiche Stellung in der lokalen Regierung hatte, zu einer Präsentation ein.

Der Besucher testete sie: Während Abdoulaye im anderen Raum war, nahm Ibrahima ein Diktat auf. Als Abdoulaye zurückkam, las er laut vor, was sein Bruder geschrieben hatte. Sie wechselten und wiederholten den Test. Immer und immer wieder lasen die Brüder die richtigen Laute vor, sogar die, die nur im Fulani vorkommen. Entscheidend war, dass sie

dieselben komplizierten Wörter auf dieselbe Weise buchstabierten, unabhängig voneinander.²³ Die ADLaM-Schrift war geboren.

Adlam alphabet

Ⲁ	Ⲃ	Ⲅ	Ⲇ	Ⲉ	Ⲋ	Ⲍ	Ⲏ	Ⲑ	Ⲓ
è	ra	bhè	pè	singniyhe	ba	mim	lam	dâli	alif
e	r	b	p	s	b	m	l	d	a
[e]	[r/r]	[b]	[p]	[s]	[b]	[m]	[l]	[d]	[a]
Ⲕ	Ⲗ	Ⲙ	Ⲛ	Ⲝ	Ⲟ	Ⲡ	Ⲣ	Ⲥ	ⲧ
ou	ya	kaf	noûn	wâwou	yhè	dha	ö	i	f
u	y	k	n	w	y/yh	d/dh	ô/o	i	f
[u]	[j]	[k]	[n]	[w]	[ʔ]	[dʰ]	[o]	[i]	[f]
	Ⲩ	Ⲫ	Ⲭ	Ⲯ	Ⲱ	Ⲳ	Ⲵ	Ⲷ	Ⲹ
	nha	tou	gna	ga	ghaf	ha	tchi	djim	
	ɲ	t	gn/ñ	g	gh/q	h	tch/c	dj/j	
	[ɲ]	[t]	[ɲ]	[g]	[q]	[h]	[tʃ]	[dʒ]	

Additional letters

Ⲙ	Ⲛ	Ⲟ	Ⲱ
gba	xa	va	kpe
gb	x	v	kp
[gb]	[x]	[v]	[kp]

²³ https://www.windenjangen.org/what_is_adlam.

Übersetzung:

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen sich einander gegenüber im Geiste der Brüderlichkeit verhalten.

(Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte)

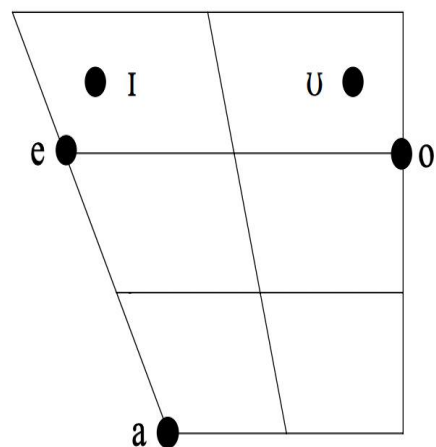
Obwohl es viele dialektale Varietäten von Ffuldéd gibt, gibt es nur eine Ffuldéd-Sprache, da die Unterschiede zwischen den Varietäten sehr minimal sind. Eine dialektale Varietät von Ffuldéd zu analysieren, wäre auch eine Analyse der allgemeinen Ffuldéd-Sprache.

Laut Lewis (2009) wird Ffuldéd wie folgt klassifiziert:

Niger>Congo>Atlantic>Congo>Atlantic>Northern>Senegambian> >Wolof>Ffuldéd.

Grafik 43: Vokalphoneme des Ffuldéd

[+ATR]	[-ATR]
	ɪ
e	
	a
o	
	u



Quelle: Lewis (2009).

In vielen europäischen Sprachen wird zwischen geschlossenen und offenen Vokalen unterschieden. Bei afrikanischen Sprachen dagegen würde man sich auf der Lage der Zungenwurzel konzentrieren. Man macht also hier einen Unterschied zwischen [+ATR vs. -ATR]. ATR steht hier für Advanced Tongue Root, vorgerückte Zungenwurzel.

Grafik 44: Vokalphoneme des Fufuldé

[+ATR]	[-ATR]	
	ɪ	/sɪl-/ STRIP MEAT
e		/sel-/ TAKE A SIDE ROAD
	a	/sal-/ REFUSE
o		/sol-/ BE A TIGHTWAD
	u	/sʊl-/ TAKE A CONCUBINE

Quelle: (ebd.)

Grafik 45: Qualität der Vokalphoneme des Fufuldé

[+ATR]	[-ATR]
	ɪ (ː)
e (ː)	
	a (ː)
o (ː)	
	ʊ (ː)

Quelle: (ebd.)

Grafik 46: Phonetische Realisierung der kurzen und langen Vokalphoneme des Fufuldé von Stennes (1967)

[+ATR]	[-ATR]
[i:]	/ɪ/
/e/	[ɛ:]
[a:]	/a/
/o/	[ɔ:]
[u:]	/ʊ/

Quelle: Stennes (1967), entnommen aus Lewis (2009).

Grafik 47: Quantität der Vokalphoneme des Fufuldé von Stennes (1967)

[+ATR]	[-ATR]		
	ɪ (:)	/hɪs-/ SAVE	/hɪ:s/ COUNT
e (:)		/few-/ LIE	/fe:w-/ BE COLD
	a (:)	/har-/ SNORE	/ha:r-/ BE SATISFIED
o (:)		/hor-/ SPY	/ho:r/ TAKE AWAY
	ʊ (:)	/dʊr-/ SHEPHERD	/dʊ:r/ BE LONG

Quelle: (ebd.)

Der afrikanische Kontinent zählt 54 Länder und Fufuldé wird in 23 davon gesprochen.

6.4. Vorteile der drei ausgewählten Sprachen

Wie schon erwähnt, wurden diese Sprachen für eine detaillierte Behandlung in dieser Arbeit ausgewählt, weil sich mit ihrer Verwendung als Unterrichtssprachen wichtige Ziele erreichen ließen. Diese sind den Analphabetismus und Schulabbruch stark zu verringern, Konflikte durch Anerkennung kultureller Identitäten zu lösen und die Wirtschaft des Landes zu verbessern.

Ffuldé, Ewondo und Kamtok werden mindestens in einer der zehn Regionen gesprochen und sind, wie schon erwähnt, nicht nur die meist gesprochenen Sprachen Kameruns, sondern auch die meist gesprochenen Verkehrssprachen. Mit den richtigen Ansätzen könnte die Verwendung dieser Sprachen im Schulunterricht daher die Situation des Landes positiv beeinflussen und das Leben der Kameruner verbessern.

Der Hohe Norden, der Norden und Adamaoua sind die drei Regionen, in denen die Alphabetisierungsrate am niedrigsten ist, mit jeweils 33,4 Prozent, 37,4 Prozent und 44,0 Prozent. Diese Anteile sind in ländlichen Gebieten noch niedriger und mehr Frauen sind Analphabeten als Männer. Ffuldé ist in diesen drei Regionen nicht nur die meist gesprochene Sprache, sondern auch die Verkehrssprache. Sie wird von fast allen Bewohnern sowohl im ländlichen als auch städtischen Umfeld benutzt und verstanden. Der Ansatz, Ffuldé in diesen drei Regionen als Unterrichtssprache zu benutzen, würde sehr wahrscheinlich das Problem der Alphabetisierung und des Schulabbruchs lösen.

Das ELAN-Pilotprojekt 2013, in den lokalen Sprachen in Kamerun - unter anderem Ewondo und Ffuldé – als Unterrichtssprachen eingesetzt werden, hat die Grundlage für eine kostensparende Umsetzung des hier unterbreiteten Vorschlags gelegt. Denn pädagogische Materialien sind in dem Projekt für zwei der Sprachen bereits vorhanden. Sie müssten nur in Kamtok übersetzt werden, da diese Sprache nicht in das ELAN-Projekt einbezogen war.

Das Problem der Schulung des Lehrpersonals wäre auch zum Teil gelöst. Die Ausbildung wird auf jeden Fall effektiver, da die Lehrer selbst bereits Sprech- und Verständnisfertigkeiten in diesen drei Sprachen erworben haben und im Wesentlichen nur noch Schreibkompetenzen entwickeln müssen.

Atindogbe et al. (2006) zeigten, dass diese drei Sprachen in mindestens einer Region von vielen Sprechern angewandt werden (Tabelle 17). Die Einführung dieser drei Sprachen als Unterrichtssprache würde wenig Schwierigkeiten bereiten, da die meisten Kinder eine von ihnen als Muttersprache gelernt haben. Den wenigen, denen keine dieser drei Sprachen vertraut ist würde geholfen werden, sich mit der Verwendung einer dieser Sprachen vertraut zu machen. Sie würden keine völlig neue Sprache lernen, wie es bei der Verwendung von Standard-Englisch oder Französisch als Unterrichtssprache der Fall wäre.

Selbstverständlich sollte keine dieser drei Sprachen in einer Region als Unterrichtssprache verwendet werden, in der es nicht viele ihrer Sprecher gibt. Es wäre beispielsweise nicht ratsam, Ffuldé als Unterrichtssprache im Nordwesten oder im Südwesten einzuführen.

Neben ihrer positiven Wirkung im Bildungssystem können diese drei Sprachen auch grenzüberschreitende, internationale Beziehungen stärken (Chumbow, 2002). Ihre

Entwicklung und Verwendung kann helfen, afrikanische Länder zu vereinen, denn es gibt Formen von Kamtok, Ffuld  und Ewondo in einer Vielzahl afrikanischer Länder.

Formen von Kamtok werden vor allem in ehemaligen britischen Kolonien wie Nigeria, Ghana, Swasiland oder Simbabwe gesprochen. Eine andere Form von Kamtok wird in ganz Afrika gesprochen. Laut Felix Awung (2013) hat diese Englisch-basierte Pidgin-Sprache mehr Sprecher als Kiswahili. Microsoft (2007) sch tzt die Zahl der Kiswahili-Sprecher auf mehr als 100 Millionen. Die Zahl der Sprecher von Kamtok in Afrika müsste demnach 100 Millionen übersteigen.

Ffuld  wird in mehr als zwanzig Ländern in Afrika gesprochen, unter anderem in Nigeria, Guinea, Kamerun und im Sudan, und hat mehr als 65 Millionen Sprecher.

Ewondo oder K l  ist der Fang-Sprache sehr ähnlich; die Unterschiede sind nur minimal. Fang wird in Äquatorialguinea, in Gabun, in der Republik Kongo und in Kamerun gesprochen. Die Anzahl der Sprecher liegt bei mehr als einer Million.

Mit diesen drei Sprachen können Kameruner fast überall in Afrika kommunizieren, ohne auf Französisch oder Englisch zurückzugreifen. Darin liegt ein großer Vorteil für den Handel mit anderen afrikanischen Ländern.

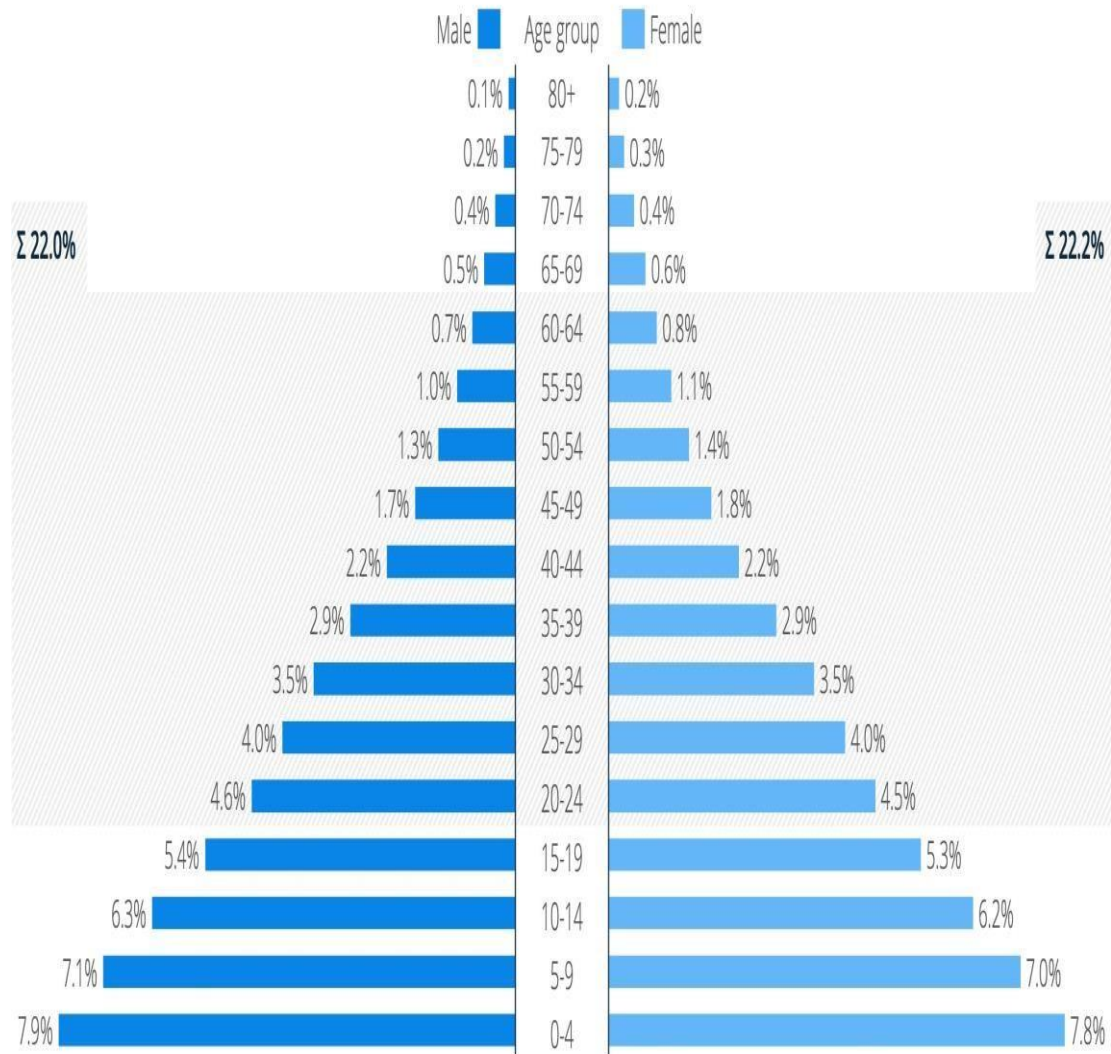
Diese drei Sprachen könnten für die Tourismusindustrie von Vorteil sein, denn die Mehrsprachigkeit Kameruns ist eine Touristenattraktion. Daher könnten Sprachführer in Kamtok, Ewondo und Ffulde produziert werden, die Touristen einfache Mittel an die Hand geben, um sich in vielen kamerunischen Gemeinschaften verständlich zu machen.

Wenn ein Tourist eine Reihe von verschiedenen Sprachgemeinschaften besuchen möchte, müsste er nur wissen, welche von den drei Sprachen in der Region als Verkehrssprache benutzt wird, um sich einige einfache Kenntnisse anzueignen. Er müsste nicht mehr mit verschiedenen Dolmetschern durch die verschiedenen Sprachgemeinschaften reisen.

Die vorherigen Kapitel haben gezeigt, dass es in Kamerun eine Ungleichheit zwischen Frauen und Männern gibt. Die Alphabetisierungsrate ist bei Frauen vor allem in ländlichen Gebieten niedriger als die von Männern. Daher ist das kamerunische Wirtschaftsleben von Männern dominiert. Die Bevölkerungszahl des Landes liegt bei etwa 25 Millionen Einwohnern. Laut Statista (2021) sind 44,2 Prozent der kamerunischen Bevölkerung zwischen 20 und 64 Jahre alt. Sie repräsentieren die aktive Bevölkerung, das heißt, die Einwohner, die arbeiten oder eine Arbeit suchen. Mehr als die Hälfte davon sind Frauen.

Grafik 48: Kamerunische Bevölkerung in 2019

Population distribution in 2019

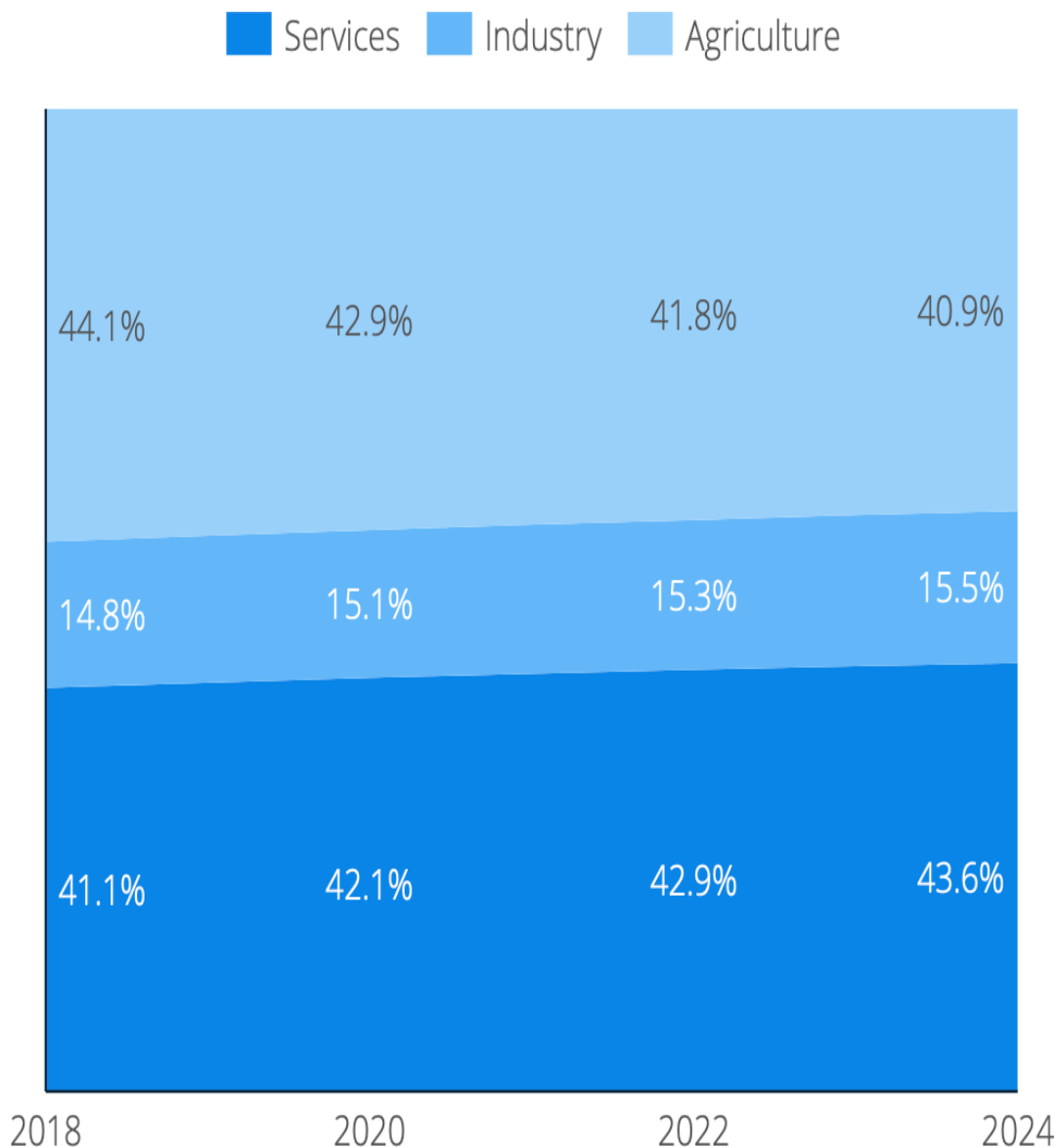


Quelle: UN Department of Economic and Social Affairs (DESA) 2019 in Statista (2020).

Frauen stellen etwa 89 Prozent der Akteure im informellen Wirtschaftssektor, z. B. in der einfachen Dienstleistung oder in der Landwirtschaft. Etwa 70 Prozent der landwirtschaftlichen Produktion von Frauen erbracht wird (Grimes2002).

Abbildung 46 kann entnommen werden, dass die Sektoren der Landwirtschaft und der Dienstleistung seit 2018 über die meisten Arbeitskräfte verfügen. In der Tat liegt die Anzahl der Beschäftigten im Sektor der Landwirtschaft und der Dienstleistung bei mehr als 40 Prozent. In der Industrie dagegen lag die Zahl im Jahr 2018 bei 14,8 Prozent und im Jahr 2020 bei 15,1 Prozent. Die Prognosen bis 2024 zeigen, dass sich diese Situation nicht verändern wird.

Grafik 49: Anzahl der Beschäftigten in Prozent der Gesamtarbeitskräfte in Kamerun.



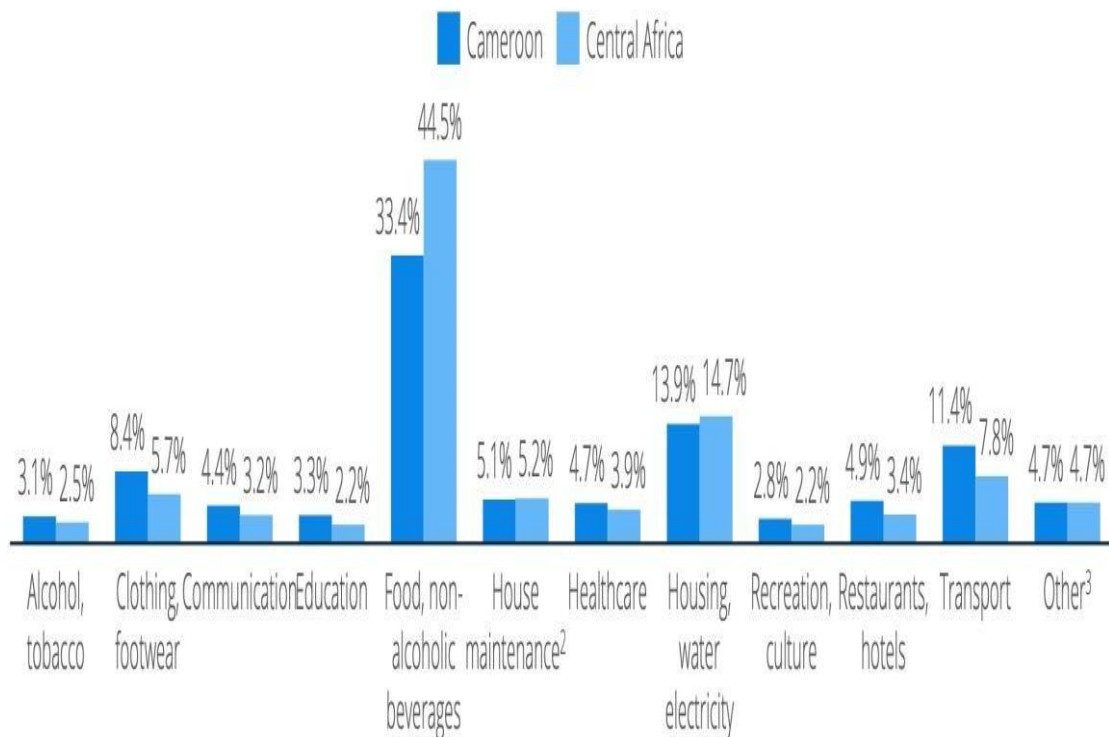
Quelle: International Labour Organization (2019) in Statista (2020).

Obwohl Frauen mit ihrer Tätigkeit die Land- und Stadtbevölkerung versorgen, werden sie für ihre Dienste schlecht bezahlt. Deshalb bilden sie trotz ihrer wichtigen gesellschaftlichen Rolle die unterste soziale Schicht der Gesellschaft. Die Landwirtschaft ist in Kamerun von großer Bedeutung, da die Einwohner einen hohen Bedarf an Lebensmitteln haben und viel Geld dafür ausgeben. Auf landwirtschaftliche Produkte entfällt der zweithöchste Anteil der Ausgaben privater Haushalte. Der höchste Anteil entfällt auf Essen und nichtalkoholische Getränke.

Grafik 50: Durchschnittliche Konsumausgaben der privaten Haushalte pro Kopf

Consumer behavior: spending

Consumer spending¹ in 2019



Quelle: Statista Consumer Market Outlook, July 2020.

Es ist hier wichtig festzuhalten, dass der regionale Durchschnittswert aus den Daten der Länder berechnet wird, die in den Statista-Landesberichten erfasst sind.

Viel dieser Frauen, die in der Landwirtschaftssektor tätig sind, kommen aus den ländlichen Gebieten. Wie wir in vorherigen Kapiteln gesehen haben, sprechen die meisten dieser Frauen weder Englisch noch Französisch. Sie beherrschen also nicht diejenigen Sprachen, in denen zurzeit wichtige Informationen zur Verbesserung der Lebensumstände verfügbar sind. Sie können also nicht gut darüber informiert werden, wie sie ihren Boden richtig bewirtschaften, ihre Produktion verbessern, effektiv konservieren, werben und verkaufen oder wie sie nach profitablen Märkten für ihre Produkte suchen können. Sie brauchen Informationen und Bildungsmöglichkeiten, damit sie als wichtige Ressource der Gesellschaft, in der sie leben, anerkannt werden.

So bleiben ihnen wichtige Informationen vorenthalten. Sie müssten erst eine Alphabetisierung für Erwachsene in Englisch und Französisch durchlaufen, um vom verfügbaren Wissen profitieren zu können.

Viele von ihnen sehen im Erwerb solcher Sprachkenntnisse jedoch keinen Beitrag dazu, ihre Familien zu ernähren, und sind der Meinung, dass zusätzlicher Spracherwerb eine Zeitverschwendung für sie ist. Denn die Teilnahme an einem Alphabetisierungsprogramm in einer der Fremdsprachen würde erfordern, die Aktivitäten aufzugeben, von denen sie finanziell abhängig sind. Zudem schämen sich einige, als Erwachsene zur Schule zu gehen.

Es wurde bereits erläutert, dass viele Kinder die Schule nicht besuchen oder abbrechen, weil sie die Unterrichtssprache nicht verstehen und sich auch kulturell nicht mit dieser Sprache identifizieren können. Das Gleiche gilt auch für die erwachsenen Frauen. Ewondo, Fufuldé und Kamtok sollten zur Sensibilisierung der Zielbevölkerung eingesetzt werden, da dies die Sprachen sind, die von der Bevölkerung gesprochen und verstanden werden.

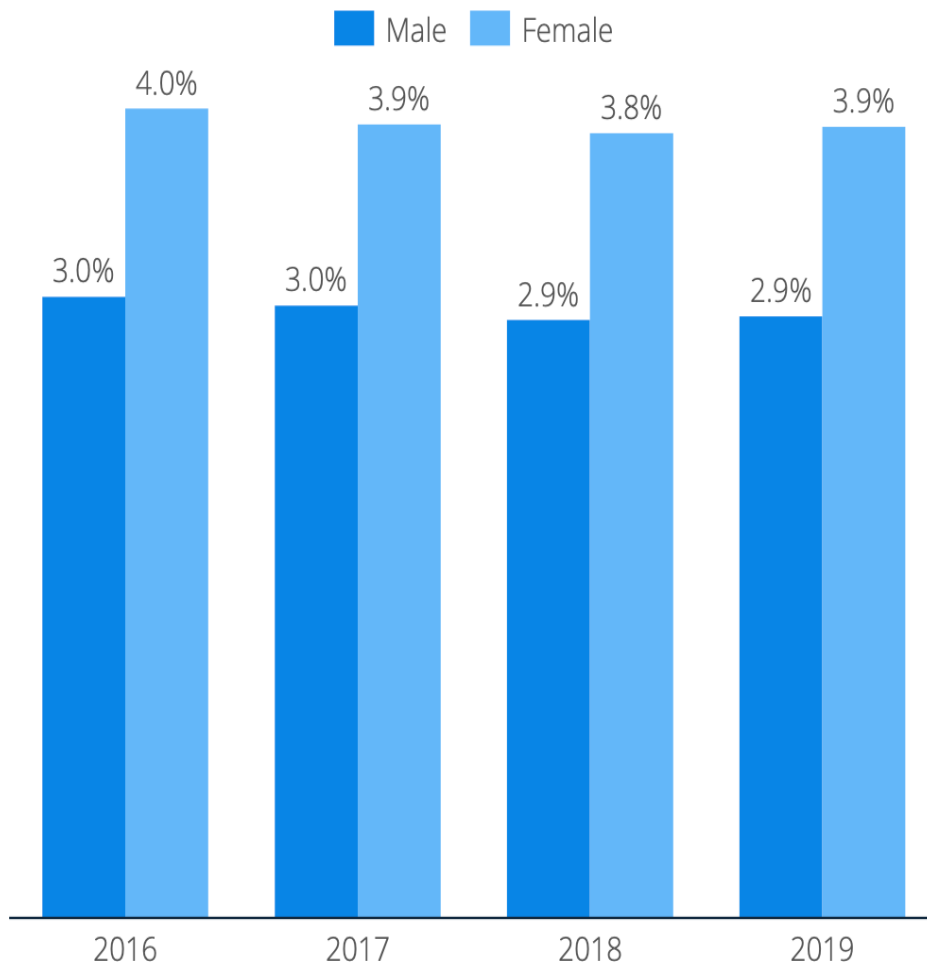
Der Entwicklungsfond der Vereinten Nationen für Frauen (UNIFEM) hat mit der Internationalen Bahai-Gemeinschaft ein Projekt in Kamerun in sieben Dörfern durchgeführt, um die Emanzipation der Frauen zu fördern, indem traditionelle Medien – wie Lieder, Tänze und Theaterstücke – in Kamtok genutzt werden. Die Haltung von Frauen und Männern bezüglich der Beteiligung von Frauen an Entscheidungsprozessen in der Gemeinde und Familie sollte verändert werden. Das Projekt hat sehr gute Ergebnisse gezeigt. Inzwischen arbeiten die Männer mit den Frauen zusammen. Sie haben begonnen, sich den Frauen auf den Feldern anzuschließen, sie beraten sich mehr mit ihnen über die Familienfinanzen und sie räumen ihnen eine stärkere Beteiligung an der Entscheidungsfindung in der Gemeinschaft ein (Atindogbe et al. 2006).

Die Verbreitung von neuen Informationen und Technologien mittels Kamtok, Ewondo und Fufuldé vor allem in ländlichen Gemeinden wird zu einem noch größeren Erfolg führen. Bei Verwendung dieser Sprachen würden Informationen außer die Frauen auch den ganzen informellen Sektor erreichen.

In den von der Landwirtschaft und Fischerei abhängigen Gemeinden könnten die Bauern und Fischer besser darüber informiert werden, wie sie durch Kooperationsgemeinschaften die Produktivität und Qualität verbessern können, wie ihre Produkte durch geeignete Konservierungsmethoden (räuchern, in der Sonne trocknen oder tiefkühlen) haltbar gemacht werden können und wie sie diese Produkte in gutem Zustand, ohne Ausschuss oder Verlust des Nährwerts, zu ihren potenziellen Käufern transportieren können. All diese Informationen

könnten mit Hilfe von Kamtok, Ewondo und Fufuldé über verschiedene neue oder traditionell verfügbare Medien an die Menschen vermittelt werden.

Grafik 51: Arbeitslosigkeit in Prozent der Gesamtbevölkerung



Quelle: ILO 2020, Statista (2020).

Es ist hier wichtig anzumerken, dass sich der Anteil der Arbeitslosen auf die Einwohner bezieht, die ohne Arbeit sind, aber für eine Beschäftigung zur Verfügung stehen und diese auch suchen.

Die Bevölkerung in Nordwesten und Südwesten Kameruns fühlt sich allgemein benachteiligt und von wichtigen Bereichen des Landes ausgeschlossen. Am 1. Oktober 2017 erklärte Sisiku Ayuk symbolisch die Unabhängigkeit der beiden Regionen, die er Republik Ambazonien nennt, was eine Intervention durch die Ordnungskräfte auslöste, die zu Toten und Verletzten führte, was wiederum in der Bevölkerung Unruhen, Barrikaden und Demonstrationen und – regierungsseitig – Ausgangssperren zur Folge hatte. Im Jahr 2019 berichtete die Regierung, dass mindestens 350 Schulen, 115 medizinische Einrichtungen, 40 Brücken, 400 Brunnen, 500 Kilometer Stromleitungen mit niedriger Spannung, 45 Märkte,

fast 12.000 Häuser und 100.000 Hektar Plantagenfläche wieder aufgebaut werden müssten. Mindestens 3.000 Menschen haben ihr Leben verloren und mehr als 550.000 wurden nach Angaben der UNO gezwungen, aus ihren Häusern zu fliehen (Foute 2021).

Es ist davon auszugehen, dass die Aufnahme von Kamtok, welche die Muttersprache von immer mehr Kindern aus dieser Region ist, als offizielle Sprache des Landes ein großer Schritt zur Versöhnung und zum Frieden wäre. Ewondo, Fufuldé und Kamtok sind sehr gut dazu geeignet, Landesteile und Ethnien zu vereinen.

Die Einführung von Kamtok, Ewondo oder Fufuldé als Unterrichtssprache in Kamerun wäre von großem Vorteil. Diese drei Sprachen würden über die Kommunikation hinaus weitere wichtige Funktionen erfüllen, beispielsweise einen stärkeren nationalen Zusammenhalt fördern, und positiv in andere gesellschaftliche Bereiche wie Wirtschaftsleben und Bildung hineinwirken.

7. Modellentwurf für die Sprachpolitik des kamerunischen Schulsystems

Mit dem ELAN-Experiment wurde schon festgestellt, dass das Lernen viel effektiver würde, wenn in der Muttersprache unterrichtet würde. Das ELAN-Experiment erstreckte sich aber nur über drei Jahre. Wie schon in vorherigen Kapiteln beschrieben, hat sich der im Experiment verfolgte Ansatz bewährt und hätte weiterverfolgt werden müssen.

Die größte Sorge der Eltern und Lehrer ist, dass bei einem Unterricht in einer Muttersprache der Erwerb hoher Kompetenzen in den internationalen Sprachen ausbleibt. Viele gehen davon aus, dass ein späterer Wechsel von der Muttersprache als Unterrichtssprache zur internationalen Sprache als Unterrichtssprache die Kinder daran hindern könnte, die internationale Sprache, also Französisch oder Englisch, richtig zu lernen.

Jedoch ist dieser Glaube unrichtig. Kinder, die in der Schule in ihrer Muttersprache unterrichtet werden, lernen weitere Sprachen sehr einfach und schnell. Es ist ausreichend, wenn sie diese neue Sprache im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts im Fach Englisch oder Französisch lernen, während die Unterrichtssprache der anderen Fächer zunächst die Muttersprache bleibt. Es stellt sich die Frage, wie dieses Desiderat in ein Modell für das kamerunische Schulwesen überführt werden kann.

Die meisten Lernenden erwerben innerhalb von einem bis vier Jahren nicht das für eine akademische Ausbildung erforderliche Niveau der geschriebenen und gesprochenen Sprache. Die Muttersprache bzw. die lokale Sprache muss deshalb so lange wie möglich als Unterrichtssprache beibehalten werden.

Heugh (2006) erwähnt, dass Schüler in weniger gut ausgestatteten Schulen, mit der Muttersprache als Unterrichtssprache, nach acht Jahren eine starke akademische und kognitive Grundlage entwickelt haben. Je länger die Muttersprache als Unterrichtssprache beibehalten wird, desto höher ist die Punktzahl bei der Beurteilung der Zweitsprache.

Tabelle 24 unterscheidet neun linguistische Modelle und ordnet sie den zu erwartenden Ergebnissen in der zweiten Sprache zu. Die Ergebnisse sind aus Studien von Heugh (2006).

Ein internationaler Vergleich von Zweitsprachkenntnissen in den Klassen 10-12 zeigt Unterschiede, die vom Sprachunterrichtsprogramm der Schüler abhängen.

Bei dem Modell 1a Soustractif ist L2 (also die Zweitsprache) die Unterrichtssprache während der gesamten Schulzeit. Die Schüler werden in der Regel von L1-Sprechern der Unterrichtssprache unterrichtet und zu verschiedenen Zeiten wird der reguläre Lehrplan aufgehoben, um stattdessen einen intensiven Zweitsprachenunterricht durchzuführen.

Bei dem Modell 1b Soustractif ist L2 auch hier die Unterrichtssprache während der gesamten Schulzeit. Allerdings lernen Schüler L2 als Fach und erhalten zusätzliche Unterstützung beim Erlernen der L2 als Unterrichtssprache (z. B., indem Vokabeln speziell für bestimmte Fächer gelehrt werden).

Bei dem Modell 2a Sortie précoce de transition (Vorzeitiger Ausstieg aus dem Übergang) wird L1 als Unterrichtssprache während zwei bis drei Jahren benutzt und dann wird L2 als Unterrichtssprache übernommen.

Laut Heugh (2006) benutzen die meisten afrikanischen Länder die Modelle 1a, 1b und 2a.

Bei dem Modell 2b Sortie précoce de transition wird auch hier die L1 als Unterrichtssprache während zwei bis drei Jahren benutzt, dann wird L2 zur Unterrichtssprache und wird auch als Fach gelehrt. Dieses Modell wurde in Südafrika verwendet.

Beim Modell 2c Sortie de transition à mi-parcours (Zwischenzeitlicher Transitionsausgang) wird die Erstsprache vier Jahre lang als Unterrichtssprache benutzt, dann wird die Zweitsprache zur Unterrichtssprache. L1 wird aber weiter als Fach unterrichtet. Dieses Modell wird in Burkina Faso, zwei Regionen in Äthiopien, Namibia, Südafrika und bis vor kurzem in Malawi mit der Sprache Chichewa verwendet.

Beim Modell 3a Sortie tardive de transition (Später Transitionsausgang) wird die Erstsprache als Unterrichtssprache sechs bis sieben Jahre lang eingesetzt. Danach wird die Zweitsprache zur Unterrichtssprache. Das Modell wird als Sechs-Jahres-Projekt in Grundschulen umgesetzt. Es findet sich in Nigeria, Teilen von Äthiopien und Tansania (Kiswahili).

Beim Modell 3b Sortie tardive de transition wird die Erstsprache acht Jahre als Unterrichtssprache benutzt, im Anschluss ist die Zweitsprache die Unterrichtssprache. Dieses Modell wird in drei Regionen in Äthiopien (Somali, Oromifa und Tigrinya) verwendet und wurde in Südafrika und Namibia zwischen 1955 und 1975 und in Guinea (Conakry) zwischen 1966 und 1984 verwendet.

Beim Modell 4a Additif werden die Erstsprache und die Zweitsprache Unterrichtssprache. Während der ersten fünf bzw. sechs Jahre wird die Erstsprache als Unterrichtssprache eingesetzt, ab dem siebten Jahr dann die Erstsprache und die Zweitsprache (Südafrika im frühen 20. Jahrhundert). Laut Heugh würde dieses Modell im heutigen Afrika gut funktionieren.

Beim Modell 4b Additif wird die Erstsprache in der gesamten Schulzeit verwendet. Dazu lernen die Schüler die Zweitsprache als Fach und erhalten dabei zusätzliche Unterstützung. Dieses Modell wurde in Südafrika bei Sprechern von sowohl Englisch als auch Afrikaans verwendet. Es hat hervorragende Ergebnisse bei der Zweisprachigkeit erzielt.

Es ist festzustellen, dass die Ergebnisse besser sind, wenn die Muttersprache am Anfang der Schulzeit verwendet wird. Je länger die Erstsprache Unterrichtssprache bleibt, desto höher werden die Punktzahlen beim Erwerb der Zweitsprache (Tabelle 24).

Die Wahl des richtigen Sprachmodells für die Grundschule hat einen nachhaltigen Effekt. Es erfordert allerdings eine Anpassung der Lehrpläne.

Es ist selbstverständlich, dass diese Modelle gut ausgebildete Lehrer erfordern. Eine gute Lehrerausbildung ist notwendig, wenn die Qualität der Bildung in Afrika verbessert werden soll. Die meisten Lehrer beherrschen das Medium des Unterrichts nicht. Darüber hinaus müssen diejenigen, die in mehreren Fächern arbeiten, in den Methoden des Sprach- und Alphabetisierungsunterrichts geschult werden. Dass der Mythos, dass eine Investition in lokale Sprachen kostspielig sei, falsch ist, geht aus der Tabelle 25 hervor.

Heugh (2006) ermittelte den Aufwand an Fortbildung, den Lehrer für fünf verschiedene Sprachmodelle benötigen würden.

Tabelle 25: Lehrerausbildung nach Sprachausbildungsmodell

Nur die Zweitsprache L2	Vorzeitiges Aussteigen	Spätes Aussteigen	Starke/ komplementäre Bilingualismus (L1+L2 als Unterrichtssprache)	Erstsprache L1 als Unterrichtssprache in der gesamten Schulzeit + Schwerpunktach von L2
100 % der Lehrer in den Klassen 1-12 benötigen eine Auffrischung ihrer Kenntnisse in Englisch, Französisch, Portugiesisch, oder Spanisch.	75 % aller Lehrer (die in den Klassen 4-2 unterrichten) brauchen eine Auffrischung in Englisch, Französisch, Portugiesisch, oder Spanisch.	50 % aller Lehrer (die in den Klassen 7-12 unterrichten) brauchen eine Auffrischung in Englisch, Französisch, Portugiesisch oder Spanisch.	50 % aller Lehrer (Klassen 7-12) benötigen eine Auffrischung ihrer Englisch-, Französisch-, Portugiesisch-, oder Spanisch-Kenntnisse.	15 % der Lehrer (nur Fachlehrer) benötigen einen Auffrischungskurs in Englisch, Französisch, Portugiesisch, oder Spanisch.

100 % der Lehrer: Sprachmethodik L2 L2 Alphabetisierung im gesamten Lehrplan	100 % der Lehrer: 25 % L1, 75 % L2 Sprach- und Alphabetisierungsmethodik im gesamten Lehrplan	100 % der Lehrer: 50 % L1- und 50 % L2, Sprachmethodik L2 und L2- Alphabetisierung im gesamten Lehrplan	100 % Lehrer: 50 % L1- und 50 % L2, Sprachmethodik L2 und Alphabetisierung L2 im gesamten Lehrplan	100 % der Lehrer 85 % L1 und 15 % L2: Sprachmethodik L2 und Alphabetisierung L2 im gesamten Lehrplan
Erwartetes Ergebnis pro Schüler 20 % in L2	Erwartetes Ergebnis pro Schüler 30-35 % in L2	Erwartetes Ergebnis pro Schüler 50 % in L2	Erwartetes Ergebnis pro Schüler 60 % in L2	Erwartetes Ergebnis pro Schüler 60 % in L2
Höchste Kosten	Höhe Kosten	Kosten Mittel	Kosten Mittel	Niedrigste Kosten
Niedrigster Wert	Niedriger Wert	Guter Wert	Hoher Wert	Hoher Wert

Quelle: Heugh (2006); Übersetzung des Verfassers.

Das Modell mit den niedrigsten Kosten und dem höchsten Wert verwendet L1, eine afrikanische Muttersprache, vom Anfang bis zum Ende der Schulzeit; für den Unterricht von Fremdsprachen mobilisiert es spezialisierte Sprachlehrer. Insgesamt werden schätzungsweise weniger als 10 Prozent des Budgets für die Produktion von Lernmaterialien in afrikanischen Sprachen und für die Lehrerfortbildung ausgegeben.

Im Falle Südafrikas würde dies weniger als einem Prozent des gesamten Bildungsbudgets entsprechen (Heugh, 2006). In einem Modell, in dem die Unterrichtssprache eine vertraute Sprache ist, benötigen nur die Lehrkräfte, die Zweit- oder Fremdsprachen als Fach unterrichten, eine Fortbildung. Diese repräsentieren in der Regel nur 15 Prozent der Lehrer.

Für Kamerun wäre das Modell 4b geeignet. Die Muttersprache sollte in der gesamten Schulzeit verwendet werden. Die Zweitsprache sollte in dieser Zeit intensiv als Fach unterrichtet werden. Sie muss allerdings von sehr gut ausgebildeten Sprachlehrern vermittelt werden.

Tabelle 26: Modellvorschlag für Kamerun

Art der Schule, Jahr	Unterrichtszeit nach Sprache und Aktivität
Kindergarten	L1 Unterrichtssprache 100 %
Grundschule 1. Klasse	L1 Unterrichtssprache 100 %
2. Klasse	L1 Unterrichtssprache 100 %
3. Klasse	L1 Unterrichtssprache 100 % + L2 intensiv als Fach
4. Klasse	L1 Unterrichtssprache 100 % + L2 intensiv als Fach
5. Klasse	L1 Unterrichtssprache 100 % + L2 intensiv als Fach
6. Klasse	L1 Unterrichtssprache 100 % + L2 intensiv als Fach
Sekundarstufe 1+2	L1 Unterrichtssprache 100 % + L2 intensiv als Fach

Quelle: Darstellung des Verfassers.

Es ist auch hier wichtig zu erwähnen, dass das vorgeschlagene Modell vor allem für ländliche Gebiete bzw. Gebiete in Kamerun geeignet ist, in denen der Analphabetismus sehr groß ist, also für Gebiete, in denen vorwiegend benachteiligte Familien leben, denen die Schule keine optimalen Lernchancen bieten kann. Es wurde in den vorhergehenden Kapiteln bereits festgestellt, dass viele Kinder aus benachteiligten Familien vom gängigen Unterricht in der Schulsprache zu wenig profitieren.

Dieses Modell würde zuerst in ländlichen Gebieten im Norden, Hohen Norden, in Adamaua, im Nordwesten und Südwesten verwendet. Dort sind jeweils Ffuldé und Kamtok nicht nur die meist gesprochenen Sprachen, sondern auch die *Linguae francae*. Die Unterrichtssprachen wären dort Ffuldé und Kamtok. Es wäre für die Schüler aus diesen Gebieten eine große Hilfe, wenn sie die offiziellen Prüfungen wie die Abiturprüfung in diesen Sprachen ablegen könnten.

Zu der Frage, welche Unterrichtssprache für welche Region etabliert werden soll, kann sich die kamerunische Regierung von der Schweiz inspirieren lassen. Dort werden die Amtssprachen der Kantone als Unterrichtssprache verwendet. Was die Wahl der L2 angeht, können die Kantone selbst entscheiden. Kamerun hat zwar keine Kantone, aber Regionen. Es sind nicht 26, sondern nur 10. Jede Region hat auch hier ein bis drei *Linguae francae*, die als Amtssprache bezeichnet werden können. Diese *Linguae francae* können auch als Unterrichtssprache verwendet werden. Regionen, die mehr als eine *Lingua franca* haben, können selbst entscheiden, welche dieser Sprachen Unterrichtssprache werden soll.

Vorzugsweise ist eine Sprache auszuwählen, die über eine standardisierte Schrift verfügt. Für dieses Modell muss beachtet werden, dass vor der Einschulung eine frühe Lesekompetenz gefördert werden sollte. Das Schweizer Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) hat in der Schweiz beispielsweise das Projekt „Schenk mir eine Geschichte“ durchgeführt. Bei diesem Projekt ging es darum, Eltern mit Migrationshintergrund und aus benachteiligten Verhältnissen zu ermutigen, ihren Kindern Geschichten in ihrer Muttersprache zu erzählen, ihnen Bilderbücher zu zeigen und ihnen vorzulesen.

Dieses Projekt hat eine große Rolle bei der Bekämpfung des Analphabetismus gespielt. Die Kinder sollten sich also schon vor der Schule mit ihrer Muttersprache auseinandersetzen. Kinderbücher sollten in unterschiedlichen *Linguae francae* des Landes veröffentlicht werden, vor allem, wenn diese Sprachen schon über eine standardisierte Schrift verfügen.

Es ist wichtig für Kamerun, ein ähnliches Projekt einzuführen. Lesen wird nicht einfach plötzlich gelernt, sondern es muss als Kompetenz über lange Jahre gefördert und erweitert werden. So früh wie möglich damit anzufangen wäre sehr hilfreich.

Wie Lüdtko und Neumann (2007) erwähnen, müssen Eltern angeleitet werden, bei ihren Kindern die Entwicklung von Lesestrategien zu fördern und ihre Leseautonomie zu stärken.

Bei dem Projekt wurden auch die Wirkungen einer intensiven Förderung der Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund in der Vorschule untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass die Kinder ihre Muttersprache besser beherrschten. Jedoch waren die Ergebnisse beim Erwerb der Zweitsprache, die auch die Schulsprache war, nicht zufriedenstellend. Laut den Forschenden war die Intervention in der Vorschule zu spät erfolgt. Sie hätte schon in der frühen Kindheit (bis zum vierten Lebensjahr) beginnen müssen. Daher ist diese frühe Leseförderung wichtig, nicht nur damit die Kinder ihre Muttersprache schnell und einwandfrei lernen, sondern auch, damit sie in der Fremdsprache, mit der sie ab der dritten Klasse konfrontiert werden, eine hohe Kompetenz erwerben können (Haenni Hoti 2007)

In der Zentralschweiz, wo die Effektivität des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe in einer Längsschnittstudie untersucht wurde, hatte die Einführung des Englischunterrichts in der dritten Primarklasse auch bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund keinen negativen Einfluss auf die Entwicklung des deutschen Leseverstehens hat (ebd.)

8. FAZIT

Ziel der vorliegenden Arbeit war erstens zu zeigen, dass die Vernachlässigung der lokalen Sprachen bzw. Muttersprachen zugunsten von Französisch oder auch Englisch in Kamerun die Verbreitung von Wissen innerhalb von Schule und Gesellschaft verhindert und damit das Bildungssystem negativ beeinträchtigt. Zweitens ist Evidenz dafür präsentiert worden, dass die Sprachhaltung gegenüber Französisch oder den lokalen Sprachen nicht nur ein Grund dafür ist, dass die Alphabetisierungsrate in vielen Teilen Kameruns niedrig ist, sondern auch dafür, dass diese Sprachhaltung weitgehend die schlechte wirtschaftliche Situation des Landes mitverursacht.

Zu diesem Zweck wurden zuerst Belege dafür geboten, dass ein effektiveres Lernen stattfindet, wenn die Muttersprache als Unterrichtssprache benutzt wird. In Kamerun findet in der Regel der Unterricht in Französisch oder Englisch statt, also in Sprachen, die für die meisten Kinder nicht nur keine Muttersprachen sind, sondern ihnen vollkommen fremd sind.

In Anlehnung an Dehaene (2020) und seine vier Säulen des Lernens wurde gezeigt, dass zum effektiven Lernen Kinder intensive Aufmerksamkeit benötigen, sich aktiv am Unterricht beteiligen müssen, die Gelegenheit brauchen, aus ihren Fehlern zu lernen, und Neues so häufig üben müssen, dass es zur Routine wird. Dies ist dann möglich, wenn sie in ihren

Muttersprachen lernen.

Viele Wissenschaftler wie Kathrin Heugh (2006) bestätigen diese Evidenz und behaupten, dass die Verwendung einer vertrauten Sprache eine wesentliche Voraussetzung für effektive kognitive Lernprozesse und Lehrmethoden ist. Die Beobachtungen von Alidou und Brock-Utne in einer Schule in Tanzania, bei denen dieselbe Lehrerin das gleiche Thema in Biologie in zwei verschiedenen Klassen (Kiswahili und Englisch) unterrichtete, hat gezeigt, dass Schüler, die in ihrer Muttersprache lernen, sich selbstbewusster fühlen, keine Angst haben und sich im Unterricht sehr häufig melden. Sie können ihr gesamtes kognitives Potenzial entfalten. Die Schüler können ihr vorhandenes Wissen mit neuem Wissen kombinieren. Die Interaktion zwischen Schülern und Lehrern ist dabei intensiv.

Es wurde mit dieser Arbeit nicht nur gezeigt, dass Kinder in ihrer Muttersprache besser lernen, sondern dass ihr Zweitspracherwerb optimiert wird, wenn sie ihre Muttersprache auf hohem Niveau beherrschen.

Ein Bericht von Glanz und Ouane (2010) hat gezeigt, dass Schüler in Südafrika, die in ihrer Muttersprache lernen, im nationalen Durchschnitt eine Sprachbewertung von 69 Prozent erreichen, und Schüler, die in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache lernen, nur 32 Prozent erreichen. Heugh (2006) erwähnt auch, dass Schüler, die Afrikaans als Unterrichtssprache haben und nur einen Englischkurs pro Tag besuchen, später sehr gut Englisch sprechen konnten.

Des Weiteren wurde in der vorliegenden Arbeit gezeigt, dass es für Kamerun und andere afrikanische Länder wirtschaftlich rentabel wäre, in afrikanische Sprachen zu investieren. Die wirtschaftlichen Großmächte der Welt wie China, die USA, Japan, Korea, die Schweiz oder Deutschland, legen großen Wert darauf, ihren Bürgern die Informationen und das Wissen in ihrer Muttersprache zugänglich zu machen, und zwar auch dann, wenn es unterschiedliche Muttersprachen gibt. Deswegen können diese prosperieren, da ein Land viel zu gewinnen hat, wenn es allen seinen Bürgern ermöglicht, am gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen. Kamerun und andere afrikanische Länder können also nur gewinnen, indem sie in lokale Sprachen investieren.

Der Arbeitsmarkt in Kamerun ist durch einen großen informellen Sektor, schlecht bezahlte Arbeitsplätze und eine geringe Produktivität gekennzeichnet, was unter anderem daran liegt, dass das Bildungssystem nicht auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes ausgerichtet ist. Laut der Weltbank (2012) ist der kamerunische informelle Sektor der Arbeitgeber von 90 % der Erwerbstätigen des Landes. Der Großteil der Kommunikation im informellen Sektor findet in kamerunischen Sprachen statt.

Im Verlauf der Arbeit wurde festgestellt, dass mit den drei Linguae francae Ffuldé, Kamtok

und Ewondo Kameruner sich nicht nur im informellen Sektor in Kamerun, sondern fast überall in Afrika unterhalten und Geschäfte abschließen können, ohne auf Französisch oder Englisch zugreifen zu müssen. Darin läge großer Vorteil für geschäftliche Beziehungen mit anderen afrikanischen Ländern. 89 Prozent der Akteure im informellen Wirtschaftssektor sind Frauen. 70 Prozent der landwirtschaftlichen Produktion, die das Land ernährt, werden von Frauen erbracht.

Eine große Zahl dieser Frauen sprechen weder Englisch noch Französisch, also die Sprachen, in denen wichtige Informationen zur Verbesserung der Lebensumstände verfügbar sind. Die kamerunische Regierung sollte also in kamerunische Sprachen investieren, damit diese Frauen gut darüber informiert sind, wie sie zum Beispiel Massenproduktion betreiben können und damit mehr Geld verdienen können.

Im kreativen Sektor, vor allem der Filmindustrie, spielt die Mehrsprachigkeit wirtschaftlich eine große Rolle. Lokale und regionale Märkte sind stark mit diesem Sektor verbunden. Diese Arbeit konnte zeigen, dass es zu höheren Renditen beiträgt, wenn Hersteller Mehrsprachigkeit in ihrem Bereich durchsetzen. Lieder, die in kamerunischen Sprachen sind, haben in Kamerun mehr Erfolg als solche in Französisch oder Englisch. Der erste Film in der Geschichte der kamerunischen Filmkunst, der für den Oscar nominiert wurde, *The Fisherman's Diary*, ist auch der erste Film in Pidgin-Sprache, der für den Kinobetrieb bestimmt ist. Die Pidgin-Sprache könnte also der Grund des Erfolges dieses Filmes sein.

Als Beispiel kann die nigerianische Filmindustrie – Nollywood – dienen. Sie ist die zweitgrößte Filmindustrie der Welt. Sie generiert durchschnittlich 600 Millionen Dollar pro Jahr für die nigerianische Wirtschaft. Derzeit sind über eine Million Menschen in der Branche beschäftigt. Nollywood ist somit nach der Landwirtschaft der größte Arbeitgeber Nigerias. Viele nigerianische Filme sind in Englisch, in Yoruba, Hausa, Igbo oder Pidgin.

Die internationale Anerkennung für nigerianischen Film wächst und mehr Aufmerksamkeit richtet sich auf die Branche – mittlerweile haben sogar US-Schauspieler wie Isaiah Washington, Vivica A. Fox in nigerianischen Filmen mitgespielt.

Ein Blick auf die Sprachpolitik der Seychellen hat gezeigt, dass eine Investition in lokale Sprachen zu einem Sinken des Analphabetismus beiträgt. Vor 1981 waren Französisch und Englisch die einzigen Unterrichtssprachen der Inseln und es war für die Bewohner der Seychellen sehr wichtig, diese Sprachen zu beherrschen. Doch fast jeder Bewohner der Seychellen spricht Seselwa. Durch den Kontakt der Seychellen mit Nachbarregionen und die aus Afrika importierten Sklaven haben sich Madagassisch, Hindi und Bantusprachen mit Französisch und Englisch gemischt und die Kreolsprache Seselwa gebildet.

Seselwa wurde lange Zeit als die Sprache der Ungebildeten angesehen und ihr Gebrauch war schambehaftet. Im Jahr 1981 wurde Seselwa in der Schule eingefügt. Im Kindergarten

und in den ersten beiden Jahren der Grundschule wurde es als Unterrichtssprache in allen Fächern angewandt. Ab der dritten Klasse bis zum Ende der Grundschule war Seselwa Unterrichtssprache für einige Fächer. Die Sprache wurde durch Literaturwettbewerbe stark gefördert und ein Wörterbuch wurde erstellt. Das Ergebnis dieser Entscheidung war, dass zehn Jahre später die Alphabetisierungsrate der Kinder auf den Seychellen auf mehr als 90 Prozent und die Alphabetisierungsrate der gesamten Bevölkerung auf 85 Prozent gestiegen war. Im Jahr 2019 gingen nur 224 Kinder nicht zu Schule. Die Wirtschaft von den Seychellen ist seit der Einführung von Seselwa als Amtssprache und Unterrichtssprache auf einem guten Niveau.

Die Arbeit konnte zeigen, dass die gute Wirtschaftslage Nigerias und der Schweiz zum Teil in ihrer Sprachpolitik begründet liegt. Beiden Ländern ist es wichtig, Sprachen zu benutzen, die jeden Bürger erreichen können. Sie haben verstanden, dass der Erfolg eines Landes davon abhängt, dass Informationen und Wissen verteilt werden können. Es ist allerdings wichtig zu erwähnen, dass die nigerianische Regierung noch mehr in die lokalen Sprachen investieren sollte, als sie jetzt schon tut. Die Mittel dafür sind vorhanden.

Die Sprachpolitik in Südafrika hat gezeigt, dass das Hauptproblem die Sprachhaltung der schwarzen Südafrikaner ist. Dabei sind durchaus Spuren der Apartheid festzustellen: Viele schwarze Südafrikaner halten afrikanische Sprachen für weniger wertvoll. Diejenigen, die es sich leisten können, sorgen dafür, dass ihre Kinder auf Schulen gehen, in denen Englisch unterrichtet und als Unterrichtssprache verwendet wird. In Südafrika gibt es zwar Schulen, die lokale Sprachen als Unterrichtssprachen anbieten, aber diese Sprachen und diese Schulen leiden nicht nur unter einem schlechten Ruf, sondern auch sie sind nicht gut ausgestattet. Das Ergebnis ist, dass eine gute Ausbildung nur für die Elite zugänglich bleibt. Denn gut ausgestattete Schulen werden nur von Kindern aus wohlhabenden Familien besucht. Die südafrikanische Regierung sollte viel mehr in die afrikanischen Sprachen investieren und mit Kampagnen den Wert der afrikanischen Sprachen hervorheben. Denn so würden viel mehr schwarzen Südafrikaner stolz auf ihre Sprache sein, sich trauen in ihrer Sprache unterrichtet zu werden und ihren Abschluss schaffen.

In einem letzten Schritt hat die Arbeit ein curriculares Modell für die Verwendung lokaler Sprachen als Unterrichtssprache zur Verbesserung des kamerunischen Schulsystems vorgeschlagen. Da Kamerun ca. 300 lokale Sprachen hat, wäre es unmöglich, jede lokale Sprache als Unterrichtssprache einzusetzen.

Angesichts des Ziels, in Kamerun den Analphabetismus stark zu verringern, durch Anerkennung kultureller Identitäten Konflikte zu lösen und die Wirtschaft des Landes zu optimieren, zeigten sich drei Sprachen als besonders geeignet: Ffuldë, Kamtok und Ewondo. Das sind nicht nur die meist gesprochenen lokalen Sprachen Kameruns, sondern die Linguae francae mit den meisten Sprechern. Abgesehen davon besitzen diese Sprachen schon eine Alphabet und Schrift und es wird in ihnen publiziert. Diese drei Sprachen sind den Kamerunern näher als Französisch oder Englisch. In den Regionen Kameruns, in denen

der Analphabetismus sehr verbreitet ist, sind Ffuldé und Kamtok die meist gesprochenen Muttersprachen. Der Vorschlag lautet daher, diese drei Sprachen als offizielle Sprachen auszuwählen.

Zur Verwendung von lokalen Sprachen in afrikanischen Schulen gibt es unterschiedliche Modelle. Das Modell, das für das kamerunische Schulsystem vorzuziehen wäre, verursacht auch die niedrigsten Kosten und führt zu den stärksten positiven Effekten. Bei diesem Modell wird die Muttersprache oder eine vertraute kamerunische Sprache vom Anfang bis zum Ende der Schulzeit verwendet. Ab der dritten Klasse werden die Fremdsprachen als Fächer unterrichtet.

Da die meisten Lehrer hier das Medium des Unterrichts beherrschen, werden weniger als 10 Prozent des Budgets für die Produktion von Lernmaterialien und für die Lehrerfortbildung auszugeben sein. Die Regierung würde, im Gegensatz zur allgemeinen Annahme, mit einer Investition in lokale Sprachen nicht nur viel gewinnen, sondern auch viel sparen. Für jede Region kann die dort meist gesprochene lokale Sprache bzw. die Sprache mit einer standardisierten Schrift als Unterrichtssprache ausgewählt werden. Diese Entscheidung sollten die Regionen selbst zusammen mit den Eltern treffen.

Für dieses Modell muss vor der Einschulung eine frühe Lesekompetenz gefördert werden. Es geht darum, Eltern aus benachteiligten Verhältnissen zu ermutigen, ihren Kindern Geschichten in ihrer Muttersprache zu erzählen, ihnen Bilderbücher zu zeigen und vorzulesen. Dies wäre eine effektive Maßnahme bei der Bekämpfung des Analphabetismus. Die Kinder sollten sich also schon vor der Schule mit ihrer Muttersprache auseinandersetzen.

Obwohl viele afrikanische Länder behaupten, in lokale Sprachen zu investieren, spiegelt diese Behauptung die Realität nicht wider. Zwar haben afrikanische Länder Programme entwickelt, um die lokalen Sprachen zu fördern, aber die Investitionen sind immer noch verhalten. Zum Beispiel hat in Nigeria das jährliche Bildungsbudget zwischen 2012 und 2018 nie 11 Prozent erreicht, obwohl die UNESCO ein Bildungsbudget von 26 Prozent des nationalen Budgets empfiehlt.

Obwohl in Kamerun die Alphabetisierungsrate allgemein gut ist, gibt es eine große Diskrepanz zwischen ländlichen und städtischen Regionen, vor allem im Norden, Hohen Norden, in Adamaua und in anglophonen Regionen. Dort werden die lokalen Sprachen in jedem Bereich viel mehr benutzt als Französisch oder Englisch. Daher werden Schulen mit Französisch oder Englisch als Unterrichtssprache nicht so oft besucht bzw. Schüler brechen häufig die Schule ab. Denn sie werden in der Schule mit einer Sprache konfrontiert, für die in ihrem alltäglichen Leben keine Anknüpfungspunkte bestehen. Um ein Schulsystem zu ermöglichen, das der Forderung nach Bildung für alle gerecht werden kann, sollte sich die

kamerunische Sprachpolitik und Sprachhaltung tiefgreifend ändern. Lokale Sprachen sollten mehr Wert bekommen.

Es muss verstanden werden, dass Kamerun und viele afrikanische Länder mit ihrer Mehrsprachigkeit über ein wertvolles Gut verfügen. Eine Investition in lokalen Sprachen kann nur profitierend sein.

9. ANHANG

1- Kurzfassungen

Deutsch

Wie in vielen afrikanischen Ländern, werden auch in Kamerun lokale Sprachen zugunsten von Fremdsprachen, wie Englisch oder Französisch, vernachlässigt. Dies hat zur Folge, dass die Verbreitung von Wissen und Informationen innerhalb der Gesellschaft und Schule verhindert und das Edukationswesen negativ beeinträchtigt wird. Die Alphabetisierungsrate bleibt (vor allem in ländlichen Gebieten) niedrig und die Schulabbruchsquote ist hoch. Wissenschaftler wie Kathrin Heugh haben gezeigt, dass die Verwendung einer Muttersprache eine wichtige Voraussetzung für effektive kognitive Lernprozesse und die wirkungsvolle Anwendung von Lehrmethoden ist. Darüber hinaus ist der Unterricht in der Muttersprache eine solide Grundlage für das Erwerben einer Zweitsprache. Komplexe Kenntnisse in der Muttersprache werden leicht in andere Sprachen übertragen.

Die Sprachhaltung der Kameruner gegenüber ihrer Muttersprache hat nicht nur einen direkten Einfluss auf ihre Bildung, sondern auch auf die Wirtschaft des Landes. Der kamerunische informelle Sektor ist der Arbeitgeber von 90% der Erwerbstätigen des Landes. Der Großteil der Kommunikation im informellen Sektor findet in kamerunischen Sprachen statt. Die sehr gute Beherrschung von Französisch oder Englisch ist in diesem Bereich wertlos. Kameruner können sich im informellen Sektor nicht nur in Kamerun, sondern fast überall in Afrika unterhalten und Geschäfte abschließen, ohne auf Französisch oder Englisch zurückgreifen zu müssen. Jedoch ist dieser informelle Sektor mit einer geringen Produktivität gekennzeichnet, da das kamerunische Schulsystem mit Französisch und Englisch nur für einen Job (als Angestellter) im formellen Sektor vorbereitet. Ohne Wissen und wichtige Informationen können Akteure des informellen Sektors, vor allem Frauen, diesen Markt nicht industrialisieren und daher bleibt er unentwickelt und die Wirtschaft des Landes bleibt schlecht.

Zur Verringerung des Analphabetismus, Lösung von Konflikten und Optimierung der Wirtschaft des Landes wird die Einführung von drei lokalen Sprachen für das Schulsystem vorgeschlagen: Fufuldé, Kamtok und Ewondo. Das sind nicht nur die meistgesprochenen Muttersprachen, sondern auch die meistgesprochenen Linguae Francae von Kamerun. Sie besitzen ein Alphabet, eine Schrift und es wird in diesen Sprachen publiziert. Außerdem sind

Ffuldéd, Kamtok und Ewondo die meistgesprochenen Muttersprachen in den Regionen Kameruns, in denen der Analphabetismus sehr verbreitet ist. Empfohlen wird daher, mehr in diese drei Sprachen zu investieren und sie als offizielle Sprachen auszuwählen.

Englisch

As in many African countries, local languages in Cameroon are neglected in favour of foreign languages such as English or French. As a result, the dissemination of knowledge and information within society and school is restricted and education is negatively affected. Literacy rates remain low (especially in rural areas) and school drop-out rates are high. Researchers such as Kathrin Heugh have shown that the use of a mother tongue is an important condition for effective cognitive learning processes and the effective use of teaching methods. Furthermore, teaching in the mother tongue is a solid foundation for second language acquisition. Complex knowledge in the mother tongue is easily transferred to other languages.

The language attitude of Cameroonians towards their mother tongue not only has a direct impact on their education, but also on the country's economy. The Cameroonian informal sector is the employer of 90% of the country's workforce. Most communication in the informal sector takes place in Cameroonian languages. A very good mastery of French or English is worthless in this sector. Cameroonians can converse and do business in the informal sector not only in Cameroon but almost anywhere in Africa without having to have recourse to French or English. However, this informal sector is characterised by low productivity because the Cameroonian school system with French and English only prepares people for a job (as an employee) in the formal sector. Without knowledge and important information, informal sector actors, especially women, cannot industrialise this market and therefore it remains undeveloped and the country's economy remains poor.

To reduce illiteracy, resolve conflicts and optimise the country's economy, the introduction of three local languages into the school system is proposed: Ffuldéd, Kamtok and Ewondo.

These are not only the most spoken mother tongues, but also the most spoken Linguae Francae of Cameroon. They have an alphabet, a script, and people publish in this Languages. Moreover, Ffuldéd, Kamtok and Ewondo are the most spoken mother tongues in the regions of Cameroon where illiteracy is very common. Therefore, it is recommended to invest more in these three languages and select them as official languages.

2- Survey in Cameroon/Douala /22.07.2019

I decided to do the survey in English because I wanted to make sure that my respondents were educated. In fact, only Cameroonians (Francophone) who have at least passed the baccalaureate can speak English.

The goal is to find out whether Francophones in Cameroon are aware that they speak a Cameroonian French ("CamF").

Here are the questions:

Q 1	Which variety of French do you speak?
Q 2	Have you ever listened to other Africans speaking French?
Q 3	Do Cameroonians speak French differently?
Q 4	At what level do Cameroonians use French differently from other Africans?
Q 5	Which variety of French should be taught in school?

Questions	Which variety of French do you speak?	Have you ever listened to other Africans speaking French?	Do Cameroonians speak French differently?	At what level do Cameroonians use French differently from other Africans?	Which variety of French should be taught in school?
Subjects/Women					
Julie,22, student	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Rebecca, 40, Lawyer	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Lea, 23, Student	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French

Zaina, 32, Marketing	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Betty,38, Business woman	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Rabi, 26, Entrepreneur	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym,28, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 32, Worker	Parisian Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 34, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 26, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Anonym, 42, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 38, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Anonym, 36, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Winnie,25, Business woman	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Merveille, 22, Student	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Christine, 25, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Marie, 33, Doctor	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Anonym, 24, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 32, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 28, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 35, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Anonym, 40, Entrepreneur	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 35, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Solange, 39, Businesswoman	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Hortense, 33, Seller	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French

Anonym, 31, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Justine, 28, Informatik	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 30, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 32, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Rose-Marie, 33, Architect	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Maya, 24, Hairdresser	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 31, Stylist	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Anonym, 24, Seller	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 27, Teacher	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Sonia, 28, Teacher	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Paola, 29, Marketing	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Charlotte, 31, Entrepreneur	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Zoe, 23, Student	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Carla, 34, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Lena, 29, Marketing	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 41, Art Director	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 40, Teacher	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Sophie, 28, Secretary	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Georgette, 43, Entrepreneur	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Yollande, 23, Student	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Estelle, 33, Doctor	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anna 34, Worker	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Marie-Jose, 44, Lawyer	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French

Anonym, 33, Seller	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 35, Make up Artist	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Subjects/Men					
Armand, 44, Lawyer	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Arthur, 33, Sale Director	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Guy, 43, Marketing	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Jeff, 42, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Adolphe, 44, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Emmanuel, 43, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Patrick, 45, Entrepreneur	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Jacques, 44, Accountant	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Gabriel, 45, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Leo, 25, Student	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Raphael, 27, Student	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Louis, 33, Doctor	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Lucas, 22, Student	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Adam, 23, Student	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Mael, 30, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Jule, 35, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Hugo, 26, Student	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Liam, 28, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Noah, 45, Doctor	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Ethan, 34, Entrepreneur	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French

Paul, 35, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Tiago, 33, Dentist	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Sacha, 22, Student	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Gabin, 20, Student	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Nathan, 44, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Aaron, 29, Seller	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Eden, 33, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Tom, 32, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Noe, 44, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Theo, 33, Photographer	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Léon, 33, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Martin, 34, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Mathis, 33, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Timeo, 44, Seller	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Nolan, 34, Lawyer	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Nael, 33, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Victor, 38, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Enzo, 44, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 33, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Anonym, 26, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Anonym, 24, Student	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Marius, 40, Entrepreneur	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Axel, 34, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French

Antoine, 35, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Robin, 44, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Valentin, 38, Employed	Pariser French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Rayan, 34, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Elliott, 35, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French
Augustin, 34, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Accent	Parisian French
Samuel, 36, Employed	Parisian French	Yes	Yes	Mixture	Parisian French

Example:

Mixture:

1) Je veux boire la *ndiba* maintenant.

“Ndiba” means “Water” in Duala (a camerounian language).

I want to drink water now. .

2) La fille là est une *wolowoss*.

“Wolowoss” means “Prostitute” in Beti (a camerounian language).

This girl is a prostitute.

3) Le *ndolo* va te tuer.

“Ndolo” means “Love” in Duala (a camerounian language).

Literaturverzeichnis

- Abega, P. (1977): *Petit assimiléwondo en 21 leçons*. Yaounde: Université Fédérale du Cameroun. Département des Langues Africaines.
- Abega, P. (1969): *La grammaire de l'Ewondo*. Yaounde: Université fédérale du Cameroun. Section de linguistique appliquée.
- Abega, P. (1976): *L'organisation du verbe ewondo*. Yaoundé: Université Fédérale du Cameroun. Département des langues africaines et linguistique, Section de linguistique appliquée.
- Abega, P. (1976): *Petit lexique Ewondo 1976*. Yaoundé: Université Fédérale du Cameroun. Département des Langues Africaines et Linguistique. Yaounde: Presses de l'UCAC (Université Catholique d'Afrique Centrale).
- Abega, P. (1998): *Tonologie de la langue ewondo: L'ewondo sans les tons est une langue morte*. Yaounde: Presses de l'UCAC (Université Catholique d'Afrique Centrale).
- Aberkane, I. (2018): *L'âge de la connaissance*. Paris: Pocket.
- Adams, M.J. (1990): *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: Bolt, Beranek, and Newman, Inc.
- Ager, Simon (o. J.): Adamaua Ffulde. Omnilog. Abrufbar unter: <https://omniglot.com/writing/adamaua.htm> (letzter Zugriff: 14.7.2021).
- Akkari, A. (2018): *Les langues africaines à l'école: Les racines d'un blocage néfaste*. Researchgate. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/348480104_Les_langues_africaines_a_l'ecole_les_racines_d'un_blocage_nefaste. (Letzter Zugriff 16.11.2021).
- Alexander, N. (2002): *Linguistic rights, language planning and democracy in Postapartheid South Africa*. In: Baker, S. (ed.): *Language Policy: Lessons from Global Models*. Monterey: Monterey Institute of International Studies, 116–129.
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Satina D.Y., Heugh, K., Wolff, E. (2006): *Optimizing Learning and Education in Africa – The Language Factor A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Libreville, Gabon: ADEA (Association for the Development of Education in Africa), UNESCO Institute for Education, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Anchimbe, E. (2013): *Structural and Sociolinguistic Perspectives on Indigenisation*. Dordrecht, Niederlande: Springer Netherlands.

Atindogbe, G., Chibaka Fogwe, E., Neba Ngwabe, A. (2006): *Cameroon Pidgin English (CPE) as a Tool for Empowerment and National Development. African Study Monographs, Vol. (27).*

Awung, F. (2013): *The Pidgin Alternative in the English Medium Educational System of Cameroon. Researchgate.* Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/291774701_THE_PIDGIN_ALTERNATIVE_IN_THE_ENGLISH_MEDIUM_EDUCATIONAL_SYSTEM_OF_CAMEROON, (letzter Zugriff: 13.11.2021).

Ayafor, M. (2004): *Cameroon Pidgin English (Kamtok): Morphology and Syntax. In: Mesthrie, R. (Ed.): Varieties of English: Africa, South and Southeast Asia.* Berlin: De Gruyter Mouton.

Bamgbose, A. (2001): *“Language Policy in Nigeria: Challenges, Opportunities and Constraints”.* Nigerian Millennium Sociolinguistics Conference. Lagos: University of Lagos.

Bartens, A. (1996): *Der kreolische Raum: Geschichte und Gegenwart.* Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

Barthelemy, F. (2009): *Situation linguistique seychelloise : entre trilinguisme constitutionnel et usages individuels.* Synergies Algérie, Vol.8. Pp 150-168.

Behr, A. L. (1978): *New Perspective in South African Education.* Durban: Butterworths.

Beukes, A.-M., (2015): *The first ten Years of Democracy: Language policy in South Africa.* Johannesburg: RAU University. Department of Linguistics and Literary Science.

Bilola, E. (2004): *La langue française au Cameroun: Analyse linguistique et didactique.* Pieterlen und Bern: Peter Lang AG, Internationaler Verlag.

Boukary, H., Damiba, A. (2015): *Le continuum d'éducation de base multilingue au Burkina Faso: évaluation de sa mise en oeuvre par l'état depuis 2007.* Ouagadougou: (MENA)Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabetisation du Burkina Faso.

Boum Ndongo-Semengue, M.A., Sadembouo, E., MBadkong, A., (1997): *L'Atlas linguistique du Cameroun: Les langues nationales et leur gestion. In: Mendo Ze, G. (Ed.): Le Français, langue camerounaise: Enjeux pour la francophonie; éléments de stratégie, pp. 71-83.*

Bourdieu, P. (1982): *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges.* Paris: Fayard.

Brenzinger, M., Kilian-Hatz, C., Mietzner, A. (2004): *APAL Annual Publications in African Linguistics. Nr. 2.* Köln-Marsdorf: Rüdiger Köppe.

Brock-Utne, B. (2007): *Learning through a Familiar Language versus Learning through a Foreign Language: A Look into some Secondary School Classrooms in Tanzania.* International Journal of Educational Development, Vol. (27). Pp. 487-498. Abrufbar unter: <https://>

www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059306001234. (letzte Zugriff: 13.11.2021).

Casalis, S., Louis-Alexandre, M.-F. (2000): *Morphological Analysis, Phonological Analysis and Learning to Read French: A longitudinal Study*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, Vol. (12). Pp. 303–335.

Chaudenson, R. (2010): *Review of Robert Chaudenson: La genèse des créoles de l'Océan Indien*. Journal of Pidgin and Creole Languages, Vol. 28(2). Pp 446-449.

Chekaraou, I.(2010): *Teachers Appropriation of an Educational Reform Policy in Africa: A Socio-cultural Study of Two Bilingual Hausa-French Schools in Niger*. Republic of Moldova: LAP Lambert Academic Publishing.

Chumbow, B. S., Tamanji, P. N. (1994): *Bafut*. In: Kahrel, P., Van den Berg, R. (Eds.), *Typological Studies in Negation*. Amsterdam: Benjamins. Pp. 211-236.

Cummins, J. (2000): *Language, Power, and Pedagogy*. Berlin: De Gruyter.

De Féral, C. (2004): *Ce que parler comafrançais n'est pas: De quelques problèmes posés par la description d'un parler jeune*, in *Langues, cultures et interaction*. Paris: l'Harmattan.

De Villiers, P., Ntshoe, I. (2014): *The Political Economy of South African Education: From Liberal to Competence and the Outcomes-Based System*. Rome: Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Vol.5(1).

Dehaene, S. (2020): *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine*. Viking: New-York.

Demont, E., Gombert, J.E. (2001): *Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills*. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 66(3): Pp 315 – 332.

Demont, E., Gombert, J.E. (2004): *L'apprentissage de la lecture: Evolution des procédures et apprentissage implicite*. *Enfance* Vol. 56(3). Pp 245-257.

Delafosse, M. (1972): *Haut Sénégal-Niger*. Paris: Maisonneuve & Larose.

Diop, S.A. (1979): *Nations nègres et culture: De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique Noire d'aujourd'hui*. Paris: Présence Africaine.

Diop, S.A. (1982): *L'unité culturelle de l'Afrique noire*. Paris: Présence Africaine.

Elmiger, D. (2008): *La féminisation de la langue en français et en allemand : Querelle entre spécialistes et réception par le grand public*. Paris: Honoré Champion.

Fagerberg-Diallo, S. (2006): *Approches et processus centrés sur les apprenants : Le lien entre l'éducation non formelle et la création d'un environnement lettré*. ADEA Clearinghouse, Session A2.

Fonteneau, A., Marsac, F., Michau, A. (2014): *L'or bleu des Seychelles: Histoire de la pêche industrielle au thon dans l'océan Indien*. Marseille: IRD Éditions.

Fouda, M. (2001): *Je parle camerounais : Pour un renouveau francofaune*. Paris: Karthala.

Foute, F. (2021): *Cameroun : Pourquoi Paul Biya ne tient-il pas (encore) ses promesses dans les régions anglophones ?* Jeuneafrique. Abrufbar unter: <https://www.jeuneafrique.com/1190386/politique/crise-anglophone-au-cameroun-pourquoi-la-reconstruction-promise-par-paul-biya-est-au-point-mort/>. (letzter Zugriff: 15.11.2021)

Glanz, C., Ouane, A., (2010): *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Gombert, J.E. (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Goudailler, J-P (2001): *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cites*. Paris: Maisonneuve & Larose.

Grimal, P. (1988): *Histoire de l'ancienne Egypte*. Paris. Fayard.

Grimes, B.F., Gordon, R.G. (2005): *Summer Institute of Linguistics. Ethnologue: Languages of the world*. Dallas: SIL International.

Grossenbacher, S., Vögeli-Mantovani, U. (2009): *Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Staff Paper 1.

Guimard, P., Florin, A., Nocus, I., (2016): *Rapport de l'évaluation des acquis des élèves du projet pilote du programme lecture- écriture mis en œuvre dans le cadre de l'initiative élan-afrique 2013-2016: Rapport final de recherche à destination de l'Organisation Internationale de la Francophonie*. Université de Nantes. Centre de Recherche en éducation de Nantes (EA 2661).

Haenni Hoti, A. (2007): *Der Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Englischfertigkeiten von Primarschülerinnen und -schülern*. In: Ramseger, J., Wagener, M., (Eds): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Dordrecht, Niederlande. Springer. pp 125-128.

Harari, Y.N (2015): *Eine kurze Geschichte der Menschheit*. München: Pantheon Verlag.

Harris, Christian (2019): Linguistische Dekolonialisierung. Afrikanische Sprachen noch immer benachteiligt. Goethe-Institut e. V., Online-Redaktion. Abrufbar unter: <https://www.goethe.de/prj/lat/de/ide/21681760.html> (Letzter Zugriff: 18.11.2021).

Heugh, K. (2006a): *Theory and Practice – Language Education Models in Africa: Research, Design, Decision-making, and Outcomes*. In: Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Heugh, K., Satina D.Y., Wolff, E. (Eds). *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Libreville, Gabon. ADEA (Association for the Development of Education in Africa) UNESCO Institute for Education, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Pp pp. 56–84.

Heugh, K. (2006b): *Cost Implications of the Provision of Mother-tongue and Strong Bilingual Models of Education in Africa*. In: Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Heugh, K., Satina D.Y., Wolff, E. (Eds). *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Libreville, Gabon. ADEA (Association for the Development of Education in Africa) UNESCO Institute for Education, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Pp 138-156.

Kintz, D. (1995): *Archétypes politiques peuls*. *Journal des Africanistes*, tome 55, fascicule 1-2. Pp. 93-104.

Kona Balde, A.O., Leroy, A. (2003): *PARLONS POULAR: Peul du Fouta Djallon*. Paris: L'Harmattan.

Kouega, J-P. (2001): *Pidgin facing Death in Cameroon*. *Landscape: News and Views from Terralingua*, Vol. 21. Pp. 11-22.

Kouega, J.P. (2003): *Camfranglais: A Novel Slang in Cameroon schools*. *English Today*, Vol. 19(2). Cambridge: Cambridge University Press.

Laurien, I. (2006): Das Fach Deutsch an Universitäten im „Neuen Südafrika“ – Eine „Laborsituation“ für Europa? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Band 33, Heft 5. Pp 438-445. Abrufbar unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2006-0504/html>. (Letzter Zugriff: 15.11.2021)

Lavrič, M., Flere, S. (2008): *On the Validity of Cross-Cultural Social Studies Using Student Samples*. *SAGE Journals*. Abrufbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1525822X08322703>. (Letzter Zugriff: 15.11.2021).

Lewis, M. (2009): *Ethnologue: Languages of the World*. Sixteenth edition. Dallas, Texas: SIL International.

Macdonald, C. A. (1990): *Crossing the Threshold into Standard Three in Black Education. The Consolidated Main Report of the Threshold Project*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Mann, V., Wimmer, H. (2002): *Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children*. Reading and Writing, Vol. 15. Pp 653–682.

Mbufong, P. (2001): *Pidgin English in Anglophone Cameroon*. English Today, Vol. 17. Pp 52-53.

Martinez, M. (1998): *Multilinguisme, démocratie et droits linguistiques : L'undécalinguisme sud-africain : façade ou réalité?*. Politique africaine, Les archives de la revue. Abruflbar unter: <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/071149.pdf>. (Letzter Zugriff: 02.12.2021).

Maure, B. (2010): *Les langues de scolarisation en Afrique francophone: Enjeux et repères pour l'action*. France: Agence universitaire de la Francophonie, Ministère des affaires étrangères, Agence française de développement, Organisation internationale de la Francophonie.

Mendo, Z. G. (1990): *Le français en Afrique noire francophone: Le cas du Cameroun*. Paris: Editions ABC.

Moussa, L. A (2003-2004): *The Origin of the Peul: The Principal Thesis confronted to the African Traditions and to Egyptology*. ANKH n°12-13. Pp 90-63.

Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtkke, O., Neumann, M., (2007): *Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung*. Psychologie in Erziehung und Unterricht, Vol. 54. Pp 1-14.

Offiong Erete, E., Queen Olubukola, A. (2015): *Le Multilinguisme et les Problèmes d'Aménagement Linguistique au Nigeria*. International Journal of Humanities and Cultural Studies ISSN 2356-5926. vol.2(1). Abruflbar Unter: https://www.academia.edu/12831196/Le_Multilinguisme_et_les_Probl%C3%A8mes_d_Am%C3%A9nagement_Linguistique_au_Nigeria_by_Ebong_Offiong_Erete_and_Ayeni_Queen_Olubukola_. (Letzter Zugriff 25.11.2021).

Oh, E. (2014): *Nigeria's Film Industry: Nollywood looks to Expand Globally*. Office of Industries. USITC (United States International Trade Commission), Office of Industries. Abruflbar Unter: https://www.usitc.gov/publications/332/erick_oh_nigerias_film_industry.pdf. (Letzter Zugriff 15.11.2021).

Okech, A. (2002): *L'alphabetisation multilingue, une ressource*. DVV International, Éducation des Adultes et Développement, Vol. 59. Abruflbar unter: <https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-592002/education-de-base-et-alphabetisation/lrsquoalphabetisation-multilingue-une-ressource>. (Letzter Zugriff 15.11.2021).

Onguene Essono (1999): *Les statuts du français au Cameroun : Essai de description des situations réelles du français au Cameroun*. In: Mendo Ze, G.(Ed): *Le français langue africaine : enjeux et atouts pour la francophonie*. Paris: Publisud. Pp 285-299.

Owona, A. (2004): *L'orthographe harmonisée de l'ewondo*. Yaoundé. MA Thesis. Université de Yaoundé I.

Pan South African Language Board (2002): *Annual Report 2001/2002*. Pretoria: Pan South African Language Board.

Quinn, F.: *In Search of Salt . Changes in Beti (Cameroon) Society, 1880 – 1960*. Cameroon Studies, Vol. 6. New York, Oxford: Berghahn Books.

Robins, G. (1996): *Frauenleben im Alten Ägypten*. München: C.H. Beck-Verlag.

Seligman, E.P. (1979): *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban & Schwarzenberg.

Sieber, P. (2006): *Funktionale Mehrsprachigkeit statt perfekte Zweisprachigkeit*. Neue zürcher Zeitung. Abrufbar unter: <https://www.nzz.ch/articleE7KWZ-1.40885>. (Letzter Zugriff: 02.12.2021).

Snow, C.E., Burns, M. S., Griffin, P. (1998): *Preventing reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.

Stennes, L. (1967): *A Reference Grammar of Adamawa Fulani*. Michigan State University. East Lansing: African Studies Center.

Tabi Manga, J. (2000): *Les politiques linguistiques du Cameroun: Essai d'aménagement linguistique*. Paris: Editions Karthala.

Tabi-Manga, J. (1994): *Statut, usage et rôle du français au Cameroun*. In: Abou, S., Haddad, K.,(Eds): *Une francophonie différentielle*. Paris: L'Harmatan.

Tchouala, T. Entinzoh, E. (2013) : *Les dynamiques démolinguistiques au Cameroun de 1960 à 2005 : un éclairage à travers les données des recensements*. Québec: ODSEF (Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone).

Tsumba, Y. I. (2002): *Literacy in Indigenous Languages in Nigeria: The Tiv Experience*. *Literacy and Reading in Nigeria*, 9(2): Pp 211–224.

Walther, R. (2007): *La formation professionnelle en secteur informel ou comment dynamiser l'économie des pays en développement ?* Paris: Agence Française de Développement.

Ze Amvela, E. (1989): *Reflections on Social Implications of Bilingualism in the Republic of Cameroon*. *Epasa Moto, a Bilingual Journal of Language, Letters and Culture*, Vol. 1(1). Buea: University of Buea. Pp 41–61.

Internetseiten

<http://en.unesco.kz/education-for-all-global-monitoring-report-2005>
<http://uis.unesco.org/fr/country/sc>
<https://education.gov.ng/wp-content/uploads/2020/06/NATIONAL-POLICY-ON-EDUCATION.pdf>
https://biennale.adeanet.org/2006/doc/document/B3_1_MTBLE_en.pdf
<https://www.statista.com/statistics/967908/total-population-of-nigeria-by-gender/>
<https://www.statista.com/statistics/382264/total-population-of-nigeria/>
<https://www.statista.com/statistics/382296/age-structure-in-nigeria/>
<https://www.statista.com/statistics/1129980/enrollment-rate-elementary-school-in-nigeria-by-zone-and-gender/>
<https://www.statista.com/statistics/1129957/drop-out-rate-in-middle-schools-in-nigeria/>
<https://www.statista.com/statistics/1111808/total-population-of-south-africa/>
<https://www.statista.com/statistics/1116076/total-population-of-south-africa-by-population-group/>
<https://www.statista.com/statistics/1114302/distribution-of-languages-spoken-inside-and-outside-of-households-in-south-africa/>
<https://www.statista.com/outlook/consumer-markets>
<https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR359/FR359.pdf>
https://www.westerncape.gov.za/text/2003/dacst_strategic_plan.pdf

<https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=ZA>
<https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?locations=CM>
<https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.UNER?end=2019&locations=ZA&start=2010>
<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?locations=SC>
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.html#:~:text=Bei%20der%20Arbeit%20ist%20Schweizerdeutsch,Arbeit%20mindestens%20einmal%20pro%20Woche.>
<https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>
<https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/south-africa/#people-and-society>
<https://education.gov.ng/#52>
<https://ilostat.ilo.org/data/>
<https://www.pwc.co.za/en/assets/pdf/enm-20120-chapter8.pdf>
<https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2021/April>
<https://nces.nsf.gov/pubs/nsb20206/publication-output-by-region-country-or-economy>
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.10.004>
<https://doi.org/10.1017/S0266078403002050>
<https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/population-and-housing-census/census-data/2011-census>
https://www.lexpress.fr/culture/livre/honni-soit-qui-mal-y-pense_804257.html
<https://educatetolead.files.wordpress.com/2016/02/national-education-policy-2013.pdf>
<https://en.unesco.org/gem-report/report-education-all-efa>
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-2652-1_7
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home.html>
<https://www.edk-ost.ch/medienmitteilungen/archiv>

https://www.ilo.org/empent/Publications/WCMS_093969/lang--en/index.htm.
<https://www.nsf.gov/statistics/2018/nsb20181/>
https://www.persee.fr/doc/jafr_0399-0346_1985_num_55_1_2089
<https://www.skbfc-sre.ch/bildungsforschung/staff-papers/>
<https://www.songtexte.de/songtexte/kaysha-on-dit-quoi-4201929.html>
<https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/unesco-weltbildungsbericht/unesco-weltbildungsbericht-2010>.
<https://www.usitc.gov/publications/332/pub4543.pdf>.
https://www.lexpress.fr/culture/livre/honni-soit-qui-mal-y-pense_804257.html.
<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu>

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertationsschrift selbst verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Ich versichere außerdem, dass ich die beigefügte Dissertation nur in diesem und keinem anderen Promotionsverfahren eingereicht habe und dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig gescheiterten Promotionsverfahren vorausgegangen sind.

Ort, Datum

Unterschrift