



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die staatlich bestimmte Rolle von Hausa als
Erstsprache in der Grundschulausbildung in
Nordnigeria.

Verfasser

Wewe Akin Martin

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Afrikanistik

Betreuer:

o.Univ.Prof. Dr. Norbert Cyffer

Mein Dank gilt meiner Familie, die mich während meines Studiums unterstützt hat.
Ebenso möchte ich o.Univ.Prof. Dr. Norbert Cyffer für die Betreuung meiner Arbeit danken.

1. EINLEITUNG.....	7
1.1. Fragestellung.....	11
1.2. Methode und Quellen	11
2. DEFINITIONEN	12
2.1. Staatlich bestimmte Rolle	12
2.2. Erstsprache	12
2.3. Erstsprachenbildung	14
2.3.1. Gründe für Erstsprachenbildung	14
2.3.2. Vor- und Nachteile von Erstsprachenbildung	15
3. HAUSA.....	17
3.1. Hausa in den Medien.....	22
3.2. Bildung in Nigeria	22
3.2.1. Aufbau und Verwaltung des Bildungssystems	31
3.2.2. Verantwortung und Funktionen verschiedener Regierungsebenen.....	31
3.2.3. Halbstaatliche Institutionen im Bildungsbereich	33
3.3. Möglichkeiten in der Sprachenausbildung.....	35
4. EINSCHRÄNKUNGEN IN DER SPRACHAUSBILDUNG.....	38
5. SPRACHPOLITIK UND SPRACHPLANUNG IN NIGERIA	45
5.1. Die Rolle von Sprache im Curriculum.....	49
5.2. National Policy on Education	52
5.3. The Primary Education Improvement Project	55
5.4. Universal Primary Education.....	59
5.5. Schulung und Entwicklung von Lehrpersonal.....	60
5.6. Unterrichtsmaterial.....	65
6. SCHLUSSBETRACHTUNG	70
7. BIBLIOGRAPHIE	72
Karten.....	80

Abkürzungen

CESAC - Comparative Education Study and Adaption Centre

L.E.A. - Local Education Authorities

L.E.C. - Local Education Committees

L1 - Erstsprache

L2 - Community Language or National Language

L3, LWC - Language of Wider Communication

LGA - Local Government Authority

LGEA - Local Government Education Authority

LIC - Language of Immediate Communication

MT - Mother Tongue

MTM - Mother Tongue Medium

NCE - National Certificate of Education

NERC - National Education and Research Council

NERDC - Nigerian Education Research and Development Council

NLC - National Language Center

NORLA - Northern Literature Agency

NPE - National Policy on Education

NTI - National Teachers' Institute

PEIP - Primary Education Improvement Project

SPEB - State Primary Education Board

TC - Teachers Certificate

UBE - Universal Basic Education

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

UNO - United Nations Organisation

UPE - Universal Primary Education

USAID - United States Agency for International Development

1. Einleitung

In dieser Arbeit soll die Rolle von Hausa als Erstsprache in der Grundschulausbildung in Nordnigeria untersucht werden. Dies soll unter Berücksichtigung der Annahme, dass die Erstsprache als am besten geeignetes Medium, gerade am Beginn des Bildungsweges eines Kindes, anzusehen ist, geschehen. Die Analyse schließt historische Entwicklungen in Bezug auf Sprachpolitik und Sprachplanung ein. Die Rolle von Sprache wird anhand des Curriculums, der nationalen Bildungsrichtlinien, Sprachprojekten, der Ausbildung von Lehrkräften und der Entwicklung von Unterrichtsmaterial untersucht.

Nigeria ist ein sprachenvielfältiges Land, in dem es an die 500 Sprachen gibt. Hausa, Yoruba, Igbo und mehrere hundert kleinere Sprachen prägen die linguistische Landschaft Nigerias. Die drei Hauptsprachen lassen sich aufgrund ihrer geographischen Verteilung in nördliche, östliche und westliche Kerngebiete teilen. Ihrer Sprecherzahl zufolge, gibt es keine Sprache, die eine Mehrheit für sich in Anspruch nehmen könnte. Zusammengefasst machen die Sprecher der drei Hauptsprachen jedoch über die Hälfte der nigerianischen Bevölkerung aus.

Die Hauptsprachen werden häufig in Rundfunk, Dienstleistung und Literatur verwendet. Sie sind auch Werkzeug für die nationale Entwicklung und sollen die nationale Einheit stärken. Dies geschieht in dem National Youth Service Corps. Dort haben die Mitglieder während ihrer Dienstzeit, zur Stärkung des Patriotismus versteht sich, die Möglichkeit einheimische Sprachen zu erlernen (Federal Republic of Nigeria 2009a:39).

Igboanusi folgend weist Hausa als eine der drei Hauptsprachen das folgende Profil auf (2005:6f):

- Hausa wird als Regional- und Verkehrssprache über ihre ethnischen Grenzen hinweg gesprochen
- Hausa ist eine Nationalsprache und erfüllt manchmal offizielle Funktionen

- Die Aneignung von Hausa erfolgt über Sozialisation, zudem wird es in der Schule als Unterrichtsfach gelehrt und gelernt
- Hausa ist in seiner geopolitischen Zone die dominante Sprache
- Hausa findet begrenzte Anwendung in der Bildung
- Hausa wird in Literatur und Medien genutzt
- Hausa wird für religiöse Zwecke verwendet
- Auf der Sekundarstufe und in Bildungskollegs wird Hausa auch ausserhalb seiner linguistischen Kernzone vermittelt
- Hausa ist nicht auf innergemeinschaftliche Kommunikation beschränkt

Die Grundschulausbildung in Nigeria findet im Alter zwischen 6 und 11 Jahren statt. Sie ist die Basis für die Erfolgsquote der Schüler in der Sekundar- und Tertiärstufe. Spätestens ab dem vierten Jahr der Grundschulausbildung findet der Unterricht in Englisch statt. Der Stellenwert indigener Sprachen scheint nicht auszureichen, um die gesamte Grundschule hindurch als Unterrichtssprache gebraucht zu werden. Eine negative Einstellung zur Erstsprache und aufwertendes Verhalten der ehemaligen Kolonialsprache und Fremdsprache gegenüber sind nicht ungewöhnlich. Ein sozialer Aufstieg wird mit dem Beherrschen von Englisch, nicht mit der Kompetenz in einer der vielen indigenen Sprachen in Verbindung gebracht. Aus dieser Situation resultiert eine Art Konkurrenz zwischen den indigenen Sprachen Nigerias und Englisch, einer ausgezeichnet entwickelten und international verwendeten Sprache.

Bis 1979 wurde das Land in Englisch verwaltet. „The 1979 Constitution for the first time introduced the three major languages (Hausa, Igbo and Yoruba) into the public political domain by providing that they were to be used in addition to English for conducting the business of the National Assembly“ (Bamgbose 2000:105). Dies war ein erster Schritt der politischen Emanzipation nigerianischer Sprachen.

Englisch fungiert in Nigeria heute als Zweitsprache. Igboanusi spricht vom Gebrauch der Sprache in der Bildung und Verwaltung sowie in den meisten offiziellen Domänen (Igboanusi 2005:6). Er sieht Englisch als neutrale Sprache, die aufgrund der multilingualen und ethnischen Situation notwendig sei, da die Menschen Furcht vor der Vorherrschaft einer heimischen Sprachgemeinschaft hätten und die begrenzten Mittel

den Einsatz aller nigerianischen Sprachen im Unterricht nicht zulassen würden (Igboanusi 2005:17f).

Ein Problem des Englischunterrichts besteht laut Bamgbose in der mangelhaften Ausbildung der Lehrkräfte. Durch schlechten Unterricht und Sprachgebrauch seien sie ihren Schülern ein schlechtes Vorbild und die Schüler würden nur eine geringe Kompetenz in der Sprache erlangen. Dazu komme noch, dass die Schüler andere Schulfächer in Englisch bewältigen müssen. Dies führe zu ebenso schlechten Leistungen, zu hohen Wiederholungsraten und zu Schulabbrüchen (Bamgbose 1991:81). „The unsatisfactory results from English language teaching at primary school level may be seen as a negative justification for the alternative approach, which favours mother tongue medium at least in the earlier years of primary education” (Bamgbose 2000:81).

Mobolaji ist der Meinung, dass der Wechsel zu Englisch in der oberen Grundschulstufe zugunsten des seines Umfeldes dominierenden Hausas zu spät erfolgt.

In the lower primary schools, Hausa, rather than the indigenous community language, is used. Teachers usually have different mother tongues. English takes over too late for many of the children in the last years of the upper primary classes to acquire a functional mastery of the language. So much does Hausa dominate the environment that the acquisition of functional communication skills in English is not facilitated (Mobolaji 1995:77f).

Hausa wird mit dem Islam assoziiert. Dadurch entsteht die Angst vor der Dominanz der Hausabevölkerung und der Islamisierung. Allgemeiner wurde dies von der UNESCO 1953 wie folgt formuliert: „Inter-group political conflicts may also hinder the use of a given vernacular as a medium of school teaching, and in some countries educational policies are closely related to politics, suffering the consequences of changes in administration” (UNESCO 1953:12).

Wie lässt sich diese multilinguale und multikulturelle Situation erklären? Die durch die koloniale Grenzziehung bei der Berliner Konferenz 1884/5 entstandenen Herrschaftsgebiete setzten sich oft aus mehreren Völkern, die einer Verwaltung unterstellt waren, zusammen. Diese Gruppen mussten sich später, mit der Unabhängigkeit beginnend, als Einheit verstehen (Bamgbose 1991:10). Ein

einsprachiges Modell der Bevölkerungsbindung würde aufgrund der multikulturellen Gegebenheiten Nigerias einen Großteil der Bevölkerung ausschließen. „If the requirement that a country should have one language spoken by an overwhelming majority of its people were to be applied to Africa south of the Sahara, and a cut-off point of 90% of the population in each country were allowed in defining the monolingual requirement, fewer than ten countries would qualify“ (Bamgbose 1991:16).

Mbolaji beschreibt in seinem Artikel, *English in Nigeria: attitudes, policy and communication realities* die Rollen und Funktionen der Sprachen in Nigeria. Ihm zufolge werden indigene Sprachen im Zusammenhang mit der kulturellen Identität sehr häufig gebraucht, Englisch dagegen überhaupt nicht. Zur interethnischen Kommunikation werden indigene Sprachen und auch Englisch gleich häufig genutzt. In den Domänen Wissenschaft und Technologie würde mit einer hohen Häufigkeit Englisch verwendet, indigene Sprachen hingegen kaum. In den Bereichen der Massenmedien, offiziellen Transaktionen und der internationalen Kommunikation sei Englisch ebenfalls dominant vertreten. Die Rolle indigener Sprachen in der internationalen Kommunikation erweise sich als kaum bedeutend. In den Massenmedien wiederum erfüllten indigene Sprachen keine unwesentliche Rolle zu. Mbolaji sieht jedoch die Funktionen und Rollen der Sprachen Nigerias nicht einzementiert (Mbolaji 1995:58).

Nach Bamgbooses Ansicht sei aufgrund der Vielzahl an Sprachen in Nigeria, die sich unter anderem durch Sprecherzahl und Lokalität voneinander unterscheiden, eine angemessene Sprachpolitik erforderlich. “The majority-minority divide is one that is inherent in any multilingual situation, since languages differ, among other things, in numbers of speakers and geographical spread. What this implies is that an adequate language policy must provide for appropriate, but not identical, roles for all languages” (Bamgbose 2000:14).

Eine Voraussetzung für den Unterricht in nigerianischen Sprachen ist deren Sprachentwicklung. Dies beinhaltet zum Beispiel die Einigung auf eine einheitliche

Orthographie. Auch die Ausbildung und Schulung von Lehrpersonal sowie die Produktion von Lehrbehelfen sind für einen qualitativen Unterricht entscheidend. Erstsprachen, die fit gemacht wurden für den Unterricht, könnten so zu einem effizienten Werkzeug der Bildung und Alphabetisierung von Grundschülern und auch Erwachsenen werden.

In dieser Arbeit wird der Frage nach der Beziehung zwischen Land und Sprache in der Grundschulausbildung nachgegangen. Diese Beziehung kann durch Gesetzestexte oder Sprachprojekte erkennbar sein. Materialproduktion und Lehrerausbildung stehen ebenso im Zusammenhang mit dem Unterricht von Hausa als Erstsprache in der Grundschulausbildung.

1.1. Fragestellung

It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue. Psychologically, it is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is a means of identification among the members of the community to which it belongs. Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar linguistic medium. But as was said earlier, it is not always possible to use the mother tongue in school and, even when possible, some factors may impede or condition its use. (UNESCO 1953:11)

Anhand dieser von der UNESCO formulierten grundlegenden Annahme wird die staatlich bestimmte Rolle von Hausa als Erstsprache in der Grundschulausbildung in Nordnigeria auf ihre sprachpolitischen und sprachplanerischen Aspekte hin untersucht.

1.2. Methode und Quellen

Als Methoden werden hier die Literaturrecherche und deren Vergleich angewandt. Aus der Formulierung der Forschungsfrage geht bereits hervor, dass eine transdisziplinäre Herangehensweise an das Thema zur Beantwortung erforderlich ist. Die verwendeten wissenschaftlichen Artikel umfassen dementsprechend vorwiegend Erkenntnisse aus der Linguistik und Erziehungswissenschaft, geschichtswissenschaftliche Quellen sollen den Text kontextualisieren.

Bei der Untersuchung wird hauptsächlich auf die Bestände der Universitätsbibliothek Wien, der Fachbereichsbibliothek für Afrikanistik sowie der Österreichischen Nationalbibliothek zurückgegriffen.

2. Definitionen

2.1. Staatlich bestimmte Rolle

Die vom Staat bestimmten Funktionen und Aufgaben einer Sprache reichen vom Gebrauch in der Bildung, Wissenschaft, Administration, Massenkommunikation, Wirtschaft, Technik, internationalen Kommunikation bis zum interethnischen Kommunikationsmedium. Als staatlich bestimmte Rolle werden hier sprachpolitische sowie sprachplanerische Aktivitäten des Staates, die im Zusammenhang mit der Grundschulausbildung stehen, gewertet.

2.2. Erstsprache

Es gibt viele Interpretationen davon, was Erstsprache ist. Niyi zufolge seien sich Linguisten und die politischen Entscheidungsträger uneins darüber, was eine Erstsprache letztlich ausmacht. „There is no agreement among linguists and policy makers as to what a mother tongue is. If the mother tongue is one's native language, as it is commonly defined, is it the language of one's parents (even if one does not speak it)? Or is it the language one first acquired and spoke “ (Niyi 1993:273)?

Die UNESCO definiert Erstsprache über den Zeitpunkt der Aneignung und seiner Gebrauchsweise. „Mother or native tongue. The language which a person acquires in early years and which normally becomes his natural instrument of thought and communication“ (UNESCO 1953:46).

Bei Emenanjo spielt der Ort der Angeignung eine Rolle: „MotherTonque (MT): This is the language spoken by the child, at home, as his first language (L1) “ (Emenanjo 2000:105).

In Dykens Defintion ist die erlangte und praktizierte Kompetenz in einer Sprache, in allen für das Kind wesentlichen Bereichen, bevor es mit der Schule beginnt, kennzeichnend. Die Sprache müsse aber nicht zwingend von beiden Elternteilen gesprochen werden.

A mother tongue is the language the child can speak fluently before going to school. It may not be the language spoken by both parents, but it is one in which the child can operate confidently in all domains relevant to the child's life. In this sense the bilingual child has two mother tongues. Some participants observed that it is a language in which the child feels comfortable (Dyken 1990:40 zit. nach Niyi 273).

Pattanayak grenzt Mother Tongue von Landessprache in einem institutionellen Sinne ab. „[...] a mother tongue is not only different from a vernacular, but it is its opposite. The mother tongue has always been the institutional language“ (Pattanayak 2003:24).

Pattanayak charakterisiert Erstsprache als der Individuellen- und Gruppenidentität zugehörig. „The mother tongue is the expression of one's own identity as well as of one's primary group identity“ (Pattanayak 2003:25f). Ihre Funktion, die dem Wissenstransfer innerhalb einer Gruppe diene, ist für ihn ebenso wesentlich, wie der Bezug zur Umwelt, der durch diese Sprache geschaffen werde. „Knowledge and experience are shared among the primary group members through this language. The language through which the first thoughts germinate, through which an intimate environment is created and the first communications are made possible, is the mother tongue“ (Pattanayak 2003:25f).

Blake verbindet den Begriff MT mit Kultur. Wenn Blake davon spricht, dass MT natürlich erlernt werde, dann meint er auch, dass sie nicht innerhalb formeller Bildungsstrukturen wie der Grundschule, sondern zuhause, gelernt werde.

The mother tongue is the language that is naturally learnt by members of a speech community and employed by them as the first medium of vocalised communication. It could be seen as the language of a native community or group of people with common ancestry. In the absence of

the influence of cultural diffusion, western education, urbanisation, cross-cultural marriage, displacement by war or natural disaster, the child is born into and grows in the native language of the parents. Thus, each of the various ethnic communities has its own language that is naturally learnt by members in the socialisation process (Blake T.M. 2004 zit. nach Iyamu & Ogiegbaen 2007:98).

Wenn hier von Erstsprache oder L1 die Rede ist so gilt das als Synonym für mother tongue.

2.3. Erstsprachenbildung

Erstsprachenbildung beinhalte das Studium der Sprache sowie ihre allgemeine Anwendung als Medium in der Bildung. „Mother-tongue education [...] can be defined simply as the use of the mother tongue in formal education. It includes the study of the mother tongue itself, and also its use in teaching other subjects“ (SIL International 1999 zit. nach Iyamu & Ogiegbaen 2007:98). Diese Definition stellt einen institutionellen Bezug her und ist der Interpretation von Pattanayak ähnlich.

2.3.1. Gründe für Erstsprachenbildung

Der Einsatz von Nationalsprachen in der Grundschulausbildung könne aus verschiedenen Motiven geschehen:

Aus pädagogischer Sicht stelle die Verwendung der Erstsprache die emotionale und psychomotorische Entwicklung eines Kindes sicher. Nur sie könne die Ausdrucksmöglichkeiten eines Kindes freisetzen und gewährleisten, dass es seine Erfahrungen formulieren kann. Im Unterricht befähige die schon beherrschte Erstsprache das Kind dazu sich in erster Linie auf das Lernen von Inhalten zu konzentrieren, während der Gebrauch einer Fremdsprache zuerst Energie für das Erlernen der Unterrichtssprache erfordere und erst dann den Lerninhalten gewidmet werden könne (Poth zit. nach Küper 2003:81).

Um aus psychologischer Sicht das Phänomen der Interferenz und Verwirrung durch den abrupten Bruch zwischen zwei verschiedenen Ausdrucksformen zu vermeiden, sei es erforderlich in der Erstsprache Gelerntes auch in derselben Sprache weiterzuführen (Poth zit. nach Küper 2003:81).

Im sozialen und familiären Bereich ermögliche die Verwendung der Erstsprache der Familie und der Gesellschaft, die bereits im Familienleben erfolgten Bemühungen fortzusetzen, und darauf zu achten, dass traditionelle Werte in der Schule berücksichtigt würden (Poth zit. nach Küper 2003:81).

Aus kultureller Sicht stelle die Erstsprache die Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung des Individuums und der Nation dar. Die Verleugnung der Erstsprache bedeute, sich selbst zu verleugnen (Poth zit. nach Küper 2003:81).

Manchen Meinungen zu Folge stehe dem Kulturerwerb mittels eigener Sprache das Bedürfnis eines Kindes nach moderner und effizienter Bildung, um für die moderne Welt gerüstet zu sein, im Weg (Bamgbose 1991:73). Dies macht die Überzeugung der Gegner von der Inferiorität afrikanischer Sprachen erkennbar, weil diese anscheinend nicht den Erfordernissen der moderenen Welt gerecht werden könnten.

2.3.2. Vor- und Nachteile von Erstsprachenbildung

Auch Ydo (Ydo zit. nach Küper 2003:81) weist auf die Vorteile der Einführung von Schulbildung in der Erstsprache in nationalen und internationalen Debatten hin.

Aus pädagogischen Gründen sei es erforderlich, die Kinder dort abzuholen, wo sie sich Wissensmäßig gerade befinden. Deshalb solle das Lesen- und Schreibenlernen also in der Sprache, die die Kinder sprechen und verstehen, erfolgen. In den meisten Fällen sei es, besonders wegen Ressourcenknappheit, unmöglich, die Mehrheit der Kinder in einer Sprache, die sie nicht verstehen, lesen und schreiben zu lehren. Selbst in vielen nationalen und internationalen Deklarationen würde betont, dass Kinder das Recht hätten, in ihrer eigenen Sprache unterrichtet zu werden (Ydo zit. nach Küper 2003:81).

Ydo meint, dass durch Forschungsergebnisse in großem Maße Zwei- oder Mehrsprachigkeit befürwortet wird. Es sei allerdings wissenschaftlich bewiesen, dass Kinder beim Erlernen einer Fremdsprache erfolgreicher seien, wenn sie gute Kenntnisse der eigenen Sprache besitzen. Beide Sprachen würden einander in kognitiver und theoretischer Hinsicht unterstützen. Zwei- oder Mehrsprachigkeit sei somit kein Hindernis, sondern ein wichtiges Hilfsmittel für die Entwicklung von Kindern (Ydo zit. nach Küper 2003:81).

Auch Ydo glaubt, dass Kinder, die in einer Fremdsprache unterrichtet werden, ihre Identität verlieren und um die Möglichkeit gebracht würden, sich in ihrem eigenen Vokabular und in ihren eigenen morphosyntaktischen Strukturen auszudrücken (Ydo zit. nach Küper 2003:81).

Auf politischer Ebene trage Bildung in Lokalsprachen dazu bei, die Kontakte zwischen politischen Führungspersonlichkeiten und dem Basisvolk zu verbessern (Ydo zit. nach Küper 2003:81).

Ydo führt aber auch die Nachteile von Bildung in der Erstsprache an.

Die Verwendung mehrerer nationaler Sprachen im Bildungswesen oder auch in den Kommunikationssystemen dieser Länder, werde als Nachteil für die nationale Einheit betrachtet. Der Gebrauch nationaler Sprachen behindere die internationale Kommunikation und isoliere Länder, die in der Zeit der Globalisierung nach Wettbewerbsfähigkeit am internationalen Markt streben. Nationale Sprachen seien nicht in genügendem Maße für Hochschulbildung und das allgemeine Kommunikationswesen ihrer Länder entwickelbar oder modernisierbar (Ydo zit. nach Küper 2003:81).

Die Verwendung von Minderheitensprachen im Bildungswesen und am Kommunikationsmarkt richte sich gegen die Modernisierung und verlängere linguistische Systeme, die zum Untergang verurteilt sind. Sie verhindere zudem die Einführung von afrikanischen oder europäischen Sprachen, die in breiteren Kommunikationsräumen eingesetzt werden (Ydo zit. nach Küper 2003:81).

Beim Gebrauch vieler lokaler Sprachen im Unterricht seien die Kosten für die Entwicklung von Lehr- und Unterrichtsmaterialien, die Ausbildung von Lehrern und die erhebliche linguistische Entwicklungsarbeit im Vergleich zu der geringen Schülerzahl sehr hoch (Ydo zit. nach Küper 2003:81).

Schüler, die keine europäische Sprache wie Spanisch in Südamerika und Englisch und Französisch in Afrika beherrschten, bekämen keine Arbeit, da für die meisten Arbeitsplätze in der Geschäftswelt und der Industrie die Kenntnis dieser Sprachen erforderlich sei (Ydo zit. nach Küper 2003:81).

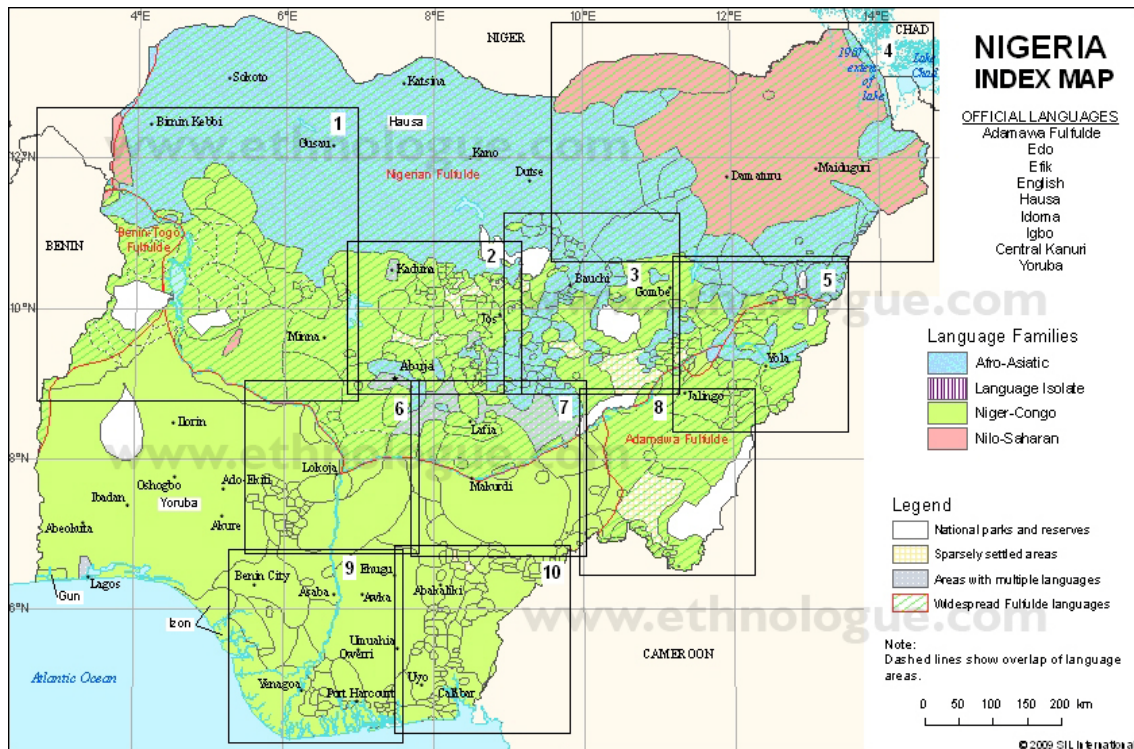
Einer Studie von Peal & Lambert zufolge, würde zweisprachige Bildung eine größere geistige Flexibilität sowie ein überlegenes abstraktes Denken gegenüber einsprachiger Bildung bewirken. Aufgrund dieser Ergebnisse müsse Erstsprachenbildung mit der Ausweitung von der vierten bis zur sechsten Schulstufe gestärkt werden um so einen größtmöglichen Nutzen der Bildung zu erzielen (Peal & Lambert zit. Nach Igboannusi 2005:135).

3. Hausa

Zu den drei in Nigeria existierenden Sprachfamilien gehören die Afroasiatische, die Nilo-Saharansprache und die Niger-Kongo Sprachfamilie.

Das Hausa zählt genealogisch zu der tschadischen Sprachfamilie, welche sich im Süden, Westen und Osten um den Tschadsee befindet. Zu den Hauptgruppen der tschadischen Sprachen gehören das Westtschadische, das Zentraltschadische sowie das Osttschadische. Das Hausa, dessen früheste Erforschung auf Jacob Friedrich Schön zurückgeht, welcher 1842 „A Grammatical Sketch of the Hausa Language“ im Journal of the Royal Asiatic Society veröffentlichte, ist dem Westtschadischen zugehörig. Die west- sowie die zentral- und osttschadischen Sprachen wiederum gehören dem Afroasiatischen Sprachstamm an (Wolff 1993:16f).

Die unten dargestellte Karte zeigt die regionale Verbreitung der drei in Nigeria vorkommenden Sprachfamilien. Das blaue Feld kennzeichnet die Afroasiatischen Sprachen.



(SIL http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=NG&seq=20 16.092011)

Zu den typologischen Merkmalen des Hausa zählen glottalisierte, labialisierte und palatalisierte Konsonanten. Das Hausa kennt ein gerolltes und ein retroflexes R. Die fünf Basisvokale /i, e, a, o, u/ weisen phonemische Vokallänge auf. Im Hausa finden sich Hochtöne, Tieftöne und fallende Töne. Diese haben lexikalische und grammatisch distinktive Funktionen. Hausa ist eine Genusprache, es gibt also im Singular ein maskulines und feminines Geschlecht und verfügt über eine Subjekt, Verb, Objekt Konstituentenanordnung. Die Pluralbildung am Nomen wird beispielsweise durch Tonmusterveränderung, Suffixe, Infixe, Konsonantenverdopplung oder Stammwiederholung erreicht. Außerdem wird im Hausa zwischen abgeschlossenen und nicht abgeschlossenen Aspekten differenziert (Ziegelmeier 2008:12f).

Der Hausa Standard, also die Variante der Sprache, die durch ihre verbindliche und einheitliche Schreibung im Druck Gebrauch findet, basiert auf dem Dialekt von Kano, dem Kananci (Wolff 1993:12).

Als Hausa wird die großteils muslimische Bevölkerung, deren Kerngebiet im südlichen Niger und nördlichen Nigeria zu finden ist, bezeichnet. In Nigeria leben die meisten Hausasprecher (Wolff 1993:1). Als Erstsprache wird Hausa in den Bundesstaaten Kano, Kaduna, Katsina, Sokoto, Zamfara, Jigawa, Kebbi und Bauchi gesprochen (Igboanusi 2005:37). Zur Hausa Kernzone in Nigeria zählen die Bundesstaaten Sokoto, Kaduna und Kano. Zudem nimmt Hausa eine wichtige Rolle im gesamten Norden von Nigeria und in Teilen der Bundesstaaten Kwara, Niger, Plateau, Bauchi, Gongola und Borno als interethnisches Kommunikationsmedium ein (Wolff 1993:3f). Zur Bestimmung der Lage einzelner Bundesstaaten befindet sich im Anhang eine politische Karte von Nigeria. Offizielle Karten des National Bureau of Statistics sollen die ethnische Lage der Bundesstaaten veranschaulichen. Zum Zeitpunkt der Recherche waren jedoch manche Karten noch nicht fertiggestellt. Zudem können unterschiedlich verwendete Farben für eine und dieselbe Ethnie etwas verwirrend sein. Aus diesen Karten wird die ethnische Dominanz der Hausa in den Bundesstaaten Kano, Sokoto, Jigawa und Katsina erkennbar. Wesentlichen ethnischen Anteil stellen die Hausa diesen Karten zufolge in den Bundesstaaten Zamfara, Kebbi, Bauchi, Gombe und Kaduna. Abgesehen vom angestammten Hausa Siedlungsgebiet wird Hausa außerdem noch in Städten des Senegal, Sudan, Tunesien und Zaire gesprochen (Wolff 1993:2). In Nigeria wird Hausa als anerkannte Nationalsprache in der Verwaltung sowie in der formellen Bildung eingesetzt (Wolff 1993:2).

Zwischen dem 13. Jahrhundert und dem Anfang der Kolonisierung durch die Europäer wurde Hausa nur in Ajami, in geänderten arabischen Schriftzeichen, vor allem im religiösen Bereich, niedergeschrieben. Britische Kolonialbeamte führten zu Beginn des 20. Jahrhunderts die lateinischen Schriftzeichen ein. Von Vokallängen sowie Tonalität wurde bei dieser Umschrift abgesehen.

Bamgbose schreibt über das Problem des kolonialen Erbes der künstlich geschaffenen afrikanischen Staaten: „A major preoccupation of many African countries is, therefore, how to ensure the continued ‘oneness’ of their states as well as the forging of a bond of belonging together as nationals of the state“ (Bamgbose 1991:10).

Mobolaji vertritt die Ansicht, dass ein nationales Bewusstsein einer Gemeinschaft durch die Förderung indigener Sprachen erreicht werden kann. Dieses Ziel könne nicht durch eine importierte und ursprünglich kulturfremde Sprache erreicht werden, da diese im Gegensatz dazu stehe.

The promotion of national awareness, national consciousness and cultural awareness involves the cultivation, on a national scale, of group identity and solidarity motivated by the need for national self-determination in all its ramifications. This is naturally influenced by an integrative and identificational attitude which has earlier been characterized as a centripetal and inward-looking tendency. These national ideas and values can only be propagated and inculcated through the indigenous languages. In fact, it will be a contradiction to try to inculcate these values through a foreign language or by using an indigenous language with the stigma of religious or cultural parochialism (Mobolaji 1995:83).

Bamgbose beschreibt die politische Motivation, ein ideologisch vereintes Nordnigeria unter dem Motto „One North, One People“ zu schaffen. Diese begünstigte die Verbreitung von Hausa zwischen 1960 und 1967.

A case in point is the rapid spread of Hausa in Northern Nigeria between 1960 and 1967, which was linked to the 'northernization' policy of the then Northern Nigerian Government. In spite of political resistance by some of the non-Hausa/Fulani groups, the political integration of Northern Nigeria enhanced the speaking of the Hausa language as a lingua franca for the entire area. This was made possible by the linkage between the spread of the language and the political ideology of 'One North, One People' under which people of various ethnic and linguistic groups came to refer to themselves proudly as 'Northerners' (Bamgbose 1991:23f).

Hausa sei aufgrund seiner hohen Sprecherzahl eine wichtige Lingua Franca in Westafrika. „Statistisch relevante Minderheiten finden wir in Ghana, Benin, Togo, vereinzelt auch in Kamerun, Tschad und Sudan“ (Ziegelmeier 2008:11).

Die große Funktionalität und Akzeptanz, mit der Hausa auch in anderen Sprachgemeinschaften assoziiert werde, veranlasse diese, Hausa als L2 anzunehmen. Die Sprecher von Minderheitensprachen würden dazu neigen, die Hauptsprachen zu erlernen, um ihre soziale Mobilität zu steigern (Igboanusi 2005:8). „Because of the utility of such languages as Akan in Ghana, Wolof in Senegal, Hausa in Northern Nigeria, Lingala in Zaire, not to mention the more widely - spoken Swahili in Eastern Africa, speakers of different languages are embracing them as second languages“ (Bamgbose 1991:15). „L2 for initial literacy, L2 and L3 as media of instruction, for

instance Hausa in parts of Plateau State of Nigeria taught as a community language for initial literacy and used with English as a medium” (Bamgbose 1991:69).

Es sei nicht ungewöhnlich, dass kleinere Sprachgemeinschaften die Sprachen größerer als Zweitsprache sprechen. “Swahili is spoken as a second language by different ethnic groups in Eastern and Central Africa just as Hausa is spoken by different ethnic groups in West Africa” (Bamgbose 1991:11). Die in Nigeria lebenden Fulani, eine zahlenmäßig nicht unwesentliche Gruppe, sprach 1963 großteils Hausa als Erstsprache. “[...] the 1963 census figures for Nigeria record 11.6 million Hausa and 4.7 million Fulani. However, it is well known that most of the Fulani speak Hausa as their only language and the rest are bilingual in Hausa and Fulfulde” (Bamgbose 1991:25).

Wolff gibt drei Ursachen für die dynamische Verbreitung von Hausa als Handelssprache und Lingua Franca an (Wolff 1993:2):

- 1) Die begünstigende Lage der Hausastaaten am Kreuzweg der bedeutendsten transkontinentalen Handelswege und Pilgerstraßen
- 2) Anfang des 19. Jahrhunderts war Hausa die Sprache des religiösen Umbruchs und wurde unter Othman D’an Fodio über das eigentliche Kerngebiet hinausgetragen
- 3) Die britische Kolonialpolitik der *indirect rule*, welche die Kontinuität des sich ausweitenden hausasprachigen Gebiets weiter gewährleistete

Heine gibt an, dass die weite Verbreitung von Hausa als Handelssprache auf die Handelstätigkeit der Hausa im Norden Afrikas zurückzuführen ist. Dadurch seien Hausa- Kolonien „in einigen nordafrikanischen Städten wie Tripolis, im östlichen Sudan bis zum Roten Meer und in größeren Städten des gesamten westafrikanischen Raumes“, gegründet worden (Heine 1979:97).

3.1. Hausa in den Medien

Zu den internationalen Radiosendern, die auch Programme in Hausa senden, zählen (Wolff 1993:3):

- B.B.C.
- Voice of America
- Radio Moskau
- Radio Peking
- Deutsche Welle
- Radio Vatikan

Zeitungen und Zeitschriften, die in Hausa publizieren (Igboanusi 2005:38f):

- Gaskiya ta fi Kwabo
- Alimizan
- Amana
- Ayau
- Mujallar Fin
- Garkuwa
- Rana
- Tauraro

3.2. Bildung in Nigeria

Das Land ist bis heute von zwei historischen Ereignissen, nämlich der Islamisierung und der Christianisierung, geprägt.

Die Briten hatten in Nigeria das Herrschaftssystem der *indirect rule* etabliert, welche das Regieren des Gebietes mit Rückgriff auf lokale Machtstrukturen leichter ermöglichte. Heine bezeichnet *indirect rule* als den Versuch der Briten sich, „[...]

traditionelle Gegebenheiten zur Grundlage einer modernen Verwaltung zu machen” (Heine 1979:139).

Osokoya meint zur Bildungsgeschichte in Nigeria: Die traditionelle nigerianische Bildung vor dem Auftreten der Europäer sei funktional angelegt gewesen und habe körperliche wie geistige Bildung beinhaltet. Die Aufgabe von Erziehung sei die Initiation in die Gesellschaft und die Vorbereitung auf das Erwachsensein gewesen. Nach Osokoya hätten die Lehrmethoden Nachahmung, Vortrag und Demonstration umfasst. Das Curriculum, den Bedürfnissen der afrikanischen Gesellschaft angepasst, sei einerseits auf praktisches Arbeiten, wie Fischen, Stricken, Landwirtschaft, Schnitzen, Kochen und andererseits auf das Erlernen von Geschichte, Geographie, Sprichwörtern und Rätseln ausgelegt gewesen. Zu den Freizeitaktivitäten von bildnerischer Bedeutung habe zum Beispiel Trommeln, Ringen und Tanzen gezählt. Um weitere höhere Bildung zu erlangen, haben geheime Gesellschaften als Institutionen zur Vermittlung von Philosophie, Religion und Wissenschaft existiert. Der Zweck der traditionellen Bildung sei gewesen, eine ehrliche, qualifizierte und kooperative Person zu erziehen. Diese Form der Bildung habe bewirkt, dass nur wenige Menschen arbeitslos wurden (Osokoya 1989:55f).

Neben der traditionellen Bildung habe ab dem 14. Jahrhundert eine islamische Bildung existiert, die im Zuge der Islamisierung des Hauslandes Einzug gehalten habe. Zum Islam Konvertierte hätten Arabisch gelernt, um Wissen über Koran, Grammatik, Literatur, Dichtkunst sowie das islamische Recht zu erlangen. Islamische Bildung sei wie die traditionelle Bildung auf die Bedürfnisse der Gesellschaft ausgerichtet gewesen. Um 1913 habe es bereits 19.073 Koranschulen gegeben, in denen 143.312 Schüler ausgebildet wurden (Osokoya 1989:57).

Ibekwe zufolge gelangte die islamische Bildung über die Karawanenrouten, die dem Handel dienten, über die Sahara nach Nordnigeria. Als eine Folge dieser Bewegung seien Islamschulen nach westafrikanischem Vorbild entstanden. Das Koranschulsystem habe auf dem Lesen, Auswendiglernen und Rezitieren des Korans basiert. In den Koranschulen habe es zwei Niveaus gegeben. Auf dem ersten hätten die Schüler im

Kindergartenalter Verse gesungen. Auf der zweiten Ebene hingegen hätten die Schüler ein Verständnis über das Gelernte erlangen sollen. Diese Methode habe dem Prinzip vom Empfangen der Weisheit und Wahrheit des unanzweifelbaren Korans entsprochen. Weiters wären arabische Grammatik und Arithmetik vermittelt worden. Die in der Gesellschaft zutiefst eingebundenen Lehrer seien verantwortlich für die moralische sowie spirituelle Bildung der Schüler, welche streng erzogen worden seien. Abhängig von dem Können, den Koran zu rezitieren und auszulegen, hätten die Lehrer bestimmen können, wann die Schüler die Schule abschlossen (Ibekwe 2008:79ff).

Laut Osokoya hätten katholische Missionare im Süden des Landes ab 1515 den Oba von Benin und seine Söhne missioniert. Später sollten die über Sierra Leone aus der Sklaverei zurückgekehrten Sklaven sich an der Mission und somit der Verbreitung westlicher Bildung beteiligt (Osokoya 1989:58f).

An der Missionstätigkeit waren auch Missionare mit linguistischer Bildung beteiligt. So konnten die ersten rudimentären Orthographien in afrikanischen Sprachen entstehen. Außerdem führten die Missionare die Praxis der Erstsprachenbildung ein.

The missionary linguists' contribution to mother tongue education is impressive in two respects. First, a body of material and a ready orthography for many African languages became available through their work. It is customary to draw attention to the unsophisticated analysis and unscientific orthographic systems characteristic of early missionary endeavour in the field of language study. However, it must be remembered that without this material, imperfect though it is, education in the mother tongue in respect of many African languages would not have been possible at the time it was begun. Next, the missionaries, through their schools (at least in the English-speaking colonies), established the tradition of beginning education and literacy in the mother tongue, a tradition which was to persist in the educational policy of many African countries (Bamgbose 1976:9f).

Bamgbose stellt fest, dass die Missionare bereits afrikanische Sprachen im Unterricht verwendeten. „The Christian missions that introduced formal education into Africa were on the whole favourably disposed to the use of African languages in education, particularly in the lower classes of primary school” (Bamgbose 2000:74f). Erstsprachenbildung sei so gesehen schon Praxis gewesen, bevor die koloniale Verwaltung versucht habe, mit Sprachpolitik die Bildung zu steuern. „By the time the colonial administrations began to interfere in educational language policy, the pattern begun by the missionaries had taken such a firm hold in some territories (notably the

British colonies), that the trend of initial literacy through the mother tongue became irreversible” (Bamgbose 2000:74f).

Im Süden entstanden wegen der Konkurrenz unter den christlichen Missionen, es handelt sich um die Church Missionary Society, die Methodist Church of Scotland und die Römisch Katholische Mission, viele Schulen. Die britische Kolonialregierung begann sich 1872 vermehrt für Bildung zu interessieren, welche bis dahin von den christlichen Missionaren zur Verbreitung ihres Glaubens forciert wurde, und diese sukzessive zu subventionieren. Eine Konsequenz daraus war die Mitbestimmung der Regierung beim Curriculum (Osokoya 1989:62f).

Lange Zeit beschränkten sich die Aktivitäten der Missionare zur Verbreitung formeller Bildung auf den Süden des Landes. Die Regierung war jedoch bestrebt, westliche Bildung auch in den Norden des Landes zu tragen. „Lord Lugard, the first High Commissioner for the Protectorate of Northern Nigeria, declared, in 1902, an education policy which specifically advised the Christian missions to direct their activities to the non-Muslim areas of the north” (Onyerisara & Aisiku 1982:207).

Während manche Verwaltungen die Bildung in Erstsprachen blockierten (Bamgbose 2000:75), sollte Hausa zum sprachpolitischen Ziel werden, um den kolonialen Interessen zu dienen. „The colonial government operated specific language policies for the promotion of Hausa. Her interest in promoting Hausa might have been connected with her desire to produce a literate people who could easily understand colonial policies and propaganda” (Igboanusi 2005:46). Cyffer stellt ebenso fest, dass „[m]it dem Beginn der Kolonisierung [...] in Nordnigeria die ersten Schulen europäischer Prägung von der Regierung und von Missionsgesellschaften eingerichtet, und Hausa [...] in den meisten Gebieten Unterrichtssprache” wurde (Cyffer 1977:243). Ausserdem tauchten die ersten Bemühungen auf, die Sprache zu standardisieren. „Die britische Kolonialregierung zeigte Interesse an der Schaffung von Lehrmaterial auf Hausa. Erstmals fand das lateinische Alphabet für die Hausa- Schreibung weite Verbreitung. Zu Beginn dieses Jahrhunderts wurde eine Reihe von Textbüchern mit oraler Hausa-Literatur veröffentlicht” (Cyffer 1977:243).

Lord Lugard machte Hausa zur administrativen Sprache. Er beförderte und belohnte die Beamten, welche sich die Sprache aneigneten (Igboanusi 2005:46). Dass die britische Kolonialregierung Hausa in der Administration und Bildung förderte, war im Sinne der *indirect rule* schlüssig.

1914 wurde die Kolonie und das Protektorat Südnigeria mit dem Protektorat Nordnigeria zusammengeschlossen. Lord Frederick Lugard war zu diesem Zeitpunkt noch Governor-General von Nigeria und rief zwei für die Bildung zuständige Behörden ins Leben, eine für den Norden und eine für den Süden (Osokoya 1989:66).

Die 1916 beschlossene Education Ordinance betraf das ganze Land, die finanzielle Beteiligung an den Schulen wurde erhöht, die Zusammenarbeit mit den Missionen und die Kontrolle der Regierung über das Bildungswesen erreicht. Das Grants in Aid System, welches, wie oben bereits erwähnt, erst auf die Subventionierung der Bildungsaktivitäten durch die Missionen abzielte, wurde mit dieser Verordnung zum Kontrollinstrument. Regelmäßige Inspektionen sollten über das Ausmaß der zu gewährenden Zuschüsse entscheiden (Osokoya 1989:66f).

Einer Empfehlung der Phelps-Stoke Commission von 1922 zufolge, sollten indigene Sprachen in den ersten Jahren der Grundschule als Unterrichtsmedium eingesetzt und dann zur Sprache der europäischen Machthaber gewechselt werden (Tiffen B. W. zit. nach Bamgbose 1976:10). Die Erstsprache sei manchmal bis zum fünften Jahr der Grundschulausbildung verwendet worden. In Gebieten, in denen viele kleine Sprachen nebeneinander existieren, sei die Erstsprache durch Englisch, oder einer Sprache, die von der Mehrheit der Bevölkerung verstanden wurde, ersetzt worden (Bamgbose 1976:10f).

1929 wurden die zwei Bildungsbehörden zusammengeschlossen. Der auf die nächsten 50 bis 100 Jahre abzusehende Zustrom zu den Schulen, veranlasste die Behörde, ein dreistufiges Bildungssystem vorzuschlagen. Die erste Stufe sah einen sechsjährigen Grundschulkurs mit der lokalen Sprache als Unterrichtsmedium vor. Das Curriculum

beinhaltete die Schwerpunkte Landwirtschaft, Hygiene, Handwerken und örtliche Umwelt (Osokoya 1989:71).

Die 1947 zu verzeichnenden Schülerzahlen standen, wenn man den Norden und den Süden zusammenzählte, bei 670.000 Schülern. Vier Jahre später waren es bereits über eine Million Schüler. Den rasant steigenden Schulbesuchszahlen in der Grundschulausbildung begegnete die Administration mit dem Einsatz von Lehrern ohne Qualifikation. Lediglich ein Viertel des gesamten Lehrpersonals hatte ein Lehrdiplom.

Thus in 1947 the primary school population in the south stood at 600,000, while in the north the figure was 70,000. By 1951 the total primary school population throughout Nigeria rose to 1,002,559 and the number of primary schools was recorded as 9,108. [...] There were also 39,573 teachers working in all types of schools throughout the country but only 11,032 of these possessed degrees or teaching certificates (Onyerisara & Aisiku 1982:209).

In der Nordregion verdreifachte sich die Anzahl der Schüler zwischen 1947 und 1957.

„The Northern Region, which did not follow the other two regions in the free education scheme, also recorded a remarkable increase in primary school enrolment during the same period. In that region primary school enrolment rose from 66,000 in 1947 to 205,767 in 1957” (Onyerisara & Aisiku 1982:210).

1951, mit der Teilung Nigerias in drei Regionen – die nördliche, die westliche und die östliche Region, wurde Bildung zur Aufgabe der Regionen. Durch die zwischen ihnen herrschende Konkurrenz kam es zum Ausbau des Bildungssektors (Onyerisara & Aisiku 1982:209).

Each region possessed its own department of education and enacted regional education laws, all which came into effect in 1952. The education law in each of the regions made provision for the establishment of a regional board of education and a Ministry of Education headed by a minister. There was a tremendous educational expansion during this period, perhaps as a result of regional rivalry (Onyerisara & Aisiku 1982:209).

Die neu gebildete nigerianische Regierung stand vor der Aufgabe, das von der ehemaligen Kolonie geschaffene Bildungssystem zu übernehmen. Dies geschah in einer Phase, in der die ehemaligen Regionen partikularisiert worden waren und in der die Bundesregierung die Verantwortung über die bis dahin geschaffenen Universitäten übernahm.

Zwischen Ende der 1950er und Mitte der 1970er Jahre wurde Englisch durch die *straight for English* Politik gefestigt. Gesellschaftlich gesehen wurde Englisch zu einer Modesprache. Die Regierung, und in Folge auch die Schulen, sahen zu dieser Zeit keine Veranlassung, am Bildungssystem grundlegende Änderungen vorzunehmen (Jockers 1991:149). Englisch wurde zur Unterrichtssprache in der Grundschule. Dies bedeutete einen Rückschlag für die Förderung von Erstsprachen als Unterrichtsfach und eine Stärkung der Kolonialsprache in der Nordregion des Landes. Afolayan spricht von einer Umkehrung der kolonialen Bildungspolitik, welche auf dem Gebrauch von Erstsprachen in der Bildung aufgebaut war. Durch die Vermittlung von Englisch wollte man Schüler auf die Sekundar- und Tertiärstufe besser vorbereiten (Afolayan 1989:167f).

Im Großteil Nordnigerias wurde Hausa während der Kolonialzeit in den ersten Jahren der Grundschulausbildung als Unterrichtssprache gebraucht. Mit der Unabhängigkeit ging man zur *straight for English* Richtlinie über, die den frühestmöglichen Einsatz von Englisch anstrebte. 1967 wurde die Nordregion in sechs Staaten geteilt, wobei jeder Bundesstaat dem Hausa eine unterschiedliche Gewichtung beimaß.

In Northern Nigeria, under the colonial regime, the policy was to use Hausa as the medium of instruction in the lower classes of the primary school in most parts of the region. With the coming of independence and the realization of the overwhelming need for English, the policy was changed to what was came to be known as „straight for English“ i.e. the use of English as a medium as from the earliest class possible. In May 1967, six states were created out of the Northern Region; in the years that followed, a reversal of this policy has taken place in some of the states. For instance, the North Western State now prescribes Hausa, and the North Central State for the first four years, while Kano State recently announced its intention to change Hausa in the lower classes of the primary school. (Bamgbose 1976:18)

Zwischen 1960 und 1966 hinkte der Norden Nigerias, was die Entwicklung des Schulsystems anging, dem Süden nach. Ajayi & Ajayi sehen als Triebfeder hinter dem Ausbau des Grundschulsystems die entstandene Konkurrenzsituation zwischen dem Norden und dem Süden. „[...] the fear of the rapid development of free Universal Primary Education in the South eventually inspired the North to think of advancing the (sic!) Primary School system towards the ultimate aim of Universal Primary Education“ (Ajayi & Ajayi 1989:228f). Als Reaktion habe man im Norden auf eine hohe Qualität bei Lehrpersonal und Ausstattung gesetzt. „[...] schools were adequately provided for in terms of facilities and availability of staff [...]“ (Ajayi & Ajayi 1989:231f).

1974 wurde in Nigeria die Universal Primary Education proklamiert und die Abkehr vom *straight for English* Bildungskonzept stärkte das Hausa dadurch, dass es in der Grundschule als einzige Unterrichtssprache eingesetzt wurde. Hausa wurde demnach in den Bundesstaaten Sokoto, Kaduna, Kano, Bauchi und Gongola unterrichtet (Wolff 1993:4).

Die unten stehende Tabelle zeigt den hohen Zugang zu den Schulen und lässt bereits einen hohen Aufwand in Bezug auf Lehrerausbildung, Ausbau der Infrastruktur sowie Erstellung und Produktion von Unterrichtsmaterial erahnen. Das ganze Land vermerkte ab Mitte der 1970er Jahre hohe Zugänge an den Schulen. In Kaduna verzeichneten die Anmeldungen der Schüler zwischen 1976 und 1977 einen Zuwachs von 116%. Die hohen Zuwachsraten stehen in Verbindung mit der zuvor eingeführten UPE.

States	1975/6	1976/7	% Increase	1977/8	% Increase
Bauchi	-	201,700	-	329,600	63,4
Benue	245,802	535,100	117,7	686,900	28,4
Borno	159,187	220,200	38,3	360,100	63,5
Gongola	-	218,000	-	340,300	56,1
Kaduna	218,204	472,400	116,5	636,000	34,6
Kano	-	341,800	-	565,380	65,4
Kwara	181,050	236,500	30,6	319,020	34,9
Niger	-	107,400	-	179,860	67,5
Plateau	147,873	317,400	114,6	866,400	5,9
Sokoto	136,977	206,200	50,5	301,000	46,0

(Background paper for the National Conference on Manpower Constraints to Nigeria's Economic Development, National Manpower Secretariat, September 1978. zit. nach Onyerisara & Aisiku 1982:211)

Die Finanzierung des Grundschulbildungssystems zwischen 1970 und 1979 beinhaltete Baukostenzuschüsse für die Errichtung von Klassenzimmern. Weiters gab es Fördermittel für jeden angemeldeten Schüler, welche die Kosten der Verwaltung und des Personals abdecken sollten.

Building grants of N3500 per classroom were given to state governments by the Federal Government for the construction of UPE buildings. In addition, the Federal Military Government gave N40 per pupil to the state governments on the basis of their stated enrolments. This account was to be used to cover some administrative costs, including the payment of teachers' salaries (Adesina 1989:132).

Anfang der 1980er kürzte der Bund die Baukostenzuschüsse und überließ letztlich den Ländern und Local Governments die Finanzierung der Grundschulausbildung. „When there were economic reverses some three years later, the federal government reduced the building grant to N2500 per classroom; it eventually stopped the funding of Primary education, shifting the burden to state and local governments” (Adesina 1989:132).

Staatlich war die UPE nicht finanzierbar und so sollten sich Bundesregierung, Bundesstaaten und Local Governments, welche die Vereinbarung nicht immer einhielten und die für die Bildung vorgesehenen Mittel in andere Bereiche steckten, die Ausgaben teilen (Osokoya 1989:90).

Eine vergleichbare Aussage über die Aufteilung der finanziellen Last des UPE Systems findet sich bei Aleyideino. „The UPE scheme, of the 1976 - 85 era, has in many places virtually collapsed. In many states, the financial burden of primary education was shared by the state, the local government, the local community and the parents” (Aleyideino 1989:79).

Zwischen 1960 und 1970 seien 50% der Entwicklungsprogramme für Bildung durch Auslandshilfe finanziert worden. Politische Spannungen mögen zu einem Abbruch der Hilfe am Teacher Education Project in Nordnigeria durch USAID geführt haben (Adesina 1989:126f).

Die Unterfinanzierung der Grundschulausbildung stellte 2003 ein großes Problem dar. Wie aus einem Bericht von USAID hervorgeht, investierte Nigeria ungefähr 2,3% des Bruttoinlandsproduktes für Bildung. Dies hätte die Hälfte von dem in anderen subsaharanen Ländern für Bildung durchschnittlich ausgegebenen Budgets ausmachen. Nur 35% des Bildungsbudgets waren in den Grundschulausbildungsbereich geflossen (USAID 2003 zit. nach Federal Republic of Nigeria 2009b:7).

Vom bisher Gesagten stellt sich Hausa als Sprache dar, deren Standardisierung so weit fortgeschritten ist, dass sie auch als Unterrichtssprache die ganze Grundschulausbildung hindurch Anwendung finden könnte. Hausa weist eine kontinuierliche Sprachentwicklung auf. Weiter wurden die politischen Rahmenbedingungen, die während der Kolonialzeit und im postkolonialen Nigeria bis in die späten 70er stattfanden, erläutert. Dabei spielte die Konkurrenzsituation zwischen Nord und Süd oder Islam und Christentum eine Rolle. Budgetär sollte zuletzt das Spannungsverhältnis zwischen Bund und Ländern gezeigt werden.

3.2.1. Aufbau und Verwaltung des Bildungssystems

Die Basis für Bildung in Nigeria ist die Verfassung von 1999. In ihr sind die nationalen Bildungsziele festgelegt. Hinzu kommen bildungsspezifische staatliche und bundesstaatliche Gesetze aus der Vergangenheit. Die Verfassung klärt die Zuständigkeit für Bildung zwischen der Bundesregierung, den Landesregierungen und Lokalregierungen. Die Bundesregierung ist für die Formulierung einer Strategie, der Koordinierung und Kontrolle zuständig. Die Bundes- und Landesregierungen haben das Recht, halbstaatliche Organisationen, zur Entlastung ihres Verantwortungsbereichs, zu gründen. Die Verantwortung über den Sekundar- und Tertiärbereich teilen sich die Bundes- und Landesregierungen. Seit 1976 unterliegt das Management der Grundschulen, unter Leitung höherer Regierungsstellen, den Lokalregierungen (Federal Ministry of Education 2003:X).

3.2.2. Verantwortung und Funktionen verschiedener Regierungsebenen

Der grundlegende rechtliche Rahmen des Managements im Bildungswesen, wie er in

der Konstitution von 1999 vorgesehen wird, erläutert die nationalen Ziele des Bildungswesens. Darin wird festgestellt, dass die Regierung Chancengleichheit und ausreichende Bildungsmöglichkeiten auf allen Ebenen sicherstellen soll, um Wissenschaft und Technologie zu fördern und den Analphabetismus zu beseitigen (Federal Ministry of Education 2003:23).

Dem Bildungswesen würde in den Verfassungen von 1979 und 1999 ein konkurrierender Rechtsstatus verliehen, was bedeute, dass sowohl die Bundesregierung als auch die Regierungen der einzelnen Bundesstaaten über Gesetzgebungskompetenzen und entsprechende Verantwortung bezüglich Bildung verfügen. Die Verfassung sieht vor, dass es die Hauptaufgabe der Bundesregierung im Primär- und im Sekundärschulwesen sei, die nationale Politik festzulegen, Standards festzusetzen und die Performance zu überwachen. Die Aufgabe der Bundesstaaten sei es, die entsprechenden Dienstleistungen zu entwickeln und zu erbringen (Federal Ministry of Education 2003:23)

Der Local Government Decree von 1976 zufolge hätten die lokalen Verwaltungsbehörden die formale Verantwortung, das Primärschulwesen bereitzustellen und zu erhalten, wenn auch mit nötiger Hilfe von den Bundesstaaten. Im Laufe der Zeit hätten sich die Befugnisse und Zuständigkeiten der verschiedenen Verwaltungsebenen so geändert, dass keine Regierungsebene alleinige Verantwortung für einen Bereich habe, sondern dass es in unterschiedlichem Maße zu Überschneidungen komme (Federal Ministry of Education 2003:23f).

Die lokalen Bildungsbehörden hätten mit Hilfe der State Primary Education Boards (SPEBs) die öffentlichen Volksschulen verwaltet. Dabei sollen die Bezirks- und Dorfkomitees wie auch die Eltern-Lehrer-Vertretungen direkt eingebunden sein, was allerdings nicht immer umgesetzt wurde. Insbesondere die Komitees hätten nicht so funktioniert wie beabsichtigt und den Eltern-Lehrer-Vertretungen sei eher eine unterstützende Rolle, als eine Führungsrolle zuteil geworden. Auf der Schulebene selbst würden letztlich verbindliche Anmeldungen, Schulbesuch und der Lernprozess von den gemeinsamen Bemühungen der Lehrerschaft, der Schüler, der Haushalte und der

Lokalverwaltungen abhängen (Federal Ministry of Education 2003:24).

Private Schulen und Gemeindeschulen müssten mit minimalen Standards auskommen, die durch Gesetze der Bundesstaaten vorgeschrieben würden. Qualitätskontrollen aller Schulen würden durch Inspektion und Aufsicht von verschiedenen Verwaltungsebenen vorgenommen. Netzwerke von regierungsunabhängigen Organisationen würden mit Ministerien der Bundesstaaten und dem Bundesministerium bei der Abwicklung außerschulischer Bildungsprogramme zusammenarbeiten. Auf Bundesebene und auf Ebene der Bundesstaaten gebe es Inspektionsbehörden, welche die Schulen unterhalb des Tertiärbereichs überwachten und evaluierten. Die lokalen Bildungsbehörden inspizierten auch die Grundschulen. Das Federal Inspectorate Services Department, das 1973 gegründet wurde, überwache die Leistungen der Primar- und Sekundarschulbildung im gesamten Land (Federal Ministry of Education 2003:25f).

Es gebe Inspektionsrichtlinien in verschiedenen Gegenständen um den Inhalt und die Qualität der Schulbildung zu verbessern. Es werde aber allgemein kritisiert, dass die vorgeschriebenen minimalen Bildungsstandards nicht in messbarer Form angegeben seien, wenn es um die Erfüllung der Lehrinhalte des Lehrplans gehe (Federal Ministry of Education 2003:26).

3.2.3. Halbstaatliche Institutionen im Bildungsbereich

„[...], there are areas of innovation regarding policy and training which can have the effect of improving the teaching of African languages. In some countries, special institutes have been established for training teachers of African languages” (Bamgbose 2000:54).

Akere folgend gründete in den 1970er Jahren die nigerianische Regierung das NLC, den NERC und die CESAC, deren Funktionen in der Bildung, Sprachforschung und –entwicklung, der Überprüfung und Entwicklung der Curricula, Produktion von Textbüchern und Unterrichtsmaterial sowie der Ausbildung von Lehrern für die Sprachen des Curriculums lagen (Akere 1995:187).

The National Language Centre (established in 1971) was responsible for coordinating research in Nigerian languages and developing orthographies for hitherto undeveloped languages. The Nigerian Educational Research Council (NERC) and the Comparative Education Study and Adaption Centre (CESAC) were both involved in language curricular development and the generation of textbooks and other instructional materials for primary schools, [...]. The Book Development Council was responsible for formulating a book development policy for Nigeria and for the sourcing and production of educational books (Akere 1995:187).

Die vom Bundesministerium für Bildung eingesetzten halbstaatlichen Institutionen (Parastatals), können laut dem Federal Ministry of Education in vier Hauptgruppen geteilt werden (Federal Ministry of Education 2003:26):

Parastatals

1. für Aufsichts- und Regulierungsaufgaben
2. für Forschung, Entwicklung und Ausbildung
3. für Messung, Evaluierung und Prüfungen
4. für Sprachtraining und –entwicklung

Auch die Regierungen der Bundesstaaten würden diese halbstaatlichen Bildungsinstitutionen, z.B Teaching Service Commissions, Science and Technical Education Boards, State Primary Education Boards, State Mass Education Commissions, Verwaltungsräte im Tertiärbereich und Stipendiatsausschüsse, verwenden (Federal Ministry of Education 2003:26).

Nwagwu meint zu den Machtbefugnissen der Parastatals:

Each of these parastatals has wide-powers and responsibilities to plan and supervise the type of education within its jurisdiction. This includes regulating the establishment of institutions and their rate of expansion and ensuring the maintenance of minimum national standards (Nwagwu 2000:14).

Die vorgesehene UBE- Commission sollte die Hauptkoordination für alle Bereiche der Basisbildung im Primar- und im ersten Teil des Sekundarbereichs, sowie der außerschulischen Bildung übernehmen. Es gibt auch spezielle Kommissionen auf Bundesebene für die Alphabetisierung von Erwachsenen und der Bildung von Nomaden (Federal Ministry of Education 2003:26).

The National Council on Education comprises all the State Commissioners of Education with the Federal Minister of Education as Chairman. Whatever plan or programme the Council approves is automatically adopted by Federal and State Governments for implementation. However, unless there is also a law or decree to back up the approval, some states that have

difficulty in implementing a particular policy, plan or programme have sometimes ignored or modified it in ways suited to their local situations or budgets. In addition to the JCC and the NCE, there are parastatals set up to enhance the planning, organisation and management of different types of education in the country (Nwagwu 2000:14).

Die NERDC entstand 1988 durch die Zusammenlegung der NERC, CESAC, NLC und BDC. Alle diese Behörden waren mit der Umsetzung der NPE betraut (Akere 1995:191).

Die Aufgaben der NERDC heute sind weitreichend und beinhalten vorrangig Forschungs-, Entwicklungs- und Ausbildungsaufgaben (Federal Ministry of Education 2003:172):

- i. encouraging, promoting and coordinating educational research;
- ii. identifying and prioritizing educational problems needing research;
- iii. documenting and publishing or sponsoring the publication of educational research;
- iv. sponsoring relevant national and international conferences, etc;
- v. conducting educational research;
- vi. developing curriculum and instructional materials, etc;
- vii. language and book development

Die NERC ist ein Parastatal der Bundesregierung. Ihre Aufgabe liegt in der Entwicklung des Curriculums. Die Curricula und Syllabusse für die Hauptsprachen Nigerias kamen durch von der NERC veranstaltete Workshops zustande. Die Sprachabteilung der NERC befasst sich mit Sprachangelegenheiten und arbeitete mit den Sprachgesellschaften zur Entwicklung von Metasprachen zusammen (Emenanjo 1991:162).

Zu den Aufgaben des 1992 gegründeten National Institute for Nigerian Languages gehört es, das Erlernen afrikanischer Sprachen zu unterstützen und Fortbildungskurse anzubieten (Federal Ministry of Education 2003:172).

3.3. Möglichkeiten in der Sprachenausbildung

Wissen wird in erster Linie durch Sprache vermittelt. Bildung und Sprache haben also enge Berührungspunkte. Bamgbose verbindet drei grundlegende Fragen in Bezug auf die Rolle von Sprache in der Bildung. Welche Sprache soll welche Aufgabe auf welcher Bildungsebene erfüllen? Ein multilinguales Land wie Nigeria stehe vor der schwierigen

Entscheidung, welche Sprache in der Bildung eingesetzt werden soll, unter Berücksichtigung einer auferlegten offiziellen Sprache durch den Kolonialismus (Bamgbose 1991:62).

Bamgbose erkennt sechs Kategorien von Sprache, wie sie in der Bildung multilingualer Länder vorkommen können (Bamgbose 1991:62f):

1. [...] the child's mother tongue, which is the medium of informal education in the home and of socialization process among his peer group.
2. [...] particularly in the case of speakers of minority languages, there is the language of the immediate community which serves as a local or regional lingua franca and is therefore, mastered by the child.
3. [...] as an alternative to a language of the immediate community, there is, in some African countries, a widely-spoken lingua franca or national language.
4. [...] there is a Language of Wider Communication which was also the official language during the colonial period, and which has become a second language in the countries concerned.
5. [...] there is a language associated with religion (for example Classical Arabic in several African countries with Muslim populations).
6. [...] there is a LWC learnt as a foreign language.

Zu den Aufgaben von Sprache in der Bildung würden gehören:

1. Alphabetisierung
2. Einsatz als Schulfach
3. Verwendung als Unterrichtsmedium

Zum Einsatz von Hausa als Schulfach findet sich bei Igboanusi die folgende Aussage: „Hausa is studied as a subject from primary schools to tertiary institutions“ (Igboanusi 2005:39).

Ist eine Sprache Unterrichtsmedium, werde diese folglich auch als Schulfach gelehrt (Bamgbose 1991:63). Als Gegenstand sei die L1 prinzipiell auf jeder Ebene möglich. Um auch als Unterrichtssprache über die Grundschule hinausgehend dienen zu können, sei der Unterricht der L1 bereits von Beginn der Schulkarriere vorauszusetzen.

Der Einsatz von Erstsprachen zur Alphabetisierung sei die in der Praxis am häufigsten angewandte Methode in der Erwachsenenbildung, sie werde aber auch für Kinder eingesetzt. „In situations where mother tongue education is practised at the primary school level, initial literacy is generally through the mother tongue” (Bamgbose 1991:64).

Wenn Bildung durch eine LWC ausgeübt werde, fände die Alphabetisierung, nach einer Phase der mündlichen Einführung, in derselben Sprache statt (Bamgbose 1991:64).

Es bestehe auch die Möglichkeit, die Erstsprache nur als Unterrichtsfach zu lehren. Es könne jedoch vorausgesetzt werden, dass in Situationen, in denen die Erstsprache als Unterrichtssprache eingesetzt werde, diese auch als Unterrichtsfach gelehrt werde. Für gewöhnlich würde eine Erstsprache in der Sekundarstufe als Unterrichtsfach nur dort angeboten, wo sie bereits in der Grundschulausbildung eingeführt worden sei (Bamgbose 1991:64).

Erstsprache als Unterrichtssprache sei auf jene Länder beschränkt, die eine Politik der Erstsprachenbildung in der Grundschulausbildung betrieben. Dabei könne es vorkommen, dass leichte Fächer in der Erstsprache und schwierige Fächer in einer LWC unterrichtet würden. Afrikanische Sprachen würden als Unterrichtsmedium über die Grundschulausbildung hinaus sehr selten verwendet (Bamgbose 1991:64). Dies träfe auch auf Nigeria zu.

4. Einschränkungen in der Sprachausbildung

Der Einsatz von Hausa als Erstsprache in der Bildung unterliegt einigen Voraussetzungen. An welche Bedingungen könnte Hausa im Einsatz der Grundschulausbildung geknüpft sein?

Nach Bangbose ist die Wahl der Sprache in der Bildung durch historische, wirtschaftliche, sozio-kulturelle, pädagogische oder politische Faktoren bestimmt. Aus historischer Sicht würde das koloniale Vermächtnis, mit Englisch als offizieller Sprache, die Bildungspolitik bestimmen (Bangbose 1991:8).

Wirtschaftlich gesehen stünden sich eine Fülle an Sprachen und die Kosten gegenüber, die entstünden, wenn sie alle unterrichtet würden. Für all diese Sprachen, die einer intensiven Sprachentwicklung bedürften, Unterrichtsmaterial zur Verfügung zu stellen, werde oft als Ding der Unmöglichkeit gesehen. Andererseits sei aufgrund der heutigen Fortschritte in Linguistik und Drucktechnik eine Massenproduktion in tausenden Sprachen möglich. Daher könne man alle Sprachen auf allen Ebenen der Bildung einsetzen (Bangbose 1991:74).

Die soziokulturelle Bedingung beziehe sich auf die Wahrnehmung einer Kultur im Bildungsprozess. Diese geschehe über Sprache. Ein Kind müsse die Möglichkeit haben, seine Sprache in der Schule als Unterrichtsfach oder -medium zu erlernen. Als Gegenargumente dafür würden wieder Kostengründe und die niedrige technologische Entwicklung angeführt.

Bangbose glaubt, dass sich politische Einschränkungen auf drei Weisen äußern (Bangbose 1991:79):

1. [...], there is the general attitude by governments that language policy matters are sensitive. [...] there is a reluctance to change existing policies, particularly in the direction of increased mother tongue education.
2. [...], even when there is pressure to change, for example, to emphasize mother tongue education as an aspect of authenticity and cultural renewal, governments generally find it more convenient to pay lip-service to such goals and then quietly carry on with a LWC medium.

3. [...], the attitude of those in power can influence both policy and how it is implemented.

Cyffer nimmt zu Punkt eins eine ähnliche Position, die heikle politische Haltung in Sprachenangelegenheiten angehend, ein (siehe S. 43).

Wie bereits aus dem oben gesagten erkennbar wird, hat die Politik eine Menge Möglichkeiten, Erstsprachenbildung in lokalen Sprachen zu lenken. Die Politik gibt eher dem Englischen als Medium den Vorzug. Dafür mögen die Politiker auch ihre Gründe haben.

Beban Sammy Chumbow führt in dem Artikel *The Place of the mother tongue in the National Policy on Education* gängige Argumente der Befürworter von Englisch an (Chumbow 1990:64f):

1. Englisch sei für Nigeria das günstigste internationale Kommunikationsmittel
2. Englisch sei eine neutrale und vereinende Sprache
3. Afrikanische Sprachen seien zu schlecht entwickelt, um wissenschaftliches und technisches Wissen zu vermitteln
4. Besser sei es mit Englisch im Unterricht zu beginnen, als mit einer indigenen Sprache um dann wieder zu Englisch zurückzukehren
5. Der hohe Kostenaufwand der für Unterrichtsmaterial und Lehrer für afrikanische Sprachen aufgewendet werden müsse

Die Möglichkeiten, die sich einem global mit Englisch als Kommunikationsmittel bieten, mögen unbestritten sein. Innerafrikanisch könnten jedoch afrikanische Sprachen eine wichtige Rolle einnehmen. Man bedenke nur die Rolle, die Hausa bereits als Verkehrssprache in Westafrika spielt. Zudem wird Hausa auch in anderen afrikanischen Ländern als Erstsprache gesprochen. Zu Punkt zwei ist zu sagen, dass es bereits Bestrebungen gab, Hausa, Igbo und Yoruba als vereinende Sprachen heranzuziehen. Der neutrale vereinende Faktor ist ebenso von der Hand zu weisen, da sich vorwiegend die Eliten dem Englischen bemächtigen konnten und diesen Vorteil zur Machtausübung nutzen könnten. Zu Punkt drei ist anzumerken, dass in jeder Sprache alles ausgedrückt werden kann, was nötig ist. Gerade im Computerbereich scheint ein Umdenken

stattzufinden. Microsoft hat bereits manche Produkte mit einem Language Interface Pack in Hausa, Yoruba und Igbo ausgestattet. Auch in Nigeria gibt es Bestrebungen, die notwendigen Terminologien für Wissenschaft und Technik zu schaffen. Englisch als einzige Unterrichtssprache zu wählen, kann den Verlust des Bezugs zur Muttersprache und der damit zusammenhängenden Kultur bedeuten. Schließlich sollten finanzielle Barrieren in einem der erdölreichsten Länder südlich der Sahara nicht diesen Stellenwert einnehmen, Reformen zu blockieren, über welche sich führende Linguisten des Landes schon seit geraumer Zeit einig sind.

In Nigeria wie auch in anderen afrikanischen Ländern wird Bildung und Alphabetisierung zum größten Teil in den ehemaligen Kolonialsprachen durchgeführt. Niyi Akinnaso führt in dem Artikel, *Policy and experiment in mother tongue literacy in Nigeria*, politische, kulturelle, kognitive, psycholinguistische und pädagogische Gründe für die zunehmende Bedeutung von Bildung in Erstsprachen an. Daher könne allgemein angenommen werden dass, die Verwendung von Erstsprachen gerade in den ersten Schuljahren eine notwendige Voraussetzung für eine effiziente Bildung sei (Niyi 1993:256).

Befürworter von Erstsprachenbildung sind überzeugt, würde man die ganze Grundschule hindurchgehend die L1 als Unterrichtsmedium und zentrales Unterrichtsfach heranziehen, gäbe es weniger Probleme beim Lesen, Schreiben und Rechnen nicht. So könnten auch die Ziele der National Policy on Education erfüllt werden (Mohammed 1995:142).

Der Status einer Sprache werde durch ihren Gebrauch als Unterrichtsmedium, beginnend in der Grundschule, aufgewertet. Der fortlaufende Wissenstransfer in dieser Sprache gewährleiste ihr Fortbestehen.

One of the most powerful strategies of empowerment of a language is its use in education, particularly as a medium of instruction. Since such use is directed at children in schools, it ensures revitalization through continued transmission, and enhances the image of the language by its use in teaching concepts hitherto believed to be only teachable in an imported language (Bamgbose 2000:24).

Die Wichtigkeit von Erstsprache in der Bildung werde beim Eintritt in die Schule sowie beim Übergang in die Sekundarstufe erkennbar. Der Einsatz von Erstsprache aufgrund der Kompetenz, welche das Kind bis zu seinem Eintritt in die Grundschule erlangt hätte, würde einen reibungslosen Wechsel gewährleisten.

The weak version of the positive justification for the use of the mother tongue in the early years of primary education is that by the time a child enrolls in a primary school at the age of six, he would have developed a capacity to use one language or the other, in most cases his home language or mother tongue or the language of the immediate community. Learning through such a language will provide a smooth transition from the world of the home to the world of the school (Bamgbose 1991:82).

Hingegen sei es ein Nachteil für die Kinder, in einer Fremdsprache unterrichtet zu werden, da sie wieder von Anfang an beginnen müssten. Dies würde wahrscheinlich auch einen Anstieg bei der Zahl der Schulabbrecher bedeuten.

[...] initial literacy in a child's first language makes the transition from the home to the school easier for the child and is likely to minimize drop-out rates associated with inability to cope with an unfamiliar medium of instruction. The recognition that initial literacy is best conducted in a child's first language has led to the mounting of bilingual education programmes, [...] (Bamgbose 2000:24).

Ein weiteres Argument für den Einsatz einer importierten Sprache den gesamten Bildungsweg hindurch, sei deren bessere Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt. „[...] the idea is that since a child needs to have instruction in English or French later in the educational cycle, the earlier he or she starts in it, the better, or since an official imported language is a sure passport to jobs, the child's entire education had better be in that language” (Bamgbose 2000:24).

1951 fand in Paris ein Treffen von UNESCO Spezialisten, welches das Thema des Gebrauches von Landessprachen hatte, *The use of vernacular languages*, statt. Zwei zentrale Fragen waren dabei wegweisend:

1. Unter welchen Umständen ist der Gebrauch von Landessprachen möglich?
2. Welche Maßnahmen sind nötig um den Gebrauch von Landessprachen zu erleichtern und zu fördern? (UNESCO 1953:45f)

Politische, linguistische, soziokulturelle, pädagogische, wirtschaftliche und praktische Faktoren würden den Gebrauch von Erstsprachen als Unterrichtsmedium in der Schule behindern oder einschränken (UNESCO 1953:11):

Zu den politischen Faktoren würde zum Beispiel die Integration einzelner Bundesstaaten in das Staatengefüge zählen. „In multilingual countries there may be an urgent need for integrating the state into a political and cultural whole” (UNESCO 1953:12). Das Instrument hierzu könne eine Landessprache wie Hausa sein. „Here the policy adopted may be the use of one of the vernaculars of the state as the official language. In such cases the vernacular may be used only orally, or its written form may be used for a short part of the school period and in adult education” (UNESCO 1953:12).

Sometimes even well-developed languages are handicapped by political issues. In multilingual countries where most of the languages are not fitted for educational use, the policy of using the vernacular as a bridge to second language saves money and effort, though it is often questioned whether the official language can be effectively learned and preserved as a cultural achievement, since it is not used at home and because of the short duration of school life for most rural children (UNESCO 1953:12).

Erst nach Erhebung der linguistischen Gegebenheiten könne entschieden werden, welche Sprachen in der Schule verwendet würden. Sprecherzahl und Zweisprachigkeit seien zu berücksichtigende Faktoren. Da eine Sprache auch eine Vielzahl an Dialekten haben könne, müsste eine Variante standardmäßig eingesetzt werden (UNESCO 1953:12). Trotz der Berücksichtigung dieser Faktoren müssten Sprachwissenschaftler ihre Lösungen aufgrund gesellschaftlicher Ablehnung der Orthographie oder wegen technischer Probleme beim Druck spezieller Schriften, anpassen. Das Hauptproblem läge aber darin eine Sprache erst zu verschriftlichen beziehungsweise eine Sprache mit bestehender Schrifttradition für Bildung und den modernen wie auch wissenschaftlichen Unterricht fit zu machen. Es sei ebenso schwierig eine Landessprache so zu verbessern, dass sie zu einer offiziellen Sprache werden könne (UNESCO 1953:13).

Der Vorteil einer schnellen Annäherung an die westliche Kultur könne manche Völker dazu bewegen, eine offizielle europäische Sprache gegenüber ihrer Erstsprache als Medium zu bevorzugen. Die gleiche Argumentation hielte Gruppen davon ab, eine Landessprache als neue Nationalsprache zu verwenden. Es käme aber auch vor, dass

eine Sprache, die im Unterricht gebraucht werden soll, wegen ihrer vermeintlichen Minderwertigkeit abgelehnt würde (UNESCO 1953:13).

Social organization, patterns of distribution of the population, nomadism, division of labour, type of occupation, social and religious taboos, traditional ideas on some forms of the language or of its script and orthography, lack of opportunities for speaking the language taught, etc. may force changes in language policy, modify the original programme, or hinder the expected results (UNESCO 1953:14).

Bamgbose beschreibt die Nachteile, die sich aus der Umstellung von der Erstsprache zu einer Fremdsprache hin ergeben, aus der linguistischen Perspektive. „In any case, a situation in which a child has to cope with a new system of sounds in a language while at the same time learning to represent such sounds as written symbols is most undesirable” (Bamgbose 1991:82).

Initial literacy should, therefore be conducted in a language that the child already knows and, depending on other factors such as state of development of the language, size of speakers and teacher availability, this language should continue to be used as a medium of instruction for as long as possible in primary education (Bamgbose 1991:82).

Der ausschließliche Gebrauch von Erstsprachen in sogenannten leichten Schulfächern läge den Schluss nahe, dass sie nicht für den Unterricht schwieriger Fächer geeignet seien.

Dominant languages are the easiest to carry out innovations in, particularly in terms of their use as media of instruction. This is because such languages tend to have a good literary tradition as well as a sizeable school population to justify extensive provision of textbooks in the various subjects which the language is used for teaching. There is also a ready pool of potential teachers (Bamgbose 1991:84).

In der Vergangenheit hing es teilweise von der augenblicklichen Haltung der politischen Führung ab, welchen Stellenwert lokale und regionale Sprachen zugeordnet bekamen. In Nordnigeria war eine positive Einstellung den lokalen und regionalen Sprachen gegenüber in den Zeiträumen 1930-49 und 1950-60 zu verspüren (Cyffer 1977:242).

Die politische Bedeutung von Hausa in der Nordregion zwischen 1960 und 1966 zeige sich auch daran, dass im Staatsdienst eine Kompetenz in Hausa durch Beförderung belohnt worden sei. Dies ist ein Beleg für die Sonderstellung des Hausa unter Berücksichtigung von Englisch als offizielle und vereinende Sprache Nigerias.

[...] a [...] even more pronounced tendency towards the greater use of the majority Hausa language was noticeable in the giant Northern Region. Indeed, within the Region, there seemed to be a more overt official policy for the promotion of the Hausa language as the language of the political unit. A knowledge of the language up to a particular level of

proficiency was recognised as one of the criteria for promotion within the civil service (Afolayan 1989:166f).

Die Eingliederung der Regionen in die Nation solle durch die drei Hauptsprachen gewährleistet werden.

The three Regions embarked upon that first stage in the development of nationalism which is marked by a process of geo-political integration. Understandably, the indigenous Nigerian languages were the instruments for integrative processes and, in each of the three Regions, a majority language was available for use (Afolayan 1989:166).

Trotz der ermutigenden Resultate verschiedener Sprachprojekte (siehe weiter unten), ist der Fortschritt im Gebrauch der Erstsprache als Unterrichtssprache sehr langsam. Bamgbose gibt sechs Hindernisse für eine Schulbildung in westafrikanischen Sprachen an (Bamgbose 1983:61f):

- Sozio-historische Barrieren, die mit der Sprachenvielfalt und übernommenen kolonialen Strategien verbunden seien
- Linguistische und pädagogische Barrieren, die Sprachplanung, Lehrerbildung und -angebot erfordern würden
- Wirtschaftliche Barrieren, die sich auf die unerschwinglichen Kosten beziehen würden
- Theoretische Barrieren, die aus widersprüchlichen Behauptungen über die Überlegenheit von MTM oder FM –Strategien in zweisprachiger Schulbildung bezögen

Diese vier Arten von Barrieren bezeichnet der Autor *inherited barriers*, weil es sich nicht um die Schöpfungen der Länder handle, die letztendlich mit ihnen kämpfen müssten.

Zwei weitere Barrieren benennt er als *attitudinal barriers*, d.h. Barrieren durch negative Einstellung, die entweder politisch oder psychologisch und sozial seien. Die *political attitudinal barrier* sei die Vortäuschung des Staates, MTM-Bildung zu bevorzugen, gleichzeitig aber nichts zu unternehmen, um diese Politik in die Tat umzusetzen. Außerdem bestehe die falsche Vorstellung, dass unterschiedliche Sprachen Spaltungstendenzen und Ethnizität im Staat fördern könnten. Bamgbose meint aber,

dass die Schulbildung in einer Fremdsprache eher zum Entstehen eines neuen „Stammes“, nämlich einer gebildeten Elite führen kann, die häufig für ethnische Rivalitäten verantwortlich ist (Bamgbose 1983:61f).

Psychologische und soziale Barrieren entstünden durch die negative Einstellung der Menschen zur MTM aufgrund des großen Prestiges einer Fremdsprache, die auch den Status einer offiziellen Sprache innehatte. Die für die Politik verantwortliche Elite lobte einerseits die Vorteile einer MTM-Politik, schickte aber die eigenen Kinder in FM-Schulen, wodurch großer Schaden angerichtet werde (Bamgbose 1983:61f).

5. Sprachpolitik und Sprachplanung in Nigeria

Reh & Heine verstehen Sprachpolitik als „[...] ausschließlich jene Programme, Verordnungen und Maßnahmen [...], die von staatlicher Seite aus den Sprachgebrauch in öffentlichen Bereichen wie Verwaltung, Schule, Alphabetisierung und Massenmedien regeln“ (Reh & Heine 1982:11).

Trotz der verschiedenen politischen, geschichtlichen und wirtschaftlichen Bedingungen hätten die afrikanischen Länder ähnliche sprachpolitische Ziele. Inhaltlich trafen die unten stehenden Punkte auf die afrikanischen Länder mehr oder weniger zu (Reh & Heine 1982:168ff).

1. Sprachverbreitung solle die Kommunikation unter den Bürger gewährleisten
2. Der Sprachgebrauch solle der nationalstaatlichen Integration dienen
3. Durch die Sprachpolitik solle für Bürger soziale und politische Gerechtigkeit erreicht werden
4. Die Sprachpolitik solle dem Bürger öffentliche Bildung ermöglichen
5. Die Sprachpolitik solle der nationalen und internationalen wirtschaftlichen Entwicklung dienen. Zudem spiele die Sprachwahl in den technologischen und wirtschaftlichen Domänen eine wichtige Rolle

6. Das afrikanische Kulturgut werde durch Sprachpolitik gefördert

Auf panafrikanischer Ebene setze sich die Organisation of African Unity für den Einsatz afrikanischer Sprachen als Unterrichtsmedium ein. 1987 habe sich der Ministerrat der OAU darauf geeinigt, afrikanische Sprachen in der Bildung als Unterrichtsmedium zu fördern. Bei weiteren Treffen in Accra, Segou und Harare sei dieses Ziel bekräftigt worden (Küper 2003:97). Dies zeige, dass sich die afrikanischen Länder über die Bedeutung von Bildung in afrikanischen Sprachen grundsätzlich einig seien. Die Umsetzung obliege jedoch jedem einzelnen Staat.

Um die Akzeptanz für sprachliche Innovationen zu gewährleisten, würden sich Institutionen, die mit Sprachplanung betraut werden, sowohl aus Vertretern der Regierung als auch aus einer Vielzahl anderer Interessensgruppierungen zusammensetzen. Bei Emenanjo wie auch bei Cyffer finden sich Hinweise auf die Zusammensetzung dieser Institutionen.

A typical LPA (Language Planning Agency) in Nigeria is a co-operative venture between government and the speakers of the language. Because it operates within given government directives, it holds within its membership government officials, linguists and literary people, language educators, educationists, traditional rulers, authors, writers, printers, publishers, the media people and all types of local people representing various interests - religious, inter-ethnic, intra-, and inter-state (Emenanjo 1991:159).

Die Gründung von lokalen und regionalen Komitees zur Förderung der Erstsprache (z. B. des Hausa Language Board) kann die lokale Beteiligung an der Sprachplanung sicherstellen. Muttersprachliche Literatur ist notwendig, damit auch nach der Schulausbildung das Interesse an der Erstsprache wach bleibt. Buchverleger lassen sich jedoch nur selten auf wirtschaftlich weniger rentable Geschäfte ein, was die Verbreitung von Büchern in nigerianischen Sprachen einschränken würde. Materielle Zuwendungen des Staates und staatliche Druckereien könnten Abhilfe schaffen (Cyffer 1977:253).

Emenanjo meint zur Beteiligung an den Sprachbehörden: „The reasons for the broad-based distribution of membership of language agencies are many and complementary. Government officials represent government interests and help to key discussions and decisions to defined and definite national goals” (Emenanjo 1991:159).

Die Sprachplanung für Hausa sollte seit 1955 durch das Hausa Language Board koordiniert werden. Sein Verantwortungsbereich umfasste „die Standardisierung der Orthographie, Aufnahme von Fremdworten und Festsetzung ihrer Rechtschreibung und

Beratungstätigkeit in allen das Hausa betreffenden Fragen“. 1974 wurde es an das „Centre for the study of Nigerian Languages“ der Bayero University Kano, angeschlossen (Cyffer 1977:244).

Bei Igboanusi findet sich eine Aufzählung über Bemühungen zur Förderung nigerianischer Sprachen. Für Hausa von sprachplanerischer und unmittelbarer Bedeutung sind die folgenden drei entnommenen Ereignisse, weil sie entweder den bestehenden Textkorpus erweitern sollten, oder die Praxis der Lehre verbesserten (Igboanusi 2005:42):

- (8) The establishment of the Centre for the Study of Nigerian Languages (CSNL) in Kano, which has produced dictionaries, is a commendable effort;
- (9) The 1975 Hausa-English Primary Education Improvement Project (PEIP) of Ahmadu Bello University, Zaria, based in the Institute of Education, supported by the northern Ministries of Education started to experiment with teaching in Hausa for the first three years in a number of schools where pupils spoke Hausa either as their first or second language (Omojuwo 1976);
- (10) The establishment of a Centre for the Study of Nigerian Languages at the Bayero University, Kano, which in October 2002 organised a workshop aimed at agreeing on a metalanguage⁴ for teaching Hausa in tertiary institutions.

Um Hausa überhaupt im Bildungswesen einzusetzen bedarf es nach Bamgbose und wie bereits oben erwähnt einiger Vorbedingungen. Bevor Textmaterial in einer Sprache produziert werden kann, sollte geklärt werden, welche Varietät der Sprache als Standard herangezogen wird. „Der Frage der Standardisierung wurde vor allem im Rahmen des von der Regierung im Jahre 1955 gegründeten Language Board nachgegangen“ (Heine 1979:98). Bargery unterscheidet in seinem Wörterbuch die Hausadialekte und hebt die Dominanz des Kannancii hervor (Bargery 1934, p. xxxiv). Diese Dominanz mag dazu beigetragen haben, das Kanancii zum Standard zu entwickeln.

Im Zuge der in Hausa erscheinenden und von der New Nigerian Newspaper Company veröffentlichten Zeitung, Gaskiya ta fi Kwabo, wird der Dialekt von Kano verbreitet. Perpetuiert als Standard wird das Kanancii mit der Gründung des Literature Bureau, ein Nachfolger des Translation Bureau (Furniss 1991:99f).

Kanancii (Kano dialect) seems to be the closest to standard Hausa. The bes (sic!) example of standard Hausa is found in Gaskiya ta fi Kwabo, a widely distributed Hausa newspaper published by the New Nigerian Newspaper Company Kaduna. All books and other materials published in or about Hausa for schools and colleges and other government offices, are largely in standard dialect (Zaria 1982:12 zit. nach Furniss 1991:99).

Die North Regional Literature Agency (NORLA) hat Hausabücher in Ajami und Hausa Boko, der Standard Hausa Orthographie, für den Schulunterricht sowie für die Erwachsenenbildung bereitgestellt. „Der Frage der Standardisierung wurde vor allem im Rahmen des von der Regierung im Jahre 1955 gegründeten Language Board nachgegangen (Heine 1979:98).“

Die Standardisierungsbemühungen sind nach Bamgbose auch als ein Faktor zur Bestärkung der nationalen Einheit anzusehen. „Language standardization has been a factor in bringing about a consciousness of being one“ (Bamgbose 1991:14).

Bevor die Literatur lokal produziert werden konnte, wurde diese importiert. Auf lokaltypische und kulturelle Eigenheiten wurde daher in diesen Textbüchern für Grundschüler keine Rücksicht genommen. Der Auftrag für die lokale Textproduktion kam vom damaligen Minister für Erziehung, Professor Jubril Aminu (Bajah 1991:68f).

Dem 1919 (Wolff 1991:24) durch die Briten gegründeten Translation Bureau kam die Aufgabe der Übersetzung, der Produktion und der Verbreitung zu. Das zunehmende Aufkommen von durch das Literature Bureau ermutigten Hausa-Autoren, machte Hausa-Literatur verfügbar. Dies wiederum reduzierte die Abhängigkeit von übersetztem Material.

Bereits 1912 setzte die britische Verwaltung ein „Translation Bureau“ ein, eine Stelle, die die Übersetzung von Lehrmaterial ins Hausa und die Herstellung und Verbreitung zur Aufgabe hatte. Im Laufe der Zeit brauchte immer weniger auf übersetztes Material zurückgegriffen werden, da inzwischen Hausa-Autoren verstärkt Bücher schrieben. Daher wurde 1935 das Translation Bureau in ein „Literature Bureau“ umgewandelt, dessen zusätzliche Aufgabe es war, potentielle Autoren zum Schreiben zu ermutigen. Das Literature Bureau hatte seinen Sitz in Zaria, wo auch heute die meisten Hausa Publikationen erscheinen (Cyffer 1977:243).

Die Aufgaben vom Translation Bureau umfassten die Übersetzung von Büchern und Textmaterial aus dem Englischen und Arabischen ins Hausa, das Schreiben von Büchern in Hausa, die Produktion von Textbüchern und die Ermutigung einheimischer Schriftsteller (Igboanusi 2005:49).

Als die Aufgaben wuchsen und die Möglichkeiten des Literature Bureau aufgrund seiner inneren Organisation begrenzt waren, wurde 1945 in Zaria die „Gaskiya Corporation“ gegründet, in die das Literature Bureau eingegliedert wurde. Die neue Gesellschaft hatte eine größere Autonomie von der Regierung erhalten. Sie verfügte über eine eigene Druckerei, um kostensparend Bücher auf Hausa und später auch auf anderen Sprachen herzustellen (Cyffer 1977:243f).

1954 ging aus der Gesellschaft die „North Regional Literacy Agency“ (NORLA) hervor; sie nahm in erster Linie verlegerische Aufgaben wahr, während die Gaskiya Corporation sich nur noch auf die Herstellung beschränkte (Cyffer 1977:244).

Igboanusi sieht die Verantwortung von Sprachplanung bei den offiziellen Stellen, also bei den Bund-, Staat- und Lokalregierungen wie auch beim Volk selbst. Die Bundesregierung sei achtsam bei Sprachplanung und -entwicklung. Bisher sei die Umsetzung von Entwicklungsprojekten nur durch die NERDC und den NCE erfolgreich gewesen. Durch die mangelnde Verwirklichung von Richtlinien der NPE würden jedoch manche Sprachen bevorzugt (Igboanusi 2005:67f).

Cyffer ist der Ansicht, dass die Bundesregierung möglicherweise aufgrund des fehlenden Informationsstandes zu Status und Rolle der Sprachen sowie den unabsehbaren politischen und ethnischen Folgen einer zentralen Sprachpolitik, die Bundesstaaten selbst entscheiden ließ, welche Sprachen den Anforderungen für den Unterricht in der Erstsprache genügten (Cyffer 1977:252).

Die Richtlinien für Sprachen in Afrika würden durch ihren politischen Nutzen bestimmt. Die politischen Eliten würden widersprüchlicherweise ihre Kinder in Privatschulen mit europäischer Prägung senden und gleichzeitig die Förderung afrikanischer Sprachen versprechen. Hinzu komme, dass viele afrikanische Sprachen keine literate Geschichte aufwiesen. Hausa hingegen habe diesbezüglich eine lange literarische Tradition, um sich mit der Zeit und ausreichenden Mitteln zu einer modernen Sprache entwickeln zu können (Abdulaziz 2003:103).

5.1. Die Rolle von Sprache im Curriculum

Bald nach der Unabhängigkeit Nigerias machte sich das Problem eines nicht dem nigerianischen Volk dienlichen, sondern eines an der britischen Herrschaft orientierten

Curriculums bemerkbar. Diese Unstimmigkeit wurde von Experten zum Anlass genommen, das Bildungssystem und seine Inhalte in Frage zu stellen und neu auszurichten.

The problems related to curricula became noticeable soon after Nigeria's independence from colonial rule in 1960. By the mid-1960s, educators and educational planners were rethinking Nigeria's education system and in particular, the curriculum being taught in the schools (Ajibola 2008:51).

1969 fand unter Einbeziehung einer breiten Öffentlichkeit die erste *National Curriculum Conference* in Lagos statt. Sie sollte die alten Ziele überprüfen und neue nationale Bildungsziele bestimmen. Die Konferenz war der erste Versuch, das kolonial ausgerichtete Bildungssystem zu verändern. Eines ihrer Ergebnisse waren 65 bildungspolitische Empfehlungen. So heißt es beispielsweise in Empfehlung 16, dass Schulen beginnen sollten, afrikanische Kultur, Kunst und Sprache zu entwickeln (Fafunwa 1989:43ff).

There were several attempts at making the curriculum relevant - attempts which culminated in the National Curriculum Conference of 1969. The Federal Government set up a Committee in 1973 to study the recommendations of that conference. Government's views on the report of the committee were published in 1977 in a White Paper entitled "National Policy on Education". This Policy was revised in 1981 to reflect the provisions of the Nigerian Constitution of 1979 (Sofolahan 2000:3).

Die NERC organisierte 1969 eine landesweite National Curriculum Conference. Eines der Ergebnisse war die 1977 erstmals veröffentlichte NPE (National Policy on Education). Erste nationale Bildungsziele waren ein Produkt dieser Bemühungen (Bajah 1991:61f):

- 1) Schaffung eines nationalen Bewusstseins und einer nationalen Einheit
- 2) Vermittlung wahrer, gerechter Werte zum Wohle des Einzelnen und der nigerianischen Gesellschaft
- 3) Lehre zum Verständnis der Umwelt
- 4) Aneignung angemessener, zweckmäßiger Fähigkeiten und Kompetenzen, mental und physisch, um als Individuum in der Gesellschaft leben zu können und ihr beizutragen

Seit der ersten *National Curriculum Conference* habe es im Bildungssystem Änderungen in Bezug auf dessen Ausrichtung, Ziel, Inhalt, Verfahren, Stoff und Auswertungsverfahren gegeben (Ajibola 2008:52f).

Furthermore, it (NPE) states that the mother tongue should be used as the language of instruction in pre-primary education and that every primary school child should be taught in his mother tongue or the language of his immediate community for the first three years, and thereafter English (Akere 1995:178).

Die folgende Tabelle zeigt Nigerias Sprachkategorien und deren Rollen auf den verschiedenen Bildungsstufen (Akere 1995:185):

Educational Level	Languages	Language Role / Status
Pre-Pry	1. Mother Tongue (MT) 2. LIC	Medium Medium
Primary	1. MT/LIC (Yrs 1-3) 2. English	Medium Yrs 1-3 Medium Yrs 4-6 Subject Yrs 1-6
JSS	1. English 2. MNL (2) 3. Arabic/French	Medium** Subject** Subjects** Subject*
SSS	1. English 2. MNL (1) as L2	Medium Subject Subject**

* Wahlfach

** Pflichtfach

In den 1980er Jahren gab die Bundesregierung eine Überprüfung aller Sprachcurricula durch die NERC und CESAC in Auftrag. Diese Überprüfung galt allen auf Primar- und Sekundarstufe als Unterrichtsfach angebotenen Sprachen wie Hausa. Zu diesen zählten Englisch, Französisch, Arabisch, Hausa, Igbo und Yoruba. Die zwei Regierungsagenturen koordinierten nicht nur die Ausrichtung der Lehrpläne, sondern auch die Produktion von Lehrbüchern für diese Sprachen (Akere 1995:191).

Akere meinte 1995, dass die Planung und Realisierung des Curriculum betreffend, und damit auch der Einsatz nigerianischer Sprachen in der Bildung, noch nicht den angestrebten Zielen der NPE entsprachen. „The planning and implementation programmes initiated so far in the school curriculum for ensuring the accelerated teaching, learning and use of Nigerian languages have not yet met targets set nor have they achieved the objectives set out in the National Policy on Education” (Akere 1995:193). Zu den Zielen der NPE gehörten Strategien zur Umsetzung von Erstsprachenbildung, die Lehre von Nigerias Hauptsprachen als L2, sowie die Produktion von Lehrbehelfen und Literatur für alle Sprachen im Schulsystem (Akere 1995:193).

Das Curriculum zielt auf allen Bildungsstufen auf die Erziehung einer kultivierten und aufgeklärten Lebensweise ab. Auf Grundschulausbildungsniveau beinhaltet der Lehrplan die Lehre von Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften, Landwirtschaft, Hauswirtschaft sowie Kulturwissenschaft und bildende Kunst (Federal Ministry of Education 2003:13).

Laut Report of the Vision 2020 National Technical Working Group On Education Sector 2009 sei die größte Herausforderung eine effiziente Umsetzung des Curriculums. Der Schwerpunkt des Lehrplans liege in der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten, um eine funktionale Lebensweise zu gewährleisten. Um einen reibungslosen Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe gewährleisten zu können, habe die NERDC deren Curricula abgeglichen. Trotzdem würde das Curriculum schlecht verstanden und umgesetzt (Federal Republic of Nigeria 2009b:32).

5.2. National Policy on Education

Einen Eckstein der nigerianischen Bildungspolitik bildet die NPE. In ihr finden sich Richtlinien und Ausrichtung der Bildung in Nigeria. „Taken together, the 107 policy statements on Nigerian Education in the National Policy on Education document became the reference points for either educational plan implementation or deviation” (Adesina 1989:133).

Die NPE enthält 12 Abschnitte mit bildungsrelevanten Themen. Dazu gehören die

Philosophie der nigerianischen Bildung, Bildung von der Vorschule bis zur Hochschule, Lehrerbildung, Administration, Planung und Finanzierung.

Die fünf in der NPE anerkannten Sprachkategorien sind:

- (i) The Mother Tongue (i.e. a child's first language)
 - (ii) A Language of the Immediate Community (i.e. a language spoken by a wider community and generally learnt and used as a second language by those whose mother tongue is a smaller language)
 - (iii) A Major Nigerian Language
 - (iv) English
 - (v) A Foreign Language (i.e. French and Arabic)
- (Bamgbose 2000:69f)

Hausa fällt in die Kategorien der Erstsprache, ist als LIC weit verbreitet und gehört zu den drei anerkannten Hauptsprachen in Nigeria. Die Bedeutung von Hausa, Igbo und Yoruba wird gestärkt, da sie als Hauptsprachen Nigerias klassifiziert wurden und mindestens eine der drei von jedem Kind erlernt werden sollte. An erster Stelle soll aber immer die Erstsprache als Unterrichtssprache stehen. Diese Maßnahmen können der Festigung der nationalen Einheit und dem Erhalt der Kultur dienlich sein.

In addition to appreciating the importance of language in the educational process, and as a means of preserving the people's culture, the Government considers it to be in the interest of national unity that each child should be encouraged to learn one of the three major languages other than his own mother tongue. In this connection, the Government considers the three major languages in Nigeria to be Hausa, Igbo and Yoruba (Federal Republic of Nigeria 1981:9).

In § 15 (4) bezieht sich die NPE direkt auf die Erstsprachenbildung in der Grundschule: „Government will see to it that the medium of instruction in the primary school is initially the mother-tongue or the language of immediate community and, at a later stage, English” (Federal Republic of Nigeria 1981:13).

Die Ziele der Grundschulausbildung, wie sie in der NPE formuliert sind, beinhalten (Federal Republic of Nigeria 1981:12):

- „(a) the inculcation of permanent literacy and numeracy, and the ability to communicate effectively;
- (b) the laying of a sound basis for scientific and reflective thinking;
- (c) citizenship education as a basis for effective participation in and contribution to the life of the society;

- (d) character and moral training and the development of sound attitudes;
- (e) developing in the child the ability to adapt to his changing environment;
- (f) giving the child the opportunities for developing manipulative skills that will enable him to function effectively in the society within the limits of his capacity;
- (g) providing basic tools for further educational advancement, including preparation for trades and crafts of the locality.“

Auf Grundlage der genannten Ziele, wurden im Auftrag vom Federal Ministry of Education Arbeitsgruppen gebildet, welche zur Aufgabe hatten, Unterrichtsmaterial für den Grundschulunterricht in ganz Nigeria zu entwickeln (Bajah 1991:62f).

In *The State of Education in Nigeria* meint Nwagwu zur Umsetzung der NPE: Die Umsetzung sei willkürlich und mangle an innovativer Planung. Weiters würden der politische Wille, eine nachhaltige finanzielle Förderung sowie Rechenschaftspflicht im Management bei der Umsetzung fehlen (Nwagwu 2000:12).

The formal Education structure of Nigeria's National Policy on Education is usually referred to as "the 6-3-3-4 system of Education" because it provides for six years of Primary Education, followed by three years of Junior Secondary Education, three years of Senior Secondary Education and Tertiary Education of varying periods, provided a first degree in a University shall be of not less than four years duration (Sofolahan 2000:3).

Die NPE von 1977 empfähe den Bundesstaaten Nigerias die Förderung nationaler Sprachen im Grundschul- und Sekundarschulbereich. Die Entscheidung über den Gebrauch nigerianischer Sprachen in öffentlichen Schulen als Unterrichtsmedium läge bei den Regierungen der Bundesstaaten (Cyffer 1991:135).

Bamgbose meint, die NPE sei ein gescheiterter Versuch, mit der kolonialen Sprachpolitik mit Englisch als dominanter Sprache zu brechen. Für das Scheitern findet Bamgbose vier Gründe. Es gäbe keine Frist für den Einsatz nigerianischer Sprachen in der Nationalversammlung. Die Bemühungen des NLC hätten bisher nur ein viersprachiges Glossar mit legislativer Terminologie für Übersetzer und Dolmetscher zustande gebracht. Zweitens seien während der Militärregierung Sprachfragen von geringer Bedeutung gewesen. Drittens würden Ausweichklauseln eine Umsetzung behindern. Sprecher, die nicht einer der drei Hauptsprachen angehörten, stünden diesen zunehmend feindlich gegenüber und wünschten sich weiterhin Englisch in seiner alten Rolle. Die Erfahrungen, die in Nigeria gemacht worden seien, würden zeigen, dass der

status quo durch das Nicht-Umsetzen der Richtlinien beibehalten würde und Englisch somit seine Position im gesamten öffentlichen Bereich behielte (Bamgbose 2000:106).

5.3. The Primary Education Improvement Project

Drei Sprachprojekte konnten die Sichtweise auf Erstsprachenbildung in Nigeria verändern.

1. Das Rivers Readers Project lieferte den Kritikern, welche aufgrund der Kostenintensität eine Entwicklung von Minderheitensprachen ablehnten, den Beweis, dass es auch möglich war, für viele kleinere Sprachen Unterrichtsmaterial kostengünstig herzustellen
2. Das Ife Six Year Yoruba Primary Project zeigte, dass mit Erstsprachenbildung in Yoruba ähnlich gute Ergebnisse erzielt werden konnten wie mit Englisch als Medium
3. Das Primary Education Improvement Project sah die Verbesserung der bilingualen Bildung im Grundschulunterricht von Nordnigeria vor. Geplant wurde das Projekt vom Institute of Education der Ahmadu Bello Universität im Auftrag der Regierungen der nördlichen Bundesstaaten (Akere 1995:188)

Als Gründe für das Aufkommen von Projekten wie dem PEIP sieht Bamgbose die Unzufriedenheit mit den damals bestandenen Richtlinien. „Dissatisfaction with existing policies has led to innovations and experimentation in several countries, all designed to increase the use of African languages as a medium. Such experiments are going on in [...] Nigeria” (Bamgbose 2000:51).

Bamgbose unterscheidet zwischen drei experimentellen Projekttypen. Der erste sei ein Bereicherungsprojekt und solle einen effektiven Einsatz der bereits bestehenden Unterrichtsmedien ermöglichen. Als Beispiel nennt Bamgbose das PEIP. Es hatte die Schwerpunkte, das Curriculum zu entwickeln, besseres Lehrmaterial herzustellen und

eine Lehrerweiterbildung zum Ziel. Der zweite Typ solle afrikanische Sprachen als Unterrichtsmedium, in Schulen wie beim Rivers Readers Projekt, neu einführen. Der dritte Projekttyp sähe eine Ausweitung des Unterrichtsmediums auf die ganze Grundschule vor, wie es beim Six Year Yoruba Primary Project der Fall gewesen sei (Bamgbose 2000:51).

Das Primary Education Improvement Project war ein Schulprojekt, das 1971 startete und als ein Vorläufer zur UPE gesehen werden kann. Das Projekt hatte, wie bereits erwähnt, seinen Schwerpunkt in der Entwicklung des Curriculums. In weiterer Folge verbesserte es auch die Lehre von Hausa. Die UNESCO und die United Nations International Children's Emergency Fund förderten das Primary Education Improvement Project. Während die UNICEF eine finanzielle Unterstützung bereitstellte, war die UNESCO durch technische Hilfestellung am Projekt beteiligt (Omojuwa 1978:365). Der Hauptanteil an finanziellen Mitteln wurde von den am Projekt beteiligten Staaten aufgebracht. „The Government of Northern States is largely responsible for the infrastructure, and to the very large proportion of the cost of the programme” (Kolawole 1977:I). Um keinen Zweifel über den Nutzen des Projekts für die Nigerianer aufkommen zu lassen, benannte man kurzerhand das anfänglich genannte UNESCO/UNICEF Projekt in Primary Education Improvement Project um (Kolawole 1977:I).

1971 besuchten lediglich 12% von 4,2 Millionen der sich im Grundschulalter befindlichen Kinder eine der 2322 Grundschulen der nördlichen Bundesstaaten. Von 16.113 Lehrkräften hatten 39% eine Grade II Qualifikation und 61% hatten überhaupt keine Lehrqualifikation (Omojuwa 1978:365).

Die Sprachplanung berücksichtigte die linguistische Situation in den Bundesstaaten. So wurde in den hauptsächlich hausasprachigen Staaten des PEIP Hausa als Unterrichtssprache und Englisch als Unterrichtsgegenstand in den ersten drei Jahren der Grundschulausbildung eingeführt. In den darauf folgenden drei Jahren der Grundschulausbildung wurden die Rollen der Sprachen vertauscht. Hausa wurde dann als Gegenstand unterrichtet und Englisch wurde zum Unterrichtsmedium (Akere

1995:188). Dies traf auf Kano, Sokoto, Kaduna (in Katsina) und Bauchi zu. Omojuwa meint dazu, Arabisch sei als Wahlfach in allen Staaten des PEIP angeboten worden, weil Moslems die Bevölkerungsmehrheit in den nördlichen Staaten stellten und Arabisch die Sprache ihres Glaubens sei. In Staaten ohne dominante Sprache bliebe Englisch die gesamte Grundschulausbildung hindurch Unterrichtssprache und eine nigerianische Sprache werde dort, wo es möglich sei, als Fach unterrichtet. Dies träfe auf Kwara, Benue und Plateau, also die Staaten mit Sprachheterogenität, zu (Omojuwa 1978:367). Hausa die ganze Grundschulausbildung hindurch anzubieten sei wegen politischer, pädagogischer und operativer Schwierigkeiten abgelehnt worden (Akere 1995:188).

Es sei angenommen worden, dass sich mit einer angemessenen Verwendung des richtigen Unterrichtsmaterials und einem der modernen Welt entsprechenden und kindergerechten Curriculum sich der Bildungsstandard auf dem Grundschulniveau verbessern würde. Die Vermittlung solle dabei durch ein bereits vom Kind verstandenes Unterrichtsmedium erfolgen. Dies solle seine Ausdrucksfähigkeit und Verständniss verstärken. Der niedrige Bildungsstandard ist auf die ungenügende Lehre, die quantitative und qualitative Unzulänglichkeit der Lehrbehelfe und Ausstattung, der fehlenden Beaufsichtigung und Anleitung von Lehrern, dem ineffizienten Einsatz der Unterrichtssprachen sowie dem sterilen Inhalt des Grundschulcurriculums zurückzuführen, so Omojuwa (Omojuwa 1978:365).

Das Institut für Bildung der Ahmadu Bello Universität Zaria übernahm die Aufgabe der Produktion neuen Materials. Es war verantwortlich für die Erneuerung der Lehrpläne, der Lehrerkollegs und der Inhalte der Grade II Lehrerprüfungen die in Zusammenarbeit mit den Landesbildungsministerien abgewickelt wurden. Diese sorgten für die Anstellung mobiler Ausbilder für Lehrer (MTTs – Mobile Teacher Trainers), Klassenlehrer und Hilfspersonal. Das in Subject Panels geschriebene Unterrichtsmaterial wurde von den MTTs und Klassenlehrern auf seine Brauchbarkeit im Klassenzimmer überprüft, um Unklarheiten ausschließen zu können. Zudem wurde in Kursen der MTTs für die Klassenlehrer, welche dann wiederum ihr Feedback geben konnten, die Verwendung des neuen Unterrichtsmaterials vermittelt. Das akzeptierte

Unterrichtsmaterial diene in weiterer Folge der Ausbildung in Lehrerkollegs (Omojuwa 1978:366).

Diese Methode von try and error erscheint in diesem Zusammenhang als recht sinnvoll, und hat wahrscheinlich auch eine schnelle Anpassung der Materialien ermöglicht.

Die Kritik der MTTs sei aufgrund ihrer Nähe zur Unterrichtspraxis besonders wertvoll gewesen. Zu Beginn habe es Probleme bei der Produktion des Hausa Unterrichtsmaterials wegen fehlender Hausaexperten gegeben. Dadurch sei es zu Verzögerungen in der Produktion gekommen. Das Institut für Bildung der Ahmadu Bello Universität habe darauf mit der Ausbildung von Experten reagiert. Das bis zu diesem Zeitpunkt bestehende Material in Hausa und Arabisch sei für die Verwendung als Unterrichtsmedium unbrauchbar gewesen. Damit sei das Projekt vor die Aufgabe gestellt worden, das gesamte benötigte Unterrichtsmaterial für die Fächer im Curriculum in Hausa, Englisch und Arabisch neu zu schreiben (Omojuwa 1978:367).

Die Schwierigkeiten, die sich in der Sprachplanung eines Projekts, das sechs Staaten mit einbeziehen sollte, ergaben, waren auch bürokratischer Natur.

Jede Änderung an der Sprachplanung habe einen Beschluss der sechs Staaten erfordert. Um eine zu erwartende Zeitverzögerung eines solchen Beschlusses zu vermeiden, sei man bei den bis dahin getroffenen sprachplanerischen Übereinkünften verblieben (Omojuwa 1978:367).

Zur Leitung der Grundschulausbildung stellt Shuaibu Baba Pakata 1977 fest, dass die gesamte Bildung von der Bundesregierung mittels der Ministerien der einzelnen Bundesstaaten geleitet wurde. Sie habe Richtlinien für die Grundschulausbildung verabschiedet, welche ihre Ziele und das Curriculum beträfen. Weiter würde die Bundesregierung die finanziellen Mittel zur Abdeckung der Baukosten und Ausstattung für Schulen, Unterrichtsmaterial und Lehrergehälter an die Regierungen der Bundesstaaten vergeben. Letztere würden die Grundschulausbildung durch Local School Boards und Local Education Authorities kontrollieren, die administrative

Aufgaben übernahmen, während die Grundschulen direkt durch Local Inspectorate Units beaufsichtigt würden (Pakata zit. nach Kolawo1e 1977:1).

Ein Ergebnis des PEIP sei der Fakt das eine ausreichende Entwicklung einer nigerianischen Sprache Voraussetzung sei, um sie auch auf nationaler Ebene in der Bildung einsatzbar zu machen. Der positive Mehrwert des Projekts könne auch daran gemessen werden, dass für die Alphabetisierung, Leibes- und Gesundheitserziehung, Kulturwissenschaft, Mathematik und Naturwissenschaften Unterrichtsmaterial in Hausa produziert würde (Omojuwa 1978:369).

Akeres Fazit das PEIP betreffend fällt im Gegensatz dazu eher ernüchternd aus. Es habe nur geringfügige Erfolge beim Inhalt des Curriculums betroffen. Dies träfe auch auf die Produktion, die effiziente Verteilung und den Gebrauch des Unterrichtsmaterials zu. Das Projekt habe die Entwicklung von Kanuri, Nupe, Tiv und Fulfulde als Erstsprachenmedia beeinflusst (Akere 1995:188).

1974 wurde das Projekt von 66 auf 800 Schulen ausgeweitet (Omojuwa 1978:365).

Diese Maßnahme könnte bereits als eine Vorbereitung zur zwei Jahre später eingeführten UPE gesehen werden.

Trotz der Sinnhaftigkeit, Hausa in den nördlichen Bundesstaaten in der Grundschulausbildung als Erstsprache einzusetzen, wurde 1978 das PEIP wegen mangelnder Geldmittel eingestellt (Akere 1995:188). Das Ende des Projekts überschneidet sich mit dem Auslaufen der Beteiligung von UNICEF und UNESCO (Omojuwa 1978:369).

5.4. Universal Primary Education

Im Jahre 1974 verkündete die nigerianische Regierung die Absicht, ab 1976 mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht zu beginnen. Das Programm wurde unter dem Namen „Universal Free Primary Education“ (UPE) bekannt. Eines der Hauptziele dieses Programms ist eine einheitliche Schulbildung und die Erfassung aller Kinder im schulpflichtigen Alter (Cyffer 1977:244).

Einige Empfehlungen der Curriculumkonferenz von 1969 deuten auf die Einführung der UPE hin. So heißt es in der Empfehlung 56, dass die Einführung einer freien und verpflichtenden Grundschule in den nächsten fünf Jahren folgen sollte. Empfehlung 59 nimmt Bezug auf die Länge der Ausbildungszeiten der unterschiedlichen Bildungsstufen (Fafunwa 1989:45ff):

Recommendation 56

As a first step towards implementing these recommendations, there should be a free and compulsory primary education for all children now. With the next five year educational plan, it should be possible to extend the policy of free and compulsory education to the children up to the age of 15, [...].

Recommendation 59

A six year primary school course followed by a six-year secondary school course broken into a three-year junior secondary and a three-year senior secondary course, and lastly a four-year university education is recommended for the attainment of the nation's educational objectives: that is, a 6-3-3-4 plan. [...]

General Olusegun Obasanjo startete 1976 das Universal Free Primary Education Programm, das als Folge des 1961 in Addis-Ababa abgehaltenen Treffens afrikanischer Unterrichtsminister, die bis 1980 eine Universal Primary Education für Afrika erzielen wollten, zu verstehen ist. Osokoya zufolge sollte das Programm den Grundstein zur ökonomischen Entwicklung bilden und gleiche Bildungsmöglichkeiten für Kinder schaffen und so allmählich die Gesellschaft alphabetisieren (Osokoya 1989:88).

Nigerias Sprachen hätten mit der Einführung der allgemeinen Grundschulpflicht einen wichtigen Impuls erhalten, denn ihre Rollen als Mutter-, Regional- oder überregionale Verkehrssprache seien neu bestimmt worden (Cyffer 1977:239).

Mit der Einführung von UPE sollte auch durch eine neue Sprachpolitik den nigerianischen Sprachen mehr Gewicht verliehen werden. Der Plan sieht vor, dass jedes Schulkind zumindest in den ersten drei Jahren in seiner Erstsprache, oder wenn dazu die Voraussetzungen fehlen, in der unmittelbaren Verkehrssprache unterrichtet werden sollte (Cyffer 1977:244).

5.5. Schulung und Entwicklung von Lehrpersonal

Die Anfänge der Entwicklung von Lehrpersonal sind kurz nach der britischen Eroberung festzustellen.

In den Provinzhauptstädten hätten die ersten Schulen nach westlichem Vorbild unter einheimischer Leitung ihre Pforten geöffnet. Um 1909 habe die britische Regierung in Nasarawa eine Schule etabliert, die 1913 300 Schüler gehabt habe. Acht Jahre später sei in Katsina ein Lehrerkolleg eröffnet worden. Weitere Ausbildungszentren für die Grundschulausbildung seien in Bauchi, Katsina und Toro entstanden. 1931 seien bereits 29 westliche Schulen mit insgesamt 1.931 Schüler unter einheimischer Verwaltung verzeichnet gewesen (Onyerisara & Aisiku 1982:208).

„The implementation of the provisions of the NPE for the use of indigenous languages as MT/LIC media and for the teaching of the three major Nigerian languages as L1 and/or L2 at the primary school level requires qualified teachers for these languages” (Akere 1995:192).

Es gab verschiedene Formen der Lehrerausbildung in Nigeria.

Die häufigsten seien das Grade III, Grade II und das Grade I System für Grundschullehrer gewesen. Um Grade III zu erreichen, hätten die Lehrer die Grundschule absolviert und danach eine zweijährige Schulung erhalten. Um den Status eines Grade II - Lehrers zu erlangen, habe es verschiedene Optionen gegeben (Onyerisara & Aisiku 1982:216):

- Eine zweijährige Schulung im Anschluss an Grade III
- Eine vierjährige Fortbildung nach Abschluss der Grundschule und vorangegangenem Lehrpraktikum oder eine dreijährige Ausbildung für diejenigen, die nach secondary modern III zertifiziert wurden
- Zwei Jahre Ausbildung nach Abschluss der Sekundarschule

Um als Grade I - Lehrer akzeptiert zu werden, hätten die folgenden Bedingungen erfüllt werden müssen (Onyerisara & Aisiku 1982:216):

1. Das Bestehen zweier Klausuren auf dem Level des General Certificate of Education / A - Level
2. Eine mindestens fünf Jahre dauernde post-grade II - Lehrpraxis

3. Das Bestehen eines praktischen Lehrtests

Zusätzlich seien in Grade I - Einrichtungen Lehrer in Ein- bis Zweijahreskursen ausgebildet worden. Später sei das Grade II - Zertifikat zur Mindestqualifizierung für den Unterricht in der Grundschule eingeführt worden, das Grade III - System hingegen habe man auslaufen lassen (Onyerisara & Aisiku 1982:216).

Lehrer der Grundschule hätten eine vierjährige Ausbildung absolvieren müssen. Die Regierung habe eine neue Leitlinie herausgegeben, der zufolge das National Certificate of Education die Mindestqualifikation für Lehrer gewesen sein soll (Bajah 1991:64).

Mit der Gründung des National Teachers' Institute (NTI) 1976 in Kaduna sollte dem Mangel an qualifizierten Lehrkräften im Primarschulwesen begegnet werden. Die Bundesregierung wies das NTI an, das Grade II - Schulungsprogramm (Teachers Grade Two programme, TC.II) mit Fernkursen einzuführen, um die Ausbildung der zahlreichen unterqualifizierten und unqualifizierten Lehrer der Grundschulen zu verbessern. Damit sollte die Unterrichtsqualität der bereits im öffentlichen Dienst stehenden Grundschullehrer verbessert werden (<http://www.ntinigeria.org/tgpro.html>).

Die Bundesregierung beschloss mit der Einführung des nigerianischen Unterrichtsdiploms (Nigeria Certificate in Education, NCE) als Mindestqualifikation im Schulsystem, das TC.II nach 2006 abzubrechen. Zu Beginn der Einführung des Schulungsprogramms NCE nahmen nur wenige Staaten teil, während sich nun alle Bundesstaaten beteiligen. Laut Homepage der NTI sind mit September 2011 71454 Studenten angemeldet (<http://www.ntinigeria.org/tgpro.html>).

Das NCE mittels Fernkurs wurde 1990 eingeführt, um im Beruf stehende Lehrer zu schulen, damit diese ihre Unterrichtstätigkeit fortsetzen konnten. Mit dieser strategisch wirksamen Maßnahme begegnete man effizient dem Lehrermangel. Mit diesem Kurs sollten qualifizierte Grade II - Lehrer und andere Interessenten besser ausgebildet werden (<http://www.ntinigeria.org/ncepro.html>).

Vom National Language Centre des Federal Ministry of Education herausgegeben, zählt The Nigerian Language Teacher Magazine auch als Beitrag, Hausa als MTM zu fördern. Es erschien erstmals 1977 und geht mit der ein Jahr zuvor eingeführten allgemeinen Schulpflicht, der Universal Primary Education (UPE), einher. Das Magazin sollte ein Forum für all jene sein, die mit dem Sprachunterricht in der Grundschulausbildung betraut waren. Zugleich sollten Lehrer der Sekundarstufe den Sprachgebrauch ihrer Schüler beim Eintritt besser verstehen können. Das Magazin hatte nicht nur Hausa als Sprache zum Thema sondern auch Englisch, Kanuri, Yoruba sowie andere nigerianische Sprachen. In der ersten Ausgabe findet sich ein Artikel über Töne und Vokallängen im Hausa.

Um die neuen bildungspolitischen Ziele der Regierung zu erreichen, sollte, wie aus dem Nigerian Language Teacher hervorgeht, das Curriculum modernisiert, effektivere Lehrmethoden umgesetzt und adäquate Lehrbehelfe zur Verfügung gestellt werden. Durch den Nigerian Language Teacher sollte die Kompetenz eines jeden Lehrers verbessert werden und somit ein einheitlicher landesweiter Unterrichtsstandard erreicht werden.

Die dem Nigerian Language Teacher zu entnehmende Empfehlung legte vor allem den Grundschullehrern nahe, sich mit der Zeitschrift vertraut zu machen, da Sprache abgesehen von der Verwendung als Unterrichtsfach, auch als Kommunikationsmedium zur Vermittlung anderer Gegenstände gebraucht wird. Somit wären Erfolg sowie auch Scheitern eines jeden Schülers abhängig von einer soliden Grundschulausbildung, welche ja auch die Basis für die Sekundarstufe und später die tertiäre Bildung sei (Federal Ministry of Education 1977:5).

Der Nigerian Language Teacher habe die pädagogischen und logistischen Probleme der Sprachlehrer thematisiert. Dazu hätten unter anderem die Sprachwahl in den unterschiedlichen Gegenständen, die Ausbildung von fachfremden Lehrkräften für den Sprachunterricht sowie die Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterial gezählt (Federal Ministry of Education 1977:9).

Eine Überprüfung der Situation nigerianischer Sprachen im Unterrichtswesen habe folgende Kritikpunkte ergeben (Emenanjo 1991 zit. nach Akere 1995:197):

1. Die Ziele für Unterricht nigerianischer Sprachen seien schlecht formuliert
2. Die Lehrpläne für Hausa, Yoruba und Igbo als L1 seien kompliziert
3. Für den Unterricht der drei Hauptsprachen als L2 würden Lehrpläne fehlen
4. In den meisten Staaten würden standardisierte Tests für die nigerianischen L1 Sprachen fehlen
5. Für den Unterricht nigerianischer Sprachen gäbe es akuten Lehrermangel

Ein weiterer Beitrag zum Unterricht afrikanischer Sprachen sei das 1992 gegründete National Institute for Nigerian Languages gewesen, welches Sprachlehrer ausbilden hätte sollen (Bamgbose 2000:54f).

Berichte aus der Unterrichtsforschung würden darauf hinweisen, dass Verbesserungen in der Lehrerausbildung erforderlich seien. Defizite seien vor allem in der Fachkompetenz der Lehrer festzustellen, wie auch in diversen sprachlichen Fertigkeiten. Mängel würden in der ersten Phase der Alphabetisierung, beim Lehren von Zahlvorstellungen und von grundlegenden naturwissenschaftlichen Begriffen in der Erstsprache auftreten. Weiters würden die Lehrer bessere Fähigkeiten benötigen, um auf die Bedürfnisse der Kinder beim Übergang zum Englischen als Unterrichtssprache einzugehen und ein größeres Bewusstsein dafür, dass Sprache im gesamten Lehrplan eine wichtige Rolle spiele. Zusätzliche Fortbildungen seien für die Verwendung von Unterrichtszeit, für die Förderung aktiven Lernens, für Beurteilungstechniken und für die Zusammenarbeit der Lehrer nötig. Es werde überlegt, ob diesbezügliche Ausbildungen am besten vor der Berufstätigkeit oder auch während dieser würde stattfinden sollen (Aarons zit. nach Federal Ministry of Education 2003:99).

Die Lehrerqualität stehe auch in Verbindung mit den Ausbildungsstätten. Das Angebot zur Weiterbildung, um das NCE zu erlangen, habe nicht wesentlich zur Verbesserung

der Situation beigetragen. Es würde jedoch von den Grade II - Lehrern erwartet, diesen Weg zu gehen (Federal Ministry of Education 2003:101).

Wie auch aus der Kano Education Situational Analysis von 2006 hervorgeht, fehlt es dem Land an Lehrern. Ein chronischer Lehrermangel sei vor allem in den Kernfächern zu verzeichnen. Es gäbe auch Lehrer welche die Mindestqualifikation, die NCE, nicht erfüllten. In Kano hätten von den Grundschullehrern 31,4% eine Grade II- und 22,1% Arabisch und islamischen Religionsunterricht betreffende Qualifikationen. Lediglich 21,8% hätten 2005 der Mindestqualifikation des NCE entsprochen. Die Regierung des Bundesstaates Kano habe 2006 zum Fristende erklärt, bis zu welchem alle Lehrer die Mindestqualifikationen nachholen hätten sollen. Selbstkritisch werde in diesem Bericht noch angemerkt, dass die Form der Unterstützung für die Lehrer auf diesem Weg noch unklar sei und die Frage aufgeworfen, ob die Frist realistisch genug sei (Kano State Ministry of Education 2006:7f).

Bezug auf Lehrermangel, veraltete Methoden und geringe Erfolgsquoten nimmt auch Ajibola:

A major constraint has been the inadequate numbers of teachers to teach the four groups of languages. Even where teachers are available, the methods adopted in teaching the language curricula rely heavily on a traditional grammar approach. There is also a dearth of language instructional materials. All these contribute to the low level of implementation leading up to poor results and a very low level of communication skills (Ajibola 2008:54f).

Die schwachen Leistungen beim Rechnen und Lesen der Schüler der Bundesstaaten Kwara, Kano und Kaduna, konnten teilweise auf fehlende Textbücher, schlechte Lernbedingungen und überfüllte Klassen zurückgeführt werden. Das Hauptproblem der schlechten Lernerfolge sind aber die Lehrer, die das Curriculum unzureichend vermittelten (Federal Republic of Nigeria 2009b:29).

5.6. Unterrichtsmaterial

Da in Nordnigeria der Islam mit seinen Koranschulen dominierte und westliche Bildung erst später akzeptiert worden sei, habe dort die Alphabetisierung meist zuerst auf Arabisch und erst dann auf Hausa stattgefunden. Durch das Literature Bureau und der NORLA wurde Hausaliteratur veröffentlicht, so Mabel (Mabel 1989:89).

Laut Afolayan wurden zwischen 1960 und 1966, also in den ersten Jahren der Unabhängigkeit, Bücher in der Yorubasprache vorwiegend von Privatunternehmen gedruckt und veröffentlicht, während die Finanzierung von Material in Hausa durch die Regierung geschah (Afolayan 1989:167).

Einheimische und andere Verleger hätten zwischen 1964 und 1967 von einer gemeinnützigen Organisation, der Franklin Book Programmes of New York, profitiert. Das Ziel sei gewesen, Bücher die der Bildung dienen zu publizieren und die Buchproduktion im allgemeinen zu fördern. Dies sei in finanzieller Zusammenarbeit der nigerianischen Regierung mit der Ford Foundation und der United States Agency for International Development (USAID) geschehen (Mabel 1989:193).

Zwischen 1971 und 1979 organisierte das Nigerian Educational Research Council Workshops, deren Aufgabe es war, im Rahmen der Einführung der UPE Materialien für die Primarschule zu erstellen (Mabel 1989:196)

The Nigerian Educational Research Council, before its establishment by degree, had functioned as a small unit attached to the office of the Chief Federal Adviser on Education. Between 1971 and 1979, the Council organised several national curriculum workshops and prepared syllabuses, especially for Grade II teacher training colleges under a crash programme designed to provide teachers for the Universal Free Primary Scheme, begun in 1976. Through writing workshops, materials were produced which were commissioned to publishers for production (Mabel 1989:196).

Folgt man Mabel, so nahmen der NERDC und das NLC eine aktive Rolle in der nationalen Ausrichtung der Sprachentwicklung ein: „National direction was given by two other institutions which were very active in the area of language development; the Nigerian Educational Research and Development Council (NERDC) already referred to, and the National Language Centre established in 1974“ (Mabel 1989:210).

Zur Bedeutung der NPE für nigerianische Sprachen meint Mabel: „By far the greatest encouragement to local language publishing was the Federal Government’s National Policy on Education, published in 1977, and revised in 1981, [...] both for pre-primary and for primary education“ (Mabel 1989:210).

In den 1980er Jahren leiteten die CESAC und die NERC, auf der Grundlage eines revidierten Curriculums, für die in der Grundschulausbildung als Unterrichtsfach verwendeten Sprachen, die Produktion von Schulbüchern (Akere 1995:191).

Der Gebrauch von Hausa und anderen lokalen Sprachen für Unterrichtsmaterial in einer multilingualen Situation wird von Cyffer erklärt:

Der Gebrauch von lokalen Sprachen bereitet auch immer dort Schwierigkeiten, wo auf kleinem Raum mehrere Sprachen gesprochen werden, wie zu Beispiel auf dem Plateau und den Gegenden Nordostnigerias. Das Lehrmaterial war fast ausschließlich auf Englisch oder Hausa geschrieben. Für einige Sprachen ist zwar Material unterschiedlicher Qualität und Menge erschienen, aber nie ausreichend für eine umfassende Grundschulausbildung. Diesem Ziel kam nur Hausa nahe (Cyffer 1977:242).

Eine Sprache, die auch das Potential hätte, im Unterricht als Medium Anwendung zu finden, ist nicht zuletzt von der Produktion und Bereitstellung von Lesestoff, sowie der dafür zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel abhängig. Im Bericht von Spezialisten der UNESCO von 1953 findet sich die folgende Anmerkung, die sich auf die Bereitstellung von Lehrmaterial in Volkssprachen bezieht:

One of the most important and difficult problems with the use of the vernacular languages in education is that of providing reading materials. It will often happen that even a language which is quite capable of being used as a medium of instruction will be almost or entirely without school books or other materials. The difficulty is not so much in printing, since there are various machines and techniques in existence which are designed to produce books and other printed matter in small quantity. The difficulty is to find or train competent authors or translators; to obtain supplies of materials [...]; to distribute the finished product under conditions of great distances and poor communications; and above all to find the money (UNESCO 1953:50f).

Ohne Lehrmaterial ist der moderne Unterricht in einer Sprache nicht vorstellbar. Sprachen, welche erst seit kürzerer Zeit über eine eigene Schrift verfügen, sind davon besonders betroffen, da das Unterrichtsmaterial erst erstellt werden muss. Das heißt, es müssen erst Grammatiken, Wörterbücher und Textbücher für Schüler und auch Lehrende produziert werden.

Dem voraus geht eine Einigung über die Standardvariante der Sprache und folglich über eine einheitliche Orthographie. Wie Wolff 2003 bemerkt, gibt es zwei Schriften für Hausa. „[...] there is also multiscriptism. Hausa particularly, and also Fulfulde, have a

tradition of using Arabic script [...], which is still alive. Standard Hausa, as well as all other national languages, are regularly written in adaptations of the Roman script” (Wolff 2003:195).

Wenigstens zwei Konferenzen der UNESCO hatten das Thema Orthographie auf ihrer Agenda. Bei der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Konferenz zur Vereinheitlichung der Orthographie der wichtigsten grenzüberschreitenden Nationalsprachen Westafrikas im März 1966 in Bamako, Mali, wurde ein neues Standardalphabet für das Hausa vereinbart und auch weitere Empfehlungen angenommen (Wolff 1993:19 - 24). 1980 fand in Niamey, Niger, eine UNESCO Konferenz zur Vereinheitlichung der Orthographie statt.

The National Language Centre was responsible for coordinating the preparation of orthographies for Nigerian languages. By 1987, the orthographies of 25 Nigerian languages had been standardized and published in five manuals. A sixth manual, containing the orthographies of six more languages, has been compiled and is being published by the Nigerian Educational Research and Development Council (NERDC) (Akere 1995:191).

A Vocabulary of Primary Science and Mathematics, In Nine Nigerian Languages wurde vom National Language Centre herausgegeben. Der dritte Band beinhaltete eine systematische mathematische sowie grundlegende physikalische und biologische Terminologie für den Grundschulunterricht. Die Entwicklung und Übertragung dieser Termini in nigerianische Sprachen waren ein wichtiger Schritt in Richtung Erstsprachenunterricht in Hausa. Sie sind als Norm anzusehen und bringen dadurch für Lehrende wie auch Schüler Ordnung und Klarheit in bereits bestehende Konzepte.

Das National Language Centre ist ein Zweig vom Federal Ministry of Education, Science and Technology und ist für die Entwicklung und Förderung nigerianischer Sprachen in der Bildung zuständig. Somit sind alle Aktivitäten, welche vom NLC ausgehen, direkt als staatliche Bestimmung von Sprache zu sehen.

The National Language Centre (NLC) is a specialized unit in the Educational Services Section of the Federal Ministry of Education, Lagos, concerned with language matters in Nigeria. [...] It organizes symposia on languages. Proceedings of these are always published. The Centre has carried out the Technical Terminology Project and The Legislative Terminology Project. The Centre publishes the important "The Nigerian Language Teacher" (NLT) which contains

articles on languages in Nigeria: "Language News", "Teacher's Forum", "Book Reviews" of books on language. It publishes other journals and books including the orthographies of Nigerian languages (Emenanjo 1991:162).

Der Unterricht verschiedener afrikanischer Sprachen erfordere auch die Entwicklung geeigneter Metasprachen. "Since the teaching of African language and literatures is carried out in the medium of the language concerned, a challenge is posed for the teachers to develop the appropriate metalanguage" (Bamgbose 1991:100).

Ein weitere Verbesserung der Qualität des Hausaunterrichts und eine Annäherung an NPE § 15.4, welcher besagt, dass ein jedes Kind die ersten drei Jahre der Grundschulausbildung in seiner Sprache unterrichtet werden soll, ist die vom Nigerian Educational Research and Development Council finanzierte *Hausa Metalanguage*. Positiv zu bemerken ist, dass in der Hausa Metalanguage gebrauchte Termini die Sprachwissenschaft betreffen. So finden sich Phonetik, Phonologie, Syntax, Stil- und Literaturverständnis in ihrem Inhalt. NERDC empfiehlt eine Anwendung der Termini auf allen Bildungsebenen und in den Massenmedien, in welchen Hausa vorherrschend ist. Hier besteht eine explizite staatliche Bestimmung von Hausa als Erstsprache über die Grundschulausbildung hinaus.

Der Ausbau der Termini für naturwissenschaftliche Gegenstände wird von Cyffer wie folgt beschrieben: „The national Language Centre of the Nigerian Federal Ministry of Education organized in the late 70s workshops for the revision of existing and creation of new terminologies for science subjects in primary education" (Cyffer 1991:139).

Der größte Fortschritt in der Sprachentwicklung nigerianischer Sprachen habe in Hausa stattgefunden:

Hausa ist heute die in Nigeria am meisten entwickelte Sprache und ist am weitestgehenden den Bedürfnissen der modernen Kommunikation angepasst. Eine kontinuierlich über Jahre andauernde Sprachplanung und Wohlverhalten der politischen Führung haben dazu beigetragen (Cyffer 1977:243).

Wie in *The State of Education in Nigeria* bemerkt wurde, mangelte es noch 1998 an Lehrmaterial im Unterricht (Sofolahan 2000:6). Wenn Schüler sich nicht einmal die

Bücher leisten können oder diese nicht erhältlich sind, wird folglich auch die Qualität des Unterrichts gemindert.

Selbst 2009 dürfte sich die Situation, folgt man USAID, an den Schulen nicht verbessert haben. Fundamentale Probleme, die den Standard und die Qualität des Unterrichts betreffen, blieben bestehen.

The learning conditions in schools are alarming: paucity of teaching materials (few textbooks, in many schools no charts or teaching aides, children in many cases having only their exercise books for taking notes), absence of adequate furniture in some schools, over-crowded classrooms, lack of ventilation, and generally run-down condition of many of the school buildings. Also, in many cases teachers appeared to be de-moralized by the conditions under which they were working and by the fact that they had so very little with which to help the children learn (USAID 2003 zit. nach Federal Republic of Nigeria 2009b:7).

6. Schlussbetrachtung

Die Bedeutung von Hausa wird neben dem Staat auch von anderen Einrichtungen beeinflusst. Die nigerianische Bundesregierung arbeitet in Bildungsbelangen sowohl mit halbstaatlichen und supranationalen Organisationen (UNO, UNESCO), als auch mit privaten Organisationen, wie der Henry Ford Foundation, zusammen. Die Rolle von Hausa als Erstsprache ist somit nicht nur staatlich bestimmt.

Die nigerianische Verfassung sowie die NPE sind wichtige richtungsweisende Dokumente, erscheinen jedoch nur als Absichtserklärungen. Die Bundesstaaten haben die Verantwortung, die NPE und die Verfassung umzusetzen. Aufgrund der schwachen Formulierungen in der Gesetzgebung, besteht und bestand kein unmittelbarer Handlungsbedarf der Bundesstaaten, diese umzusetzen. Die Bundesregierung drückt ihre sprachpolitischen Ziele zwar explizit aus, überlässt es aber den Ländern, diese umzusetzen.

Weiters wurde ein, seit dem Bestehen Nigerias, latenter Lehrermangel bemerkt. Der Unterricht von Hausa als Medium bleibt auf die ersten Jahre der Grundschule beschränkt. Dies wiederum lässt, trotz der verabschiedeten Richtlinien für einheimische

Sprachen keinen großen Fortschritt im Vergleich zur Praxis in der Kolonialzeit zu. Die Bereitstellung von Unterrichtsmaterial ist ebenfalls ein Problem, welches sich durch die gesamte Bildungsgeschichte des Landes zieht. Die Vorteile, die einheimische Sprachen als Unterrichtsmedium mit sich bringen, scheinen für den Moment die Nachteile nicht zu übertreffen. In Nigeria mögen starke politische Einschränkungen mitverantwortlich sein, die vorerst Hausa als Unterrichtsmedium die ganze Grundschule hindurch unmöglich machen.

Igboanusi & Peter meinen zu Entwicklung und Perspektiven des Hausa betreffend: Trotz der zahlreichen Faktoren, die eingangs angeführt wurden und Hausa zur Lingua Franca Nordnigerias sowie zur weitestverbreiteten lokalen nigerianischen Sprache machten, würden die Regierungen mancher Bundesstaaten Hausa nicht mehr im gleichen Ausmaß unterstützen. Folglich könne eine fortschreitende Verbreitung von Hausa nicht gewährleistet werden (Igboanusi & Peter 2005:56f).

7. Bibliographie

Abdulaziz, Mohamed (2003) The history of language policy in Africa with reference to language choice in education. In: Ouane, Adama (ed.) *Towards a Multilingual Culture of Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. S. 103-113.

Adesina, Segun (1989) The dilemma of the Nigerian educational system since political independence. In: Tekena, Tamuno & J., Atanda (eds) *Nigeria Since Independence: The First 25 Years*. Vol III. Ibadan: Heinemann Educational Books (Nigeria) Limited. S. 122-139.

Afolayan, Adebisi (1987) *A Vocabulary of Primary Science and Mathematics, In nine Nigerian Languages*. National Language Centre. Federal Ministry of Education. Enugu, Fourth Dimension Publishers.

Afolayan, Adebisi (1989) Language and Education: Policies, Programmes, Problems and Prospects. In: Tekena, Tamuno & J., Atanda (eds.) *Nigeria Since Independence: The First 25 Years*. Vol III. Ibadan: Heinemann Educational Books (Nigeria) Limited, S. 157-185.

Ajayi, Kayode & Taiwo, Ajayi (1989) Trends in the development of primary education in Nigeria since independence. In: Tekena, Tamuno & J., Atanda (eds.) *Nigeria Since Independence: The First 25 Years*. Vol III. Ibadan: Heinemann Educational Books (Nigeria) Limited, S. 220-249.

Ajibola, M. (2008) Innovations and curriculum development for basic education in Nigeria: Policy Priorities and Challenges of Practice and Implementation. In: *Research Journal of International Studies*. Issue 8 (November 2008). Zaria: Departement of Primary Education studies, Federal College of Education.

Akere, Funso (1995) Languages in the curriculum: an assessment of the role of English and other languages in the education delivery process in Nigeria. In: Ayo, Bamgbose &

Ayo, Banjo (eds.) *New Englishes: A West African Perspective*. Trenton: Africa World Press. S. 178-203.

Aleyideino, S. (1989) National policy on education: formulation and implementation. In: Tekena, Tamuno & J., Atanda (eds) *Nigeria Since Independence: The First 25 Years*. Vol III. Ibadan: Heinemann Educational Books (Nigeria) Limited. S. 185-220.

Atanda, J. (1989) Conclusion: towards education for self-reliance and nation building in Nigeria. In: Tekena, Tamuno & J., Atanda (eds) *Nigeria Since Independence: The First 25 Years*. Vol III. Ibadan: Heinemann Educational Books (Nigeria) Limited. S. 316-325.

Bajah, Tunde (1991) Culture and environment in primary education: demands of the Nigerian policy on education. In: Udo, Bude (ed.) *Culture and Environment in Primary Education. The Demands of the Curriculum and the Practice in Schools in Sub-Saharan Africa*. DSE S. 59-76.

Bamgbose, Ayo (1976) *Mother Tongue Education. The West African Experience*. Paris: The UNESCO Press.

Bamgbose, Ayo (1983) Education in indigenous languages: The west african model of language education. In: *The Journal of Negro Education*. Vol 52, No 1. Journal of Negro Education. S. 57-64.

Bamgbose, Ayo (1991) *Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bamgbose, Ayo (2000) *Language and Exclusion. The Consequences of Language Policies in Africa*. Ekkehard, Wolff & Hilke, Meyer-Bahlburg (eds.) Hamburg, LIT.

Bargery, G. (1934) *A Hausa-English Dictionary and Hausa-English Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Chumbow, Sammy (1990) The place of the mother tongue in the (Nigeria) national policy in education. In: Nolue, Emenanjo (ed.) *Multilingualism, Minority Languages and Language Policy in Nigeria*. Agbor: Central Books Limited. S.61-73.

Cyffer, Norbert (1977) Sprachplanung in Nigeria. In: *Africa Spectrum*. Vol. 12, No. 3. Hamburg: GIGA German Institute of Global and Area Studies. S. 239-262.

Cyffer, Norbert (1991) From basic linguistic research to the implementation of a mother-tongue in the Nigerian educational system. The Kanuri example. In: Norbert, Cyffer & Klaus, Schubert (eds.) *Language Standardization in Africa*. Hamburg: Helmut Buske Verlag. S. 135-145.

Efurosibina, Adegbiya (2005) Language policy and planning in Nigeria. In: Robert, Kaplan & Richard, Baldauf (eds.) *Language Planning and Policy in Africa, Vol. 2: Algeria, Cote d'Ivoire, Nigeria and Tunisa*. Clevedon: Multilingual Matters LTD. S. 190-256.

Ekkehard, Wolff (2003) The issue of language in democratization: the Niger experience in literacy and basic education. In: Adama, Ouane (ed.) *Towards a Multilingual Culture of Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. S. 191-215.

Elugbe, Ben (1995) Nigerian Pidgin: problems and prospects. In: Ayo, Bamgbose & Ayo, Banjo (eds.) *New Englishes: A West African Perspective*. Trenton: Africa World Press. S. 130-153.

Emenanjo, Nolue (1991) Language modernization from the grass-roots: the Nigerian experience. In: Norbert, Cyffer & Klaus, Schubert (eds.) *Language Standardization in Africa*. Hamburg: Helmut Buske Verlag. S. 157-164.

Emenanjo, Noule (2000) Nigerian and foreign languages in education. In: E., Akpofure (ed.) *The State of Education in Nigeria*. Abuja: UNESCO. S. 103-119.

Ethnologue. Languages of the World

http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=NG&seq=20 (Zugriff 16.09.2011)

Fafunwa, Babs (1989) National policy on education: a planner's view point. In: Tekena, Tamuno & J., Atanda (eds) *Nigeria Since Independence: The First 25 Years*. Vol III. Ibadan: Heinemann Educational Books (Nigeria) Limited. S. 35-65.

Federal Ministry of Education (1977) *The Nigerian Language Teacher Volume I*. No. I March. Lagos: National Language Centre, Federal Ministry of Education.

Federal Ministry of Education (2003) *Education Section Status Report*. May 2003

Federal Republic of Nigeria (1981) *National Policy on Education (revised)*. Lagos: NERC Press.

Federal Republic of Nigeria (2009a) *Report of the Nigeria Vision 2020 National Technical Working Group On Culture, Tourism and National Re-Orientation*.
<http://www.npc.gov.ng/vault/NTWG%20Final%20Report/culture,tourism%20&%20national%20re-orientation%20ntwg%20report.pdf> (Zugriff 16.09.2011)

Federal Republic of Nigeria (2009b) *Report of the Nigeria Vision 2020 National Technical Working Group On Education*.
<http://www.npc.gov.ng/vault/NTWG%20Final%20Report/education%20ntwg%20report.pdf> (Zugriff 16.09.2011)

Furniss, Graham (1991) Standards in speech, spelling and style - the Hausa case. In: Norbert, Cyffer & Klaus, Schubert (eds.) *Language Standardization in Africa*. Hamburg: Helmut Buske Verlag. S. 97-111.

Fyle, Clifford (2003) Language policy and planning for basic education in Africa. In: Adama, Ouane (ed.) *Towards a Multilingual Culture of Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. S. 113-121.

Heine, Bernd (1979) *Sprache, Gesellschaft und Kommunikation in Afrika*. München: Weltforum Verlag.

Ibekwe, Ozoemena (2008) *Educational Language Policy in Nigeria: A Critical Analysis*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Igboanusi, Herbert & Lothar, Peter (2005) *Languages in Competition: The Struggle for Supremacy among Nigeria's Major Languages, English and Pidgin*. Berlin: Peter Lang.

Iyamu, Ede & Sam, Ogiegbaen (2007) Parents and teachers' perceptions of mother-tongue medium of instruction policy in nigerian primary schools. In: *Multilingual Matters: Language, Culture and Curriculum*. Vol. 20, No. 2. Benin City: Faculty of Education, University of Benin. S. 97-108.

Jockers, Heinz (1991) The alphabetization of the Tiv: a case study. In: Cyffer Norbert & Schubert Klaus (eds.) *Language Standardization in Africa*. Hamburg: Helmut Buske Verlag. S. 145-156.

Jowitt, David (1995) Nigeria's national language question: choices and constraints. In: Bamgbose, Ayo & Banjo, Ayo (eds.) *New Englishes: A West African Perspective*. Trenton: Africa World Press. S. 34-57.

Kano State Ministry of Education (2006) *Kano Education Situational Analysis. First Draft*. August 2006

Kolawole, D.O. (1977) *The Primary Education Improvement Program - Northern Nigeria*.

Küper, Wolfgang (2003) The necessity of introducing mother tongues in education systems of developing countries. In: Adama, Ouane (ed.) *Towards a Multilingual Culture of Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. S. 89-103.

Mabel, Segun (1989) Book development: policies, programmes, and prospects. In: Tekena, Tamuno & J., Atanda (eds.) *Nigeria Since Independence: The First 25 Years*. Vol III. Ibadan: Heinemann Educational Books (Nigeria) Limited. S. 185-220.

Mobolaji, Adekunle (1995) English in Nigeria: attitudes, policy and communicative realities. In: Bamgbose, Ayo & Banjo, Ayo (eds.) *New Englishes: A West African Perspective*. Trenton: Africa World Press. S. 57-87.

Mohammed, Aliyu (1995) Communicative competence acquisition in infelicitous learning environments: the problem with SSS English in Nigeria. In: Bamgbose, Ayo & Banjo, Ayo (eds.) *New Englishes: A West African Perspective*. Trenton: Africa World Press. S. 130-153.

Muhammed, D. (1990) *Hausa Metalanguage Vol. 1*. Ibadan: Universtiy Press Limited.

National Teachers' Institute: <http://www.ntinigeria.org/ncepro.html> Zugriff 15.08.2011

National Teachers' Institute: <http://www.ntinigeria.org/tgpro.html> Zugriff 15.08.2011

Niyi, Akinnaso (1993) Policy and experiment in mother tongue literacy in Nigeria. In: *International Review of Education*. Vol. 39, No. 4. Springer: S. 255-285.

Nwagwu, N. (2000) Management, structure and financing of education. In: Akpofure, E. (ed.) *The State of Education in Nigeria*. Abuja: UNESCO. S. 10-22.

Omojuwa, R. (1978) The primary education improvement project. In: *International Review of Education, Language of Instruction in a Multi-Cultural Setting*. Vol. 24, No. 3. Springer: S. 365-370. Zugriff 17.07.2010

Onyerisara, Ukeje & J., Aisiku, (1982) Education in Nigeria. In: Fafunwa Babs & Aisiku, J. (eds.) *Education in Africa. A Comparative Survey*. London: George Allen and Unwin.

Osokoya, Olu (1989) *History and Policy of Nigerian Education in World Perspective*. Ibadan: AMD Publishers.

Pattanayak, D. (2003) Mother tongues: the problem of definition and the educational challenge. In: Adama, Ouane (ed.) *Towards a Multilingual Culture of Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. S. 23-29.

Reh, Mechthild & Bernd, Heine (1982) *Sprachpolitik in Afrika*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Sofolahan, J. (2000) National Policy Review Issues. In: E., Akpofure (ed.) *The State of Education in Nigeria*. Abuja: UNESCO. S. 3-10.

Umo, Joe (1989) Political economy of Nigerian education, 1960-1985. In: Tekena, Tamuno & J., Atanda (eds.) *Nigeria Since Independence: The First 25 Years*. Vol III. Ibadan: Heinemann Educational Books (Nigeria) Limited. S. 83-122.

UNESCO (1953) *The Use of Vernacular Languages in Education. Monographs on Fundamental Education VIII*.

<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0000/000028/002897eb.pdf> . Zugriff 07.08.2010
Paris: UNESCO.

Wolff, Ekkehard (1991) Standardization and varieties of written Hausa (West Africa) In: *Standardization of National Languages. Symposium on Language Standardization*. Von Gleich, Utta & Ekkehard, Wolff (eds.) Hamburg: UNESCO-Institut für Pädagogik

Wolff, Ekkehard (1993) *Referenzgrammatik des Hausa. Zur Begleitung des Fremdsprachenunterrichts und zur Einführung in das Selbststudium*. Hamburg: Lit.

Ziegelmeyer, Georg (2008) *Aspekte adverbialer Subordination im Hausa, Fulfulde und Kanuri*. Herrmann, Jungraithmayr & Norbert, Cyffer (eds.) Köln: Rüdiger Köppe Verlag.

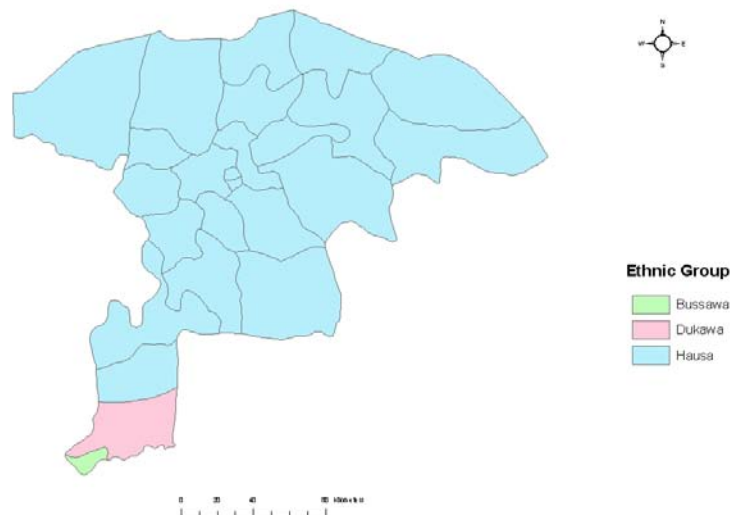
Karten

Nigeria (Bundesstaaten)



(Wikipedia http://en.wikipedia.org/wiki/File:Nigeria_political.png 16.09.2011)

ETHNIC GROUP MAP OF SOKOTO STATE BY LOCAL GOVERNMENT AREA



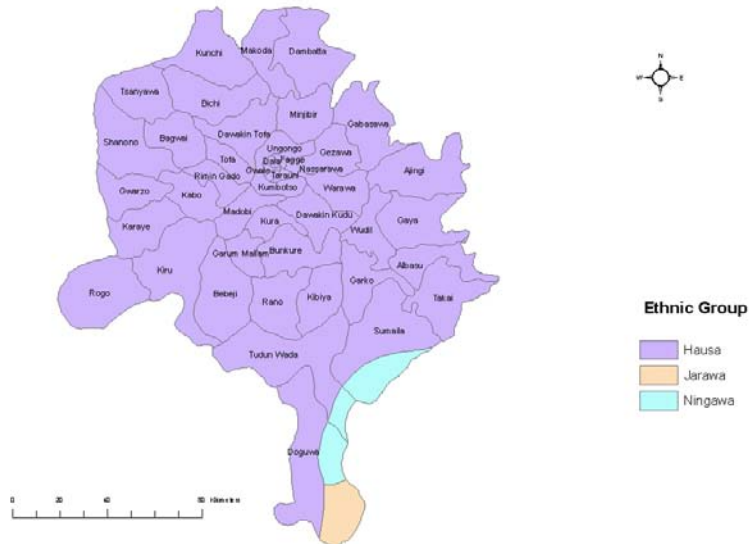
(National Bureau of Statistics <http://www.nigerianstat.gov.ng/index.php/pages/nigerianMap> 16.09.2011)

ETHNIC GROUP MAP OF KADUNA STATE BY LOCAL GOVERNMENT AREA



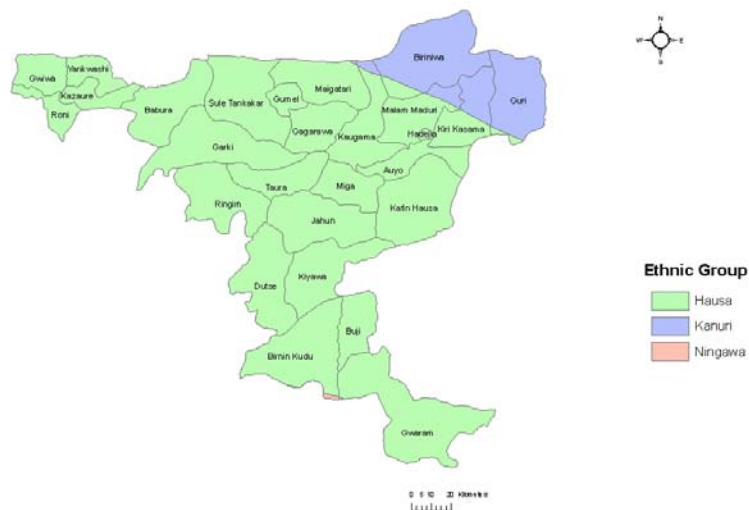
(National Bureau of Statistics <http://www.nigerianstat.gov.ng/index.php/pages/nigerianMap> 16.09.2011)

ETHNIC GROUP MAP OF KANO STATE BY LOCAL GOVERNMENT AREA



(National Bureau of Statistics <http://www.nigerianstat.gov.ng/index.php/pages/nigerianMap> 16.09.2011)

ETHNIC GROUP MAP OF JIGAWA STATE BY LOCAL GOVERNMENT AREA



(National Bureau of Statistics <http://www.nigerianstat.gov.ng/index.php/pages/nigerianMap> 16.09.2011)

Ethnic Group

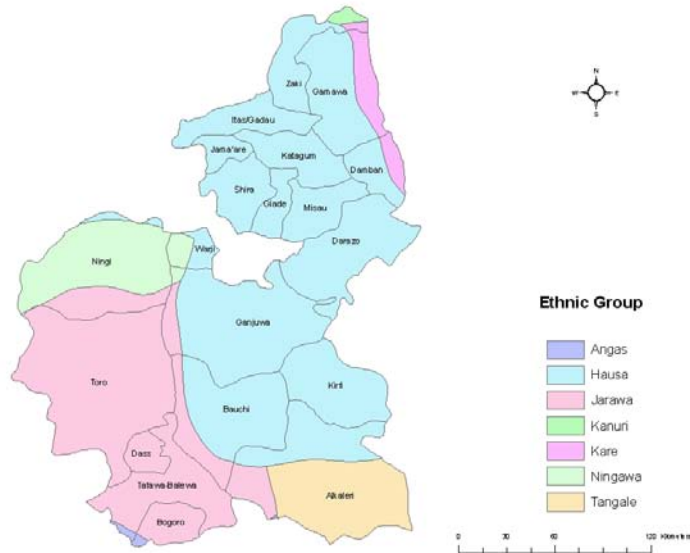
- Batta
- Hausa
- Kanuri
- Kare
- Longuda
- Marghi
- Tangale

ETHNIC GROUP MAP OF KATSINA STATE BY LOCAL GOVERNMENT AREA



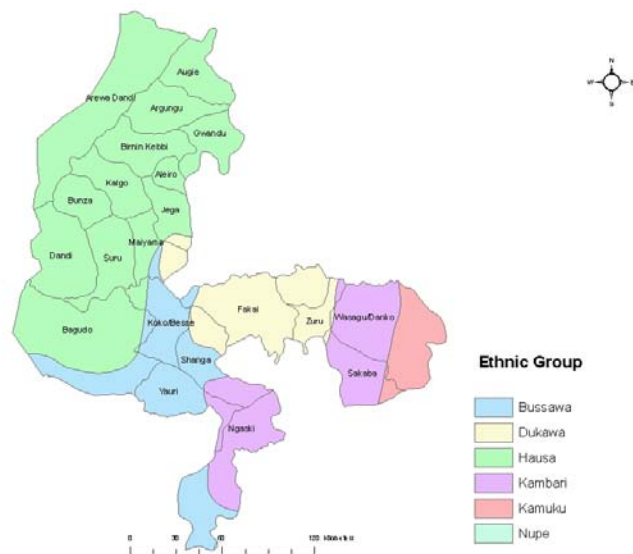
83

ETHNIC GROUP MAP OF BAUCHI STATE BY LOCAL GOVERNMENT AREA



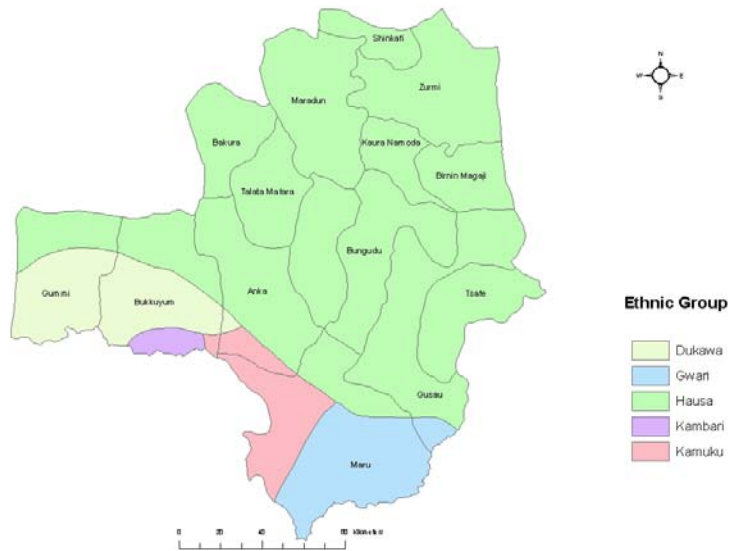
(National Bureau of Statistics <http://www.nigerianstat.gov.ng/index.php/pages/nigerianMap> 16.09.2011)

ETHNIC GROUP MAP OF KEBBI STATE BY LOCAL GOVERNMENT AREA



(National Bureau of Statistics <http://www.nigerianstat.gov.ng/index.php/pages/nigerianMap> 16.09.2011)

ETHNIC GROUP MAP OF ZAMFARA STATE BY LOCAL GOVERNMENT AREA



(National Bureau of Statistics <http://www.nigerianstat.gov.ng/index.php/pages/nigerianMap> 16.09.2011)

Abstrakt (Deutsch)

Als bestgeeignete Unterrichtssprache ist die Erstsprache eines Kindes anzusehen. Anhand dieser Annahme, wird die staatlich bestimmte Rolle von Hausa als Erstsprache in der Grundschulausbildung in Nordnigeria analysiert. Dies geschieht durch einen Literaturvergleich, bei dem vorwiegend historische, linguistische und pädagogische, aber auch politische Aspekte berücksichtigt werden. Im Kern der Arbeit stehen die Sprachplanung und die Sprachpolitik Nigerias. Auf diese zwei Aspekte hin werden das Curriculum und die National Policy on Education, die gesetzlichen Richtlinien für die Bildung in Nigeria, untersucht. Als Fallbeispiel für sprachplanerische und sprachpolitische Tätigkeiten dient das Primary Education Improvement Project, ein Sprachprojekt im Norden Nigerias. Ausserdem wird die Entwicklung von Lehrpersonal und die Produktion von Unterrichtsmaterial berücksichtigt. Die aus der Arbeit gewonnene Erkenntnis zeigt, dass die Rolle von Hausa als Erstsprache nicht nur staatlich bestimmt ist. Vielmehr arbeitet die Regierung mit staatlichen, halbstaatlichen und privaten Organisationen zusammen, um den anerkannten Sprachen Nigerias ihren rechtmäßigen Stellenwert zukommen zu lassen. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass von der Unabhängigkeit an bis heute im nigerianischen Bildungssystem ein akuter Lehrer- und Ressourcenmangel besteht. Diese Defezit wirken sich wiederum auf die Qualität der Sprachenausbildung von Hausa in den nördlichen Bundesstaaten aus.

Abstract (English)

The first language of a child is to be considered as the best suited language of instruction. On the basis of this assumption, the government-determined role of Hausa as a first language in primary school education is analysed. This is achieved by comparative studies of relevant literature which takes into account historical, linguistic, pedagogical and political aspects. The work focuses on language policy and language planning in Nigeria. The importance of the latter in the Curriculum and the National Policy on Education, the legislative base for education in Nigeria, are examined. The

Primary Education Improvement Project, a language project in Northern Nigeria, serves as a case study for language planning and language policy activities. Furthermore, the development of staff and the production of teaching materials are taken into consideration. The insight gained from this work shows that the role of Hausa as a first language is not only government-determined. The government rather works together with state, parastatal and private organizations in order to attach legitimate significance to recognized languages in Nigeria. The results of this work demonstrate that there has been an acute shortage of teachers and resources in Nigeria's educational system from independence until today. This scarcity again has a negative effect on the quality of Hausa language education in the northern states of Nigeria.

Lebenslauf

Name: Akin Martin Wewe

E-mail: a0607124@unet.univie.ac.at

Geburtsdatum: 19.11.1978

Geburtsort: Salzburg

Nationalität: Österreich

seit 01.10.2006	Afrikanistik Studium
23.07.2007 - 25.07.2007	Afrikanistentag (Organisation/Teilnahme)
26.05.2008 - 29.05.2008	Workshop in Gumpoldskirchen; Dynamics of Linguistic Change: Typology of Co- and Subordination (Organisation/Teilnahme)
01.07.2008 - 11.07.2008	SummerTrans III; Translation meets Management
28.07.2008 - 31.07.2008	Workshop „Interkulturelle Kompetenz und Verhandlungstechniken“ des 18. Generalstabslehrganges in Wien
07.07.2008 - 11.07.2008	International Terminology Summer School 2008; Terminology Management: Theory; Practice and Applications

01.10.2007 - 28.02.2009

PR - Presse „Fair & Sensibel, Polizei und
AfrikanerInnen“

21.11.2008 - 16.02.2009

Forschungspraktikum an der Obafemi
Awolowo Universität von Ile Ife,
Departement of Foreign Languages in
Nigeria
