

## Book review

Melanie David-Erb (2020). *Indigene Sprachen in der Bildung. Der Eigensinn der Bildungspraxis gegenüber Bildungspolitik und Forschung am Beispiel von Burkina Faso* (Sozialisations- und Bildungsforschung: international, komparativ, historisch, Bd. 18). Münster: Waxmann, 336 Seiten, 39,90 €

Jahrzehnte nach der Unabhängigkeit wird in den meisten afrikanischen Ländern noch immer die Unterrichtssprache der ehemaligen Kolonisatoren verwendet. Doch woran liegt das? In der vorliegenden Publikation ihrer Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum untersucht Melanie David-Erb am Beispiel von Burkina Faso inwiefern der politische und wissenschaftliche Diskurs zur Wahl der Unterrichtssprache in der praktischen Umsetzung im formalen, non-formalen und informellen Bildungssystem zu finden ist und welche subjektiven Wahrnehmungen und Einstellungen verschiedene Bildungsakteure zur Verwendung indigener Sprachen haben. Nach Abschluss ihres Studiums (Germanistik, Philosophie, Ev. Theologie) war die Autorin von 2010–2013 als Lektorin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) an der Universität in der Hauptstadt Burkina Fasos, Ouagadougou, tätig, woraus die Idee für die vorliegende Publikation entstand. Ihre Tätigkeit als Lehrende

erleichterte ihr den Kontakt zu potentiellen InterviewpartnerInnen vor Ort.

Die Publikation gliedert sich in sechs Kapitel mit 280 Seiten, gefolgt von einem ausführlichen Literatur-, Tabellen- und Abbildungsverzeichnis sowie einem Anhang, der neben der Sprachbiographie der einzelnen Interviewten auch den verwendeten Interview- und Kodierleitfaden enthält. Im ersten Kapitel werden die LeserInnen in das Thema *Indigene Sprachen in der Bildung* eingeführt. Durch den historischen Blick erfahren LeserInnen, warum die Sprachen der ehemaligen Kolonialmächte – hier Französisch – im Bildungswesen in Subsahara-Afrika dominant sind.

Anhand von vier aktuellen Länderbeispielen wird der vielfältige Umgang mit indigenen Sprachen verdeutlicht, der von der Einführung einer indigenafrikanischen Sprache als Unterrichtssprache bis zur Verbannung indigener Sprachen aus dem Klassenzimmer reicht. Es folgt ein Überblick über die internationalen politischen und wissenschaftlichen Diskurse zu indigensprachlicher Bildung sowie eine Darstellung der damit verbundenen theoretischen Annahmen. Zur Darstellung der Debatte über Mehrsprachigkeit im Unterricht identifiziert die Autorin sechs Faktoren (vgl. S. 51 ff.). Unter psychologischen Faktoren sei beispielsweise zu berücksichtigen, dass Kinder vor dem Schuleintritt zwar polyglott aufwachsen, doch gerade die europäische Unterrichtssprache im familiären Umfeld vor allem im ruralen Milieu nicht erlernten (vgl.

S. 55). Politische Faktoren zeigten, dass es in diesem Bereich vor allem um Machtfragen gehe, wie die Autorin aufzeigt, indem sie verschiedene Standpunkte sowohl westlicher als auch afrikanischer WissenschaftlerInnen aufzeigt. Ausgehend vom Ansatz der Entwicklung einer dynamischen Weltgesellschaft (Meyer, Kamens & Benavot, 1992), welcher Angleichungstendenzen von Nationalstaaten im Bereich von Bildungsinhalten, -institutionen und -politik belegt, stellt David-Erb verschiedene internationale Unterrichtsmodelle vor, die die Inklusion von Minderheitensprachen im Unterricht zeigen und verdeutlicht anhand von Stellungnahmen die bildungspolitischen Standpunkte von UNESCO und Weltbank. Ferner beschreibt die Autorin Faktoren für den Bildungserfolg, linguistische, sozioökonomische und ökonomische Faktoren. Vor diesem Hintergrund untersucht sie systematisch die Diskrepanz zwischen realer Unterrichtspraxis einerseits und Forschung sowie politischen Proklamationen andererseits.

Im dritten Kapitel geht es um den Faktor Sprache im formalen Bildungssystems Burkina Faso. Hier erhalten LeserInnen einen Blick auf den strukturfunktionalistischen Aufbau desselben und dessen AkteurInnen auf Makro-, Meso- und Mikroebene. Ferner wird die geschichtliche Entwicklung und juristische Situation bilingualer Bildung in Burkina Faso beleuchtet. Insbesondere die *Écoles Bilingues*, welche als einzige Institutionen des formalen Bildungs-

systems offiziell indigene Sprachen im Unterricht verwenden, werden ausführlich beschrieben, da die überwiegende Mehrheit der in dieser Studie Befragten aus diesem Umfeld sind.

David-Erb wertet in Kapitel 4 die Interviews mit AkteurInnen des formalen Bildungssystems anhand der in Kapitel 1 beschriebenen Faktoren zur Mehrsprachigkeit im Unterricht qualitativ aus, wobei zwei weitere Faktoren (Globale Faktoren, Zukunft) ergänzend hinzukommen. Dabei geht die Autorin der Frage nach „warum indigensprachliche Bildung im formalen Bildungssektor bis heute marginal ist, obwohl die jahrelange progressive Auseinandersetzung mit diesem Handlungsfeld von wissenschaftlicher wie politischer Seite, sowohl national als auch international, Vorteile auf vielen Ebenen herausstellt“ (S. 174).

Schließlich werden die Ergebnisse zu indigenen Sprachen durch die explorative Auswertung von Interviews mit AkteurInnen im non-formalen und informellen Bildungssektor im fünften Kapitel ergänzt. Zunächst beschreibt die Autorin verschiedene Institutionen der non-formalen Bildung, welche indigene Sprachen als Unterrichtssprachen verwenden und sich an verschiedene Zielgruppen wenden, z.B. 9–15-jährige Kinder, die ihrer Schulpflicht bislang nicht nachgekommen sind oder noch nicht alphabetisierte Erwachsene. David-Erb verweist u.a. auf daraus resultierende Probleme für die Lehrpersonen, da sich durch „die Bindung an einen spezifische

Sprache ... zugleich eine räumliche Bindung an die Region [ergibt]“ (S. 232). Auch bieten die wenigsten dieser Einrichtungen die Möglichkeit, anschließend ins formale System zu wechseln und einen staatlich anerkannten Abschluss zu bekommen. Außerdem hebt die Autorin die Pionierarbeit der Kirchen auf dem Gebiet der indigenen Sprachen – z.B. durch die Erstellung von Grammatiken oder Textsammlungen – hervor sowie deren Angebot indigensprachlicher Alphabetisierungskurse „weil man davon ausgeht, dass auf einer anderen als der individuellen Erstsprache in der Kommunikation Inhalte verloren gehen“ (S. 241). Im zweiten Teil des Kapitels geht es um die informelle Bildung durch Verbreitung indigensprachlicher Inhalte in Fernsehen, Radio, Printmedien und dem Verlagswesen, deren Zielgruppe vor allem die bildungsferne ländliche Bevölkerung ist. Während im Theater durchaus indigene Sprachen verwendet würden, vor allem von Theatergruppen, die an verschiedenen Orten unter freiem Himmel spielten, bleibe der Gebrauch dieser Sprachen im Medium Film eher die Ausnahme, da der globalisierte Filmmarkt Filme in englischer oder französischer Sprache präferiere, so die Autorin (vgl. 261 ff.).

Die Ausgangslage besteht in einer weitgehend fehlenden Forschungsliteratur zur tatsächlichen Integration indigener Sprachen in die Unterrichtspraxis, was die gewählte qualitative Forschungsmethodologie als sehr geeignet erscheinen lässt, um die Forschungs-

frage zu beantworten. David-Erb führte vor der Auswahl der InterviewpartnerInnen in einer explorativen Feldphase Dokumentenanalysen von Gesetzestexten und Evaluationsberichten des Ministeriums durch, deren Ergebnisse in die Rolle des Faktors Sprache innerhalb der Bildungsangebote und die Darstellung des burkinischen Bildungssystems einfließen. Ferner half die Auswertung der Dokumente, politische EntscheidungsträgerInnen zu identifizieren. Mit AkteurInnen der Mikroebene (Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen), AkteurInnen des non-formalen und informellen Bildungswesens sowie (inter-)nationalen BildungsexpertInnen wurden zwischen November 2013 und März 2014 in Ouagadougou insgesamt 38 leitfadengestützte Interviews – zwei davon als Gruppeninterviews – in französischer Sprache geführt. Dieser Feldforschungsansatz erlaubt es, die GesprächspartnerInnen innerhalb ihres Aktionsradius zu interviewen und unter einer multidimensionalen Perspektive zu erforschen. Die Herangehensweise ermöglichte ferner eine induktive Hypothesenentwicklung durch Interviews sowie die Erweiterung von Theorien auf der Grundlage selbst gesammelter Daten (vgl. 122 f.), was aus ethnographischer Sicht für die vorliegende Untersuchung besonders geeignet erscheint, um die Diskrepanz von Theorie und Praxis im Hinblick auf indigensprachliche Bildung zu erforschen. Die von der Autorin geleisteten terminologischen Überlegungen zum Sprachenbegriff (vgl.

S. 19 ff.) sowie die Reflektion der eigenen Rolle im Forschungsprozess und ihr Anspruch, Euro- und Ethnozentrismus sowie Rassismus zu vermeiden (vgl. S. 145) sind eine wichtige Voraussetzung für diesen interkulturellen Forschungsansatz. Diesem Anspruch wird die Autorin David-Erb durchgehend gerecht.

David-Erb konstatiert die gleichzeitige Verwendung verschiedener Sprachkonventionen in Alltag, Schule, Beruf und Religion. Dabei werden bestimmten Bildungssystemen oder Praktiken ein bestimmter Sprachgebrauch zugeordnet: Die formale Bildung verwende fast nur die durch die ehemaligen Kolonialmächte eingeführte Sprachen, informelle Bildung dagegen nutze indigene Sprachen. Auf der Ebene der Unterrichtspraxis wie auch im Bereich der politischen Rhetorik variiere der Umgang mit indigenen Sprachen im Bildungswesen stark, und trotzdem blieben sie – auch im gesamt afrikanischen Kontext – marginal (vgl. S. 267). In Bezug auf die internationale Diskussion zu indigensprachlicher Bildung resümiert die Autorin im Rahmen ihrer Dokumentenanalyse von Publikationen der UNESCO und Weltbank: „Auf der Ebene der Proklamationen wird indigensprachlicher Unterricht normativ gefordert, handlungsrelevant werden diese Forderungen dadurch aber nicht unbedingt“ (S. 269). Eine weitere Diskrepanz zeigt sich bei den Einstellungen von Lehrenden, Eltern und Lernenden (Mikroebene), die zum Teil stark von den Standpunkten von internationalen Organisationen und

Wissenschaft abweichen. Viele Befragte halten bilinguale Schulen mit indigenen Unterrichtssprachen „eher für Kinder mit unterprivilegierter gesellschaftlicher Herkunft für geeignet, eher für Mädchen als für Jungen und eher für Kinder mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten“ (S. 277). Eltern, die sich für ihre Kinder eine bestmögliche Bildung und Erfolg in einer globalisierten Welt wünschten, würden deshalb eine monolinguale frankophone Schule bevorzugen. Derartige Zuschreibungen belegt die Autorin auch für andere gesellschaftliche Bereiche: beispielsweise seien indigensprachliche Beiträge in Printmedien „auf die vermeintlichen Interessen einer ländlichen Bevölkerung mit geringem formalem Bildungsniveau hin ausgerichtet. Global relevante Nachrichten oder Reportagen werden nicht oder kaum unter Benutzung indigener Sprachen veröffentlicht“ (S. 277). Die Forderung nach einer flächendeckenden Einführung indigensprachlicher Bildung als Angleichung an eine globale pädagogische Norm wird durch die Entscheidungen von individuellen AkteurInnen der Mikroebene verhindert, welche sich durch die Ausbildung in einer sogenannten Weltsprache bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt versprechen (vgl. S. 278).

Schließlich skizziert die Autorin Forschungsdesiderate, wie z.B. den tatsächlichen Sprachgebrauch an klassischen Schulen, Vergleiche mit anderen Ländern oder die Untersuchung des Einflusses von internationalen AkteurInnen

(z.B. NGOs) auf die nationale Gesetzgebung (vgl. S. 279 f.).

David-Erbs als Länderstudie angelegte Dissertation kann in den Bereich der international vergleichenden Erziehungswissenschaft bzw. Sozialisations- und Bildungsforschung eingeordnet werden. Die sehr gut geschriebene Publikation besticht durch den logischen Aufbau sowie die durch Tabellen und Schaubilder im Text abwechslungsreiche Darstellung, welche die Lesbarkeit begünstigen. Zahlreiche Fußnoten als Verweise auf vertiefende Lektüre ermöglichen den LeserInnen weiterführende Auseinandersetzungen mit einzelnen Themen. Auch die in Fußnoten angeführte Übersetzung französischer Interviewausschnitte trägt zum besseren Verständnis bei. Insbesondere die tabellarischen Darstellungen der Sprachbiografie der Befragten und deren Umgang mit eigenen Kindern (S. 313 ff.) machen es nachvollziehbar, warum manche Akteure derselben Ebene zu zum Teil diametral entgegengesetzten Aussagen kommen. Die prägnante Darstellung der Ergebnisse gelingt der Autorin durch ihr analytisches Vorgehen bei der Beantwortung der komplexen Hauptfragestellung: Sie untergliedert diese in vier Unterfragestellungen, welche sie beantwortet und sich daraus ergebende Anschlussperspektiven diskutiert.

Kritikwürdig erscheint die tabellarische Darstellung der Autorin von „relevanten Handlungsfelder[n] und Akteurinnen und Akteure des burkinischen Bildungswesens gemäß dem Analyse-

modell von Fend (2008, S. 17)“ (S. 157): Auf der Mikroebene sind die Akteure Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern genannt; als relevante Handlungsfelder werden Klassenführung, Erziehung, Unterricht, Beratung, Methodik und Didaktik sowie Unterrichtsentwicklung aufgeführt (vgl. S. 158). Hier fehlt mir das Handlungsfeld Bildung, um zu beschreiben, welche Akteure sich wie und unter welchen Bedingungen bilden, welche subjektiven Strategien sie – möglicherweise abweichend von gesetzten Erziehungs- bzw. Unterrichtszielen – entwickeln. Dieser Aspekt wird in den von David-Erb erhobenen Daten von SchülerInnen der vorliegenden Studie durchaus abgebildet.

*Indigene Sprachen in der Bildung* schließt eine Forschungslücke in der vorhandenen Literatur. Das Ziel der Autorin, „mögliche Antworten auf die Frage zu finden, warum die Vorgaben aus Bildungspolitik und Forschung in der Praxis nicht umgesetzt werden“ (S. 19) wird für ganz Burkina Faso nur teilweise erfüllt, da sie sich in ihrer Studie im Bereich der formalen Bildung auf die *Écoles Bilingues* konzentriert, was nur einen Teil der Bildungspraxis darstellt. Dem Vorschlag der Autorin folgend ist es wünschenswert, in zukünftigen Untersuchungen ebenso den tatsächlichen Sprachgebrauch indigener Sprachen an – monolingual französischen – klassischen Schulen in Burkina Faso zu untersuchen, um ein vollständigeres Bild des Feldes zu erhalten.

Ebenso müssten etwaige Unterschiede zwischen urbanen und ruralen Regionen untersucht werden. Neben Audio- und Printmedien sollte zukünftige Forschung auch die Verbreitung von indigensprachlicher Bildung z.B. über Youtube berücksichtigen. Die Publikation ist aufgrund ihrer theoretisch gut fundierten empirischen Analyse und der alltagsverständlichen Sprache sowohl für Studierende, wissenschaftlich Arbeitende und AkademikerInnen geeignet als auch für alle anderen an der Sprachenfrage im postkolonialen Afrika Interessierten. So habe ich z.B. selbst von der Lektüre sehr profitiert und etliche Parallelen zu meiner Forschung zu Bildungsprozessen von SchülerInnen in Gambia entdeckt: Zwar fanden auch hier die Empfehlungen der UNESCO zur Verwendung indigener Sprachen im Primarschulbereich Eingang in bildungspolitische Dokumente – die National Educational Policy (2004–2015) empfiehlt den Gebrauch indigener Sprachen als Unterrichtssprachen in Klasse 1–3 mit zusätzlichem Englischfachunterricht –, die Umsetzung in die Bildungspraxis steht allerdings noch aus.

An der von mir untersuchten privaten Schule wurde in Kindergarten und Vorschule statt Englisch indigene Sprachen verwendet, was kurz darauf aufgrund von Elternprotesten wieder rückgängig gemacht wurde. Englisch ist die Unterrichtssprache im formalen Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Universität, außer an Koranschulen, während im informellen Bereich überwiegend indigene Sprachen verwendet werden.

Die Lektüre von Melanie David-Erbs *Indigene Sprachen in der Bildung* empfehle ich sehr, da hier ein interessantes Thema vielseitig und gut fundiert beleuchtet wird.

#### Literatur

Meyer, J.W., Kamens, D.H. & Benavot, A. (1992). *School knowledge for the masses. World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington D.C.: Falmer.

Verena Wellnitz, M.A.  
Philipps-Universität Marburg