



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„*Mutter*-sprachlicher Unterricht in Accra –
Sprachenpolitik und Multilingualismus im öffentlichen
Primarschulsystem in Ghana“

Verfasserin

Bianca Pilz

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Internationale Entwicklung

Betreuerin:

Dr. Gabriele Slezak

Danksagung

Ich möchte mich bei Dr. Gabriele Slezak bedanken für die Betreuung dieses interessanten Themas. Durch diese Arbeit hatte ich die Möglichkeit, etwas Neues kennen zu lernen und erstmals eine Feldstudie durchzuführen. Diese Feldforschung wäre auch nicht möglich gewesen ohne meiner Ansprechpartnerin vor Ort, Mary P. A. Keleve, B.A., M.A., einer Professorin der University of Ghana (Legon). Ihre Kooperationsbereitschaft erleichterte mir die Durchführung der Studie, wofür ihr ein großer Dank gilt.

Ein weiterer Dank gilt meinen Interviewpartnern und all jenen, die mich in Ghana begleiteten. Die Gespräche mit ihnen lieferten mir nicht nur Einblicke in die ghanaische Sprachen- und Bildungspolitik, sondern darüber hinaus auch in ihr Alltagsleben, wodurch ich vieles mit neuen Augen zu sehen begann.

Schließlich möchte ich auch ein Dankeschön an meine Eltern Willibald und Anita Pilz, ohne deren Unterstützung und Finanzierung ich dieses Studium nicht hätte auf mich nehmen können, sowie an meine Geschwister Melanie und Daniel Pilz, die mir mit Rat und Tat und einem offenen Ohr stets zur Seite standen, richten. Ihre aufmunternden Worte motivierten mich stets aufs Neue und gaben mir auch in stressigen Zeiten viel Kraft.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
1.1. Gegenstand, Relevanz und Ziel der Untersuchung.....	1
1.2. Fragestellungen und Hypothesen.....	2
1.3. Angewandte Methodik.....	3
2. BEGRIFFLICHE KONZEPTE.....	6
2.1. Entwicklung.....	6
2.2. Bildung	10
2.3. Sprache	13
2.4. Sprachenpolitik	15
3. THEORETISCHE KONZEPTE	19
3.1. Pierre Bourdieu: Sprachliches Kapital und Macht	19
3.2. Basil Bernstein: „Elaborierter“ und „restringierter Kode“	22
3.3. Paulo Freire: Sprache der Unterdrückten	24
4. SPRACHENFRAGE IN GHANA	28
4.1. Allgemeine Informationen zu Ghana.....	28
4.2. Schulsystem in Ghana.....	30
4.3. Sprachen in Ghana.....	31
4.4. Mehrsprachigkeit in Accra	34
4.5. Sprachenpolitik in der Bildung in Ghana	35
4.6. Problematik der Unterrichtssprachen in Ghana.....	39
4.6.1. Englisch als Unterrichtssprache.....	39
4.6.2. Argumente für und gegen ghanaische Sprachen als Unterrichtsmedium	42
5. FELDDFORSCHUNG IN ACCRA – EINE QUALITATIVE UNTERSUCHUNG	47
5.1. Aufbau der qualitativen Untersuchung.....	47
5.1.1. Methoden und Grundgedanken zur Feldstudie.....	47
5.1.2. Projektbeschreibung, –vorbereitung und Herangehensweise	48
5.1.3. Datenerhebungszeit und –ort	48
5.1.4. Forschungsfragen und Ziele	50
5.2. Qualitative Analyse der Teilnehmenden Beobachtung	50

5.2.1.	Einleitende Anmerkungen	50
5.2.2.	Analyseeinheiten.....	52
5.2.3.	Beobachtungen	52
5.2.4.	Ergebnisse und Erkenntnisse	69
5.3.	Analyse der qualitativen Interviews	70
5.3.1.	Einleitende Anmerkungen und Vorgehensweise.....	70
5.3.2.	Inhaltsanalyse der Experteninterviews	72
5.3.3.	Inhaltsanalyse der Schülerinterviews	81
5.3.4.	Inhaltsanalyse der Elterninterviews.....	86
5.3.5.	Inhaltsanalyse der Lehrerinterviews	94
5.4.	Hermeneutische Interpretation ausgewählter Interviewauszüge	104
5.4.1.	Einleitende Anmerkungen	104
5.4.2.	Vorgehensweise.....	105
5.4.3.	Hermeneutische Analyse	106
6.	AUSBLICK.....	113
7.	RESÜMEE.....	116
	Literaturverzeichnis.....	118
	Abbildungsverzeichnis	124
	Tabellenverzeichnis.....	124
	Beobachtungsprotokoll/ Observation protocol.....	125
	Interviewleitfäden/ Interview guidelines.....	126
	Transkriptionen der Interviews/ Transcription of the interviews	130
	Zusammenfassung	153
	Abstract	154
	Lebenslauf	155

1. EINLEITUNG

1.1. Gegenstand, Relevanz und Ziel der Untersuchung

Wenn wir sprechen drücken wir auch Machtverhältnisse aus, nicht nur durch den Inhalt, mit dem wir versuchen Menschen¹ zu überzeugen oder deren Sicht der Dinge zu beeinflussen. Auch die Art und Weise wie wir sprechen, auf welchen Wortschatz wir zurückgreifen, unser Ton, unsere Sprache, unsere Aussprache, unsere Betonung usw. drücken unseren Rang in der Gesellschaft aus. Das Thema Macht und Sprache ist kein neues. Schon Pierre Bourdieu spricht in seinem 1990 erschienen Buch „Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches“ davon und erklärt, wie besonders in kolonialen Kontexten sich eine Sprache oder Sprachpraxis als die herrschende und einzig legitime herauskristallisierte, während andere Sprachen und Dialekte jener untergeordnet wurden. Diese Position bzw. diese Rolle, die eine Sprache innerhalb einer Gesellschaft einnimmt, wird wesentlich von ihrer Verwendung in der Bildung, vor allem in den Schulen, mitbestimmt. Die Stellung einer Sprache ist demnach eng mit der Bildungs- und Schulpolitik verbunden. Die Schulsprachenpolitik gestaltet sich daher in mehrsprachigen Räumen – wie etwa in vielen afrikanischen Ländern – als besonders komplex. In vielen Ländern in Afrika kam es im Laufe der Kolonialzeit bis heute zu mehreren Wechsel in der Sprachenpolitik in den Schulen. Während in der britischen Kolonialzeit in Afrika, im Gegensatz zur französischen, zuerst die Verwendung einer lokalen Unterrichtssprache für die ersten Schulstufen befürwortet wurde, welche in den späteren Schulstufen der Primarschule in Englisch als Unterrichtssprache übergehen sollte, kam es aber in den Neunzigern und zu Beginn des neuen Jahrtausends in sechs ehemaligen britischen Kolonialländern zu einer Reduzierung der lokalen Sprachen im Unterricht. Zu diesen Ländern zählen Botswana, Kenya, Namibia, Swasiland, Uganda und schließlich Ghana (vgl. Albaugh 2006: 28), wo 2002 mit der Einführung der *English-only policy*, von der ersten Schulstufe an, die lokalen Sprachen im Bildungssystem in den Hintergrund rückten. Dieser Transformationsprozess wurde vor einer Dekade ausgehandelt, aber die Meinungen über „Nützlichkeit“ dieser Sprachenpolitik gingen seither in unterschiedlichste Richtungen.

¹ Alle personenbezogenen Bezeichnungen in der vorliegenden Arbeit sind geschlechtsneutral zu verstehen und gelten sowohl für die männliche als auch für die weibliche Form, sofern sie nicht explizit anders angegeben werden.

In Ghana sollten letztlich die Kritiken an der *English-only policy* überwiegen und zu einer Reform der Sprachenpolitik in der Bildung führen. Diese erneute Diskussion über die Sprachenpolitik in den Schulen Ghanas zeigt, wie schwierig eine Lösungsfindung in diesem komplexen Bereich ist. In der vorliegenden Arbeit soll die derzeitige Schulsprachenpolitik in Ghana betrachtet werden. Ziel bzw. Aufgabe der Arbeit ist es, zu analysieren, welche Sprachen wann, wie, wo und warum im ghanaischen Unterricht Anwendung finden. Dabei stellt sich unter anderem die Frage, inwiefern diese Sprachenpolitik Auswirkungen auf Mechanismen sozialer Ungleichheit hat. Darüber hinaus soll nach den Einstellungen der Lehrer, Schüler, Eltern, Experten und anderer Akteure zur englischen Unterrichtssprache gefragt werden und deren Erfahrungen mit der *English-only policy* in die Arbeit einfließen. Diese Abhandlung soll schließlich zur kritischen Reflexion über die Sprachenpolitik in Ghana beitragen.

1.2. Fragestellungen und Hypothesen

Im vorigen Kapitel wurde festgehalten, dass Mehrsprachigkeit in einem Land die Schulsprachenpolitik vor Herausforderungen stellt, die im Laufe der Arbeit noch näher besprochen werden. Ich gehe in meiner Arbeit davon aus, dass multilinguale Sprachpraxen kein Entwicklungshindernis sind, sondern die Förderung von Mehrsprachigkeit sogar ein Motor für Entwicklung sein kann. Nun stellt sich die Frage, was bedeutet überhaupt Entwicklung, was ist eine Sprache und welche Sprachen sollen gefördert werden, wie und warum?

Inspiziert von Pierre Bourdieu und Basil Bernstein meine ich, dass Sprache ein machtvoll Instrument zur Identifizierung und Klassifizierung ist, aber auch zur Partizipation oder Exklusion manipuliert werden kann. In der Arbeit vermute ich, dass die ehemalige Kolonialsprache Ghanas einen diskriminierenden Faktor darstellt, der besonders für Kinder der unteren Schichten den Zugang zu Bildung erschwert.

Darüber hinaus nehme ich an, dass die Unterstützung des „muttersprachlichen“ Unterrichts in Ghana generell eher gering ist und, dass die Einstellungen gegenüber afrikanischen Sprachen in der Bildung zum größten Teil negativ sind. Diese Haltungen hindern unter anderem den vermehrten Einsatz von indigenen Sprachen in der Schule. Es wäre nun voreilig, aufgrund meiner Annahmen über die Präferenzen der Akteure, diese Hypothese als endgültig zu betrachten, deswegen möchte ich auch die Möglichkeit offen lassen, diese

noch im Laufe des Forschungsprozesses abzuändern. In meiner Arbeit werde ich mich auf folgende Fragestellungen stützen:

1. Wie wird Mehrsprachigkeit in Ghana wahrgenommen? Welche Sprachen werden als „Hauptsprachen“ angesehen? Welche Rolle kommt der ehemaligen Kolonialsprache zu und welche den indigenen?
2. Welche Sprachen, wie und wie viel bzw. warum werden sie in ghanaischen Schulen eingesetzt? Wie werden sie im Unterricht wahrgenommen bzw. aufgefasst?
3. Welche Argumente werden für oder gegen die Verwendung ghanaischer Sprachen im Unterricht angeführt?
 - a. Können Schüler ihre sprachlichen Ressourcen so einsetzen wie sie es brauchen? Wann und wovon hängt dies ab?
 - b. Was stört Eltern, Lehrer, Schüler und Experten an der sprachlichen Situation in der Schule bzw. Klasse?
4. Inwieweit befürworten bzw. lehnen Eltern, Lehrer, Schüler und Experten die derzeitige Sprachenpolitik ab? Welche Einstellungen und warum haben sie diese gegenüber den indigenen Sprachen oder der englischen? Welche Änderungen wünschen sie sich bzw. wie beurteilen sie die Zukunft der ghanaischen Sprachen im Unterricht?
5. Werden durch die Schul- und Sprachenpolitik soziale Ungleichheiten in Ghana verstärkt? Wenn ja, wie? Welche Rolle spielt die Variable Sprache im Hinblick auf Exklusion? Hat eine Sprache dabei eine besondere Rolle inne?

1.3. Angewandte Methodik

Um diesen komplexen Bereich zu erforschen, benötigt es einen transdisziplinären Zugang. Es soll zuerst eine kritische Literatur aktueller wissenschaftlicher Publikationen aus der Sprachwissenschaft, Entwicklungsforschung und Soziologie vorgenommen werden. Begriffliche Konzepte wie „Entwicklung“, „Bildung“ sowie „Sprache“ und „Sprachenpolitik“, welche für die Arbeit relevant sein werden, sollen zu Beginn der Arbeit erläutert werden. Anschließend werden ausgewählte Theorien, welche unterschiedliche Perspektiven auf das Thema der Arbeit werfen und verschiedene Anregungen liefern, angeführt: Pierre Bourdieu konzentriert sich auf den Zusammenhang zwischen Sprache und politischen Machtverhältnissen. Basil Bernstein setzt sich spezifischer mit der

Verbindung zwischen der sozialen Schicht und der Sprache auseinander. Paulo Freire sieht in der Bildung und Schule eine Möglichkeit die bestehende soziale Ordnung zu verändern. In einem weiteren Kapitel soll das derzeitige Schulsystem und die aktuelle Sprachenpolitik in Ghana näher beschrieben werden, um anschließend zum praktischen Teil der Arbeit kommen zu können.

Die Feldstudie, welche in der Hauptstadt Ghanas – Accra – durchgeführt wurde, ist wie folgt aufgebaut: Eine teilnehmende Beobachtung wird in zwei öffentlichen Primarschulen Accras durchgeführt. Die sprachpolitischen Veränderungen betreffen – wie schon im Kapitel 1.1. zu lesen war – das öffentliche Primarschulsystem am meisten. Während die englische Unterrichtssprache in den höheren Schulen konstant beibehalten wurde, wurde das Unterrichtsmedium in den ersten drei Schuljahren in der Primarschule immer wieder geändert – von der englischen zu einer lokalen Sprache und wieder zurück. Im Kapitel Sprachenpolitik in der Bildung Ghanas wird darauf näher eingegangen.

Mittels der teilnehmenden Beobachtung in den Primarschulen möchte ich mich dem Untersuchungsfeld annähern und schließlich möglichst viel über das Leben und die Sprachpraxen im schulischen Bereich erfahren. Darüber hinaus kann ich durch die teilnehmende Beobachtung auch die Forschungsfragen und –ziele sowie Hypothesen überprüfen bzw. überarbeiten. Als Beobachtungseinheiten wähle ich neben der Unterrichtsmethode und -sprache, welche den Schwerpunkt der Beobachtung bilden, auch die Ausstattung der Schule und die Organisation und den Aufbau der Schule und des Lehrplans. Das Miteinbeziehen jener Analyseeinheiten ist wichtig, um ein besseres Gesamtbild des ghanaischen Schulsystems zu erhalten. Darüber hinaus soll diese Methode mit qualitativen Interviews kombiniert werden, um das Beobachtete, das heißt das Erlebte, mit dem Wissen und den Erklärungen der Beobachteten abzugleichen. Es gibt eine Vielzahl von Akteuren mit unterschiedlichen Ansichten über die Verwendung von lokalen oder europäischen Sprachen in der Bildung, in der Administration usw. Da meine Arbeit aber vor allem die Sprachenpolitik in den Schulen hinterfragen soll, sollen vorwiegend Lehrer, Eltern und Schüler, aber auch Experten befragt werden. Herausgearbeitet werden sollen die unterschiedlichen Präferenzen dieser Akteure und deren Einstellungen zu den Sprachen, die in Ghana gesprochen werden. Der finanzielle und zeitliche Rahmen – ein Monat in Accra – lässt neben der teilnehmenden Beobachtung 15 Interviews zu. Eine qualitative Untersuchung bietet den Vorteil, dass soziale Phänomene und subjektive Erwartungen der interviewten Personen vermehrt in das Interview einfließen können und der Forschungsgegenstand in seiner Komplexität näher untersucht werden kann. Auch

Positionierungen gegenüber dem Forschungsgegenstand und gegenüber verbreiteten Annahmen werden klarer. Als Analysemethoden dienen die qualitative Inhaltsanalyse und die hermeneutische Interpretation. Bevor die Arbeit mit einer Zusammenfassung endet, wird in dem Kapitel Ausblick noch ein alternatives Sprachenmodell für ghanaische Schulen aufgezeigt, um auf etwaige andere Lösungen für sprachpolitische Probleme in der ghanaischen Primarschulbildung hinzuweisen.

2. BEGRIFFLICHE KONZEPTE

2.1. Entwicklung

„Entwicklungsdefinitionen sind Willenserklärungen und bieten spezifische Modelle zur Lösung von Entwicklungsproblemen an.“
(Schicho/ Nöst 2006: 49)

Entwicklung ist ein vielschichtiger Begriff, dem im Laufe der Zeit viele Bedeutungen zugeschrieben wurden. Dennoch bleibt die Frage wie Entwicklung beschrieben oder viel mehr begriffen werden kann nach wie vor offen und beschäftigt mich seit Beginn meines Studiums „Internationale Entwicklung“. Auch in dieser Arbeit kann nicht auf eine nähere Erläuterung, wie der Terminus Entwicklung verstanden werden kann, verzichtet werden. Gehen wir – um den Begriff und die Problematik und Kritik an demselben besser zu verstehen – einen Schritt zurück, an den Beginn des Zeitalters der Entwicklungspolitik, den die Rede des US-amerikanischen Präsidenten Harry S. Truman am 20. Jänner 1949 markiert, in der erstmals der Begriff Unterentwicklung verwendet wurde (vgl. Kolland 2005: 11).

Entwicklung wurde früh zu dem Begriff und dem politischen Instrument mit dem die Probleme, die durch den Kapitalismus, die Moderne und technologische Umwälzungen entstanden waren, gelöst werden sollten. Menschen, die die Vorstellung einer besseren Welt real werden lassen wollten, unternahmen dieses Wagnis, wurden aber rasch kritisiert, wenn es bei den Entwicklungsprozessen zu keinen Verbesserungen kam (vgl. Novy 2007: 44).

Schließlich denunzierte die Kritik an der Gleichsetzung von Wirtschaftswachstum mit Entwicklung die nationalstaatlichen Versuche, wirtschaftliche Entwicklung im nationalen Raum planen zu können. Termini wie Nachhaltigkeit oder die Thematik über die Gleichstellung der Frauen erweiterten den Entwicklungsbegriff und versuchten ihn alternativer zu erklären. Kaum jemand kommt heute an Fragen zu Umwelt, Frauen, Kultur und Partizipation vorbei, wenn von Entwicklung gesprochen wird. Nun trägt das Konzept des guten Regierens, *good governance*, dem neuen Konsens darüber, was Entwicklung sei, Rechnung. Demnach würden Demokratie und Marktwirtschaft die Grundlage einer

anzustrebenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnung bilden (vgl. Novy 2007: 45f.).

Des Weiteren besteht auch Uneinigkeit darüber, ob und mit welchen Kriterien Entwicklung gemessen werden kann und was bzw. wer Entwicklung bewirkt oder verhindert. So wird der Begriff „Entwicklung“ ständig reformuliert in der Auseinandersetzung mit Partnern, Geldgebern, Konkurrenten und unter Einfluss der wissenschaftlichen Debatte und politischen Umgebung (vgl. Schicho/ Nöst 2006: 48f.).

Dabei wird vergessen, dass Entwicklungsprozesse vielfach unabhängig von jeglichen Absichten, diese zu beeinflussen, stattfinden. Dies bedeutet, Folgen und Resultate, welche auch immer, ergeben sich aus dem Zusammenspiel von äußerlichen Faktoren, Strukturen und dem Handeln aller Akteure. Oder noch genauer gesagt, Entwicklung passiert auch ohne Planung und muss auch als Prozess *kreativer Zerstörung* gedacht werden (vgl. Novy 2007: 44).

Entwicklung als das zu verstehen, was zur Überwindung von Armut und Unterentwicklung beiträgt, wäre Nuscheler zufolge unpassend, da dies nur den Begriff selbst umschreibt. Eine andere Möglichkeit wäre, Entwicklung als Fortschritt zu verstehen, aber dabei wird der Begriff Entwicklung nur durch den anderen unbestimmten Begriff Fortschritt ersetzt (vgl. 2005: 225).

Darüber hinaus bedeutet Entwicklung für die Weltbank etwas anderes als für die UNO. Ein Soziologe hat andere Vorstellungen von dem Begriff Entwicklung als ein Volkswirt und für einen Europäer bedeutet Entwicklung auch etwas anderes als für einen Afrikaner. Das heißt, Entwicklungsprozesse können je nach Situation und Beteiligte unterschiedliche Bedeutungen haben und sind auch oft entgegengesetzten Interpretationsmöglichkeiten unterworfen. Was einer als Entwicklung versteht, kann für den anderen eine fehlgeleitete Entwicklung sein. Zu der Diskussion über die Definition von Entwicklung kommen noch die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen hinzu, die den Gesamtprozess Entwicklung meist nur innerhalb der eigenen Disziplin betrachten und zu erläutern versuchen (vgl. Nuscheler 2005: 225).

Erklärungsansätze wie der Positivismus erheben sogar den Anspruch universell gültige Theorien und Begriffe, so auch über den Terminus „Entwicklung“, zu erarbeiten. Die Postmoderne hingegen verneint die Möglichkeit universeller Konzepte und meint, die Eigenständigkeit und Vielfalt von Entwicklungen machen die Illusion einer allgemeingültigen Definierbarkeit von Entwicklung zunichte. Universelle und partikuläre Entwicklungskonzepte stehen einander scheinbar gegenüber. Diese bipolare Sichtweise

wird den Entwicklungsprozessen, die immer interpretiert und in neue Lebens- sowie Denkwelten übersetzt und neu ausgehandelt werden müssen, nicht gerecht (vgl. Novy 2007: 41).

Schließlich gibt es eine weitere Frage, die bei der Beschäftigung mit dem Begriff Entwicklung nicht umgangen werden kann, nämlich die Frage nach ihren Zielen. Im Gegensatz zu den Definitionen scheint bei den Zielen der Entwicklung offenbar Einigkeit zu herrschen, auch wenn man sich über die Wege, die zu den Zielen hinführen sollen, uneinig ist. Die Ziele von Entwicklung findet man unter anderem in den internationalen Menschenrechtskonventionen, besonders aber die Millennium Development Goals haben es zu größerer Berühmtheit gebracht (vgl. Nuscheler 2005: 232f.).

Das Ziel von Entwicklung mag Novy zufolge das harmonische Hand in Hand gehen von Wandel und Beharrung sein (vgl. 2007: 14).

Entwicklung zu definieren erfordert demnach nicht nur eine interdisziplinäre Analyse, sondern auch eine Revision der Beziehung von Zielen und Mitteln und von Theorie und Praxis. Wenn Entwicklung als Prozess gesehen wird, kann die Zukunft als offen erkannt werden und es öffnet sich Raum für die Initiativen von Akteuren (vgl. Novy 2007: 47).

In dieser Arbeit möchte ich noch eine andere Möglichkeit Entwicklung zu verstehen anführen, da ich mich in der vorliegenden Abhandlung weitestgehend an diese Auffassung des Entwicklungsbegriffs halten werde. Es handelt sich dabei um die Definition des indischen Wirtschaftswissenschaftlers und Philosophen Amartya Sen (1933-), der Entwicklung als Freiheit definiert. Freiheit ist für Sen nicht nur Mittel, sondern auch Ziel der Entwicklung. *„Development has to be more concerned with enhancing the lives we lead and the freedoms we enjoy.“* (1999: 14)

In seinem Buch *„Development as Freedom“* untersucht Sen fünf Arten von Freiheit: politische Freiheiten, ökonomische Einrichtungen, soziale Chancen, gesellschaftliche Transparenz und soziale Sicherheit. Diese Freiheiten ergänzen einander und ermöglichen es dem Menschen seine Verwirklichungschancen zu erweitern. Politische Freiheiten, wie Redefreiheit oder freie Wahlen unterstützen die wirtschaftliche Sicherheit. Soziale Chancen in Form von Bildung und Gesundheitseinrichtungen ermöglichen ökonomische Partizipation. Wirtschaftliche Einrichtungen, in Form von Chancen zur Teilnahme an Handel und Produktion, können helfen persönlichen Reichtum und öffentliche Ressourcen für soziale Einrichtungen zu generieren (vgl. 1999: 10f.).

„Unfreiheit“ bedeutet für Sen hingegen unter anderem Armut, Tyrannei, die Vernachlässigung öffentlicher Einrichtungen, soziale Deprivation, Hunger, fehlendes Trinkwasser, fehlende Gleichberechtigung der Geschlechter usw. Selbst, wenn eine Person kein unmittelbares Interesse beispielsweise an der Redefreiheit hat, wäre es für Sen dennoch eine Unfreiheit, wenn man ihre keine Wahl lässt selbst zu entscheiden, ob sie diese Freiheit wahrnehmen will oder nicht (vgl. 1999: 3, 15, 37). Entwicklung erfordert demnach *“the removal of major sources of unfreedom“* (Sen 1999: 3). Das heißt, die Menschen sollen möglichst viele Optionen haben, wie sie ihr Leben führen können. Den Menschen möglichst viele Optionen zu geben, bedeutet aber auch, ihnen zu erlauben, selbst zu gestalten und ihnen somit Macht zu verleihen. Das heißt, die Frage der Macht rückt ins Zentrum der Analyse, wenn Entwicklung als Freiheit und Befreiung definiert wird (vgl. Novy 2007: 47, 130).

Entwicklung wird demnach als Prozess der Erweiterung menschlicher Freiheiten verstanden und in Bezug auf diese Freiheiten spricht Sen von sogenannten *entitlements*. Damit sind die Ansprüche und Berechtigungen gemeint, durch welche ein Mensch sein Leben nach den eigenen Vorstellungen gestalten kann und die zur Erweiterung der menschlichen Freiheit beitragen und somit auch Entwicklung fördern (vgl. 1999: 36f.). Als *entitlements* gelten unter anderem ein kostenloses Bildungs- und Gesundheitssystem, der Zugang zu Trinkwasser und ein öffentliches Verkehrssystem, das Mobilität gewährleistet. *Entitlements* können vom Markt, vom Staat, aber auch von einem funktionierenden sozialen Netz aus Familie und Nachbarschaft gewährleistet werden. *Entitlements* sind daher nicht universell festgelegte Grundbedürfnisse, denn den Menschen vor Ort als Subjekten ihrer Entwicklung muss die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen Ansprüche zu definieren und diese Ansprüche auch einfordern zu können (vgl. Novy 2007: 48). Nun bedarf es – entsprechend der miteinander verlinkten Freiheiten – einer Entwicklung und Förderung vieler Institutionen, wie zum Beispiel von demokratischen Systemen, juristischen Einrichtungen, Marktstrukturen, Bildungs- und Gesundheitsversorgung, Medien und anderer Kommunikationseinrichtungen usw. (vgl. Sen 1999: 53). Besonders die Verfügbarkeit von Bildung ist eine primäre Freiheit für ein Kind und – vermittelt durch adäquate Methoden – kann diese Freiheiten noch verstärken. Bildung kreiert damit auch neue Freiheiten, welche das gebildete Kind ausüben kann (vgl. Smith/ Vaux 2003: 14). Im Zusammenhang mit meiner Arbeit über den „muttersprachlichen“ Unterricht in ghanaischen Schulen ist diese Erkenntnis besonders entscheidend.

Schließlich bleibt festzuhalten, dass die Menschen aktiv an der Gestaltung ihres Schicksals beteiligt sind und nicht als passive Empfänger von Entwicklungsprogrammen angesehen werden dürfen (vgl. Sen 1999: 53). Es ist das Ziel und zugleich auch eine Utopie der Entwicklung, allen Menschen möglichst viele Möglichkeiten zur Lebensgestaltung zu eröffnen. Novy spricht zusammenfassend von der „*Vision von Entwicklung als einem gemeinsam gestalteten Prozess der Entfaltung von Freiheit*“ (2007: 158).

2.2. Bildung

Schon der Titel der Diplomarbeit weist daraufhin, dass das ghanaische Schulsystem einen Schwerpunkt der Arbeit bildet. Daher ist eine Auseinandersetzung mit dem Terminus Bildung für die vorliegende Arbeit unumgänglich. Es ist mir wichtig eine breite Definition des Begriffes zu wählen, um auch Raum für andere Sichtweisen zu schaffen. Bildung spielt bei der Formung der eigenen Identität und der Entwicklung eigener Einstellungen und Werte eine essentielle Rolle und ermöglicht das Wahrnehmen und Vermehren von Optionen, sowie das Erkennen von Zusammenhängen.

Auch wenn in dieser Arbeit Erwachsenenbildung, tertiäre und informelle Bildung eher stiefmütterlich behandelt werden, darf Bildung nicht nur als Schulwissen verstanden werden. Auch an anderen Orten werden Menschen gebildet wie zu Hause, auf den Straßen oder an religiösen Orten.

In der Entwicklungszusammenarbeit (EZA) wird Bildung häufig als *enabling right* bezeichnet, da es dem Menschen die Fähigkeit gibt, Entscheidungen zu treffen und Urteile zu fällen und eigene Interessen in gesellschaftlichen oder politischen Auseinandersetzungen zu vertreten. Bildung ermöglicht außerdem nicht nur das Kennenlernen der persönlichen Rechte, sondern befähigt auch dazu, für diese einzutreten (vgl. Inter-Agency Network for Education in Emergencies [INEE] 2012). Darüber hinaus kann Bildung den Menschen ermöglichen soziale Rollen und Status zu erreichen von denen sie sonst ausgeschlossen wären (vgl. Prah 1995: 1).

Bildung ist ein Recht, welches schon in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) festgeschrieben wurde. In diesen international geltenden Institutionen wie den Menschenrechten wird formale Bildung, als ein fundamentales Menschenrecht und Bedürfnis beschrieben, welches einen zentralen Einfluss auf die Gesundheit, Zufriedenheit, wirtschaftliche Sicherheit und den sozialen Status und die Anzahl an Möglichkeiten des

jeweiligen Menschen hat (vgl. Carnoy 2005 [2004]: 1). Diese vorherrschende Ideologie in den internationalen Institutionen ist kritisch zu hinterfragen, unter anderem weil diese sich auf die rein formale Bildung beschränken.

Auch in den Education for All (EFA) Zielen von der internationalen Gemeinschaft bei der Weltkonferenz Education for All in Jomtien, Thailand, im Jahre 1990 wurde der enorme Einfluss von Bildung auf das Individuum und die Gesellschaft betont, „[k]nowing that education is an indispensable key to, though not a sufficient condition for, personal and social improvement“ (World Declaration on Education for All 1990: 2).

Darüber hinaus wird Bildung auch nicht selten als das „Allheilmittel“ für viele Probleme schlechthin angesehen. Aber Bildung per se sagt noch nichts über ihre Wirkung – ob positiv oder negativ – aus. So stellen sich bei dem kritischen Umgang mit dem Begriff Bildung viele Fragen wie: Wie wird Bildung vermittelt? Wem dient diese Art von Bildung? Wessen Interessen werden dabei verfolgt? Welchen Zielen folgt die jeweilige Bildung? Alle diese Fragen stellen sich auch bei der Beschäftigung mit den Unterrichtssprachen in ghanaischen Schulen und werden im Laufe der Arbeit immer wieder neu gestellt.

Im Zusammenhang mit der Untersuchung zweier Primarschulen in Accra stellt sich auch die Frage nach dem Schulsystem und seinen Funktionen. Damit rückt die Schule als Reproduktionsort der jeweiligen Gesellschaftsformation und somit auch sozialer Ungleichheiten ins Zentrum der Analyse. Dem Thema liegen die Theorie des französischen Marxisten Louis Pierre Althusser und seine Überlegungen zu den ideologischen Staatsapparaten (ISA) zugrunde.

Unter den ISA versteht Althusser verschiedene Institutionen, wie etwa den religiösen ISA, worunter er das System der unterschiedlichen Kirchen versteht oder den familiären, juristischen, politischen oder kulturellen ISA, den Informationsapparat, aber auch den schulischen ISA (vgl. 1977: 119f.). Um auf den schulischen ISA, dem System der verschiedenen öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen, näher eingehen zu können, muss zunächst festgehalten werden, dass Althusser den Staat, der marxistischen Tradition nach, als eine „Unterdrückungsmaschine“ versteht. Demnach existiert der Staat als unterdrückender Staatsapparat. Geht man davon aus, dass die „herrschende Klasse“ über diesen repressiven Staatsapparat verfügt, so kann man annehmen, dass die gleiche herrschende Klasse auch in den ISA aktiv wird, denn „keine herrschende Klasse [kann] dauerhaft die Staatsmacht innehaben, ohne gleichzeitig ihre Hegemonie über und in den Ideologischen Staatsapparaten auszuüben.“ (Althusser 1977: 122). Die Aufgabe des

repressiven Staatsapparates besteht vor allem darin mit Gewalt die politischen Bedingungen der Reproduktion der Produktionsverhältnisse zu sichern, welche letzten Endes „Ausbeutungsverhältnisse“ sind. Dies bedeutet letztlich, dass sich der Staatsapparat selbst reproduziert und gleichzeitig auch die politischen Bedingungen für die Arbeit der ISA schafft. War die Kirche, als religiöser Staatsapparat, der dominanteste in der historisch vorkapitalistischen Zeit, verlor dieser nach der Französischen Revolution nach und nach an Bedeutung und die Funktionen wurden vermehrt von kulturellen und schulischen Einrichtungen übernommen. Es war besonders der schulische Apparat der die Kirche ersetzte und somit das Gespann Kirche-Familie durch das Gespann Schule-Familie abgelöst hatte. Die Schule nimmt Kinder aller sozialen Klassen auf und prägt diesen jahrelang „Fähigkeiten“ ein, die entweder in der herrschenden Ideologie verpackt sind (zum Beispiel Sprachen, Rechnen, Naturwissenschaften) oder ganz offen als herrschende Ideologie vermittelt werden (zum Beispiel Moral, Staatsbürgerkunde, Philosophie). Kein ideologischer Staatsapparat verfügt so viele Jahre über eine zur Teilnahme verpflichtete Gesellschaft. Obwohl die Verhältnisse zwischen Ausgebeuteten und Ausbeutern reproduziert werden, wird die Schule als ein neutrales Milieu dargestellt (vgl. Althusser 1977: 124f., 127-129). Das dem nicht so ist, wird spätestens bei der Darlegung von Freires Gedanken im nächsten Kapitel deutlich.

Nach Seitz geht es aber bei Bildung um mehr, als die bloße Reproduktion bereits bestehender Hierarchien und Strukturen, weil Veränderungen wiederum eine Anpassung verlangen und somit Werte, Strukturen und Systeme einem ständigen Wandel unterworfen sind. Dadurch braucht es möglichst vielseitige Optionen, die neuen Entwicklungen gerecht werden und diese auch vorantreiben können (vgl. 2002: 297). Dazu können Schulen, in denen die Meinung frei geäußert werden kann und in denen kritisches Denken gefördert wird, wesentlich beitragen.

„Erziehung und Bildung müssen flexibel sein und die ‚Diversität‘ und ‚Heterogenität‘ der Welt und ihrer Regionen berücksichtigen. Erforderlich ist die Entwicklung einer ‚Lerngesellschaft‘, in der ‚lebenslanges Lernen‘ für ‚alle‘ Menschen, jedoch in unterschiedlicher Form stattfindet.“ (Wulf/ Merkel 2002: 16)

Im folgenden Kapitel soll der Begriff „Sprache“ diskutiert werden, der in der Arbeit eine zentrale Rolle spielt.

2.3. Sprache

Für den Schweizer Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure (1857-1913) ist die Sprache ein wesentlicher Teil der menschlichen Rede. *„Sie ist zu gleicher Zeit ein soziales Produkt der Fähigkeit zu menschlicher Rede und ein Ineinandergreifen notwendiger Konventionen, welche die soziale Körperschaft getroffen hat, um die Ausübung dieser Fähigkeit durch die Individuen zu ermöglichen.“* (2001 [1931]: 11)

Saussure hält fest, dass Sprachen und Dialekte keine natürlichen Grenzen haben. Die Abgrenzungen der Sprachen und Dialekte sind unscharf, da sie von Übergangserscheinungen verschiedener Neuerungswellen überstülpt werden. Gleichwohl gibt es aber auch feststehende Schranken zwischen einer Sprache und der anderen, besonders dann, wenn die Übergangsdialekte verschwunden sind, können zwei Sprachen aufeinanderstoßen und nicht ineinander überfließen. Aber auch die Ausbreitung der Gemeinsprache auf Kosten der Dialekte trägt zur allmählichen Beseitigung der Übergänge bei (vgl. 2001 [1931]: 241-245). Saussure verdeutlicht damit, dass Sprachen keine statischen Größen sind und ständigen Veränderungen unterliegen.

Das heißt, es gibt keine eindeutigen linguistischen Kriterien, um festzulegen, wann eine bestimmte Form der Kommunikation eine eigene Sprache oder ein Dialekt ist und zudem wird eine scharfe Trennung von Sprachen und Dialekten in der Praxis nicht gelebt. Darüber hinaus sind Zuordnungen zu diesen Kategorien auch politisch motiviert. *„Benennungen und Kategorisierungen von Varietäten als Sprachen entspringen bestimmten soziohistorischen Kontexten, in denen spezifische Machtbeziehungen und Sprachideologien zum Tragen kommen und sind daher politisch bedingten Veränderungen unterworfen.“* (Busch 2010: 29)

Auch die Sprachwissenschaftlerin Brigitta Busch distanziert sich von Zuschreibungen und Kategorisierungen und hinterfragt in bestimmten historischen Kontexten produzierte und reproduzierte, sprachideologische Vorannahmen kritisch, indem sie die Sprache nicht als vorgefertigte Kategorie in den Mittelpunkt stellt, sondern die Sprecher mit ihren eigenen Lebenswelten und -geschichten. Das heißt, nicht Sprachen als voneinander getrennte Einheiten, sondern das individuelle Sprachrepertoire, das – abhängig von unterschiedlichen sozialen und politischen Zusammenhängen und persönlichem Erleben – einer ständigen Veränderung unterworfen ist und situationsbedingt unterschiedlich dargestellt und ausgedrückt werden kann, bildet den Ausgangspunkt ihrer Analysen (vgl. Busch 2010: 9f.). Jan Blommaert hält in Bezug auf das „soziolinguistische Repertoire“ fest:

„Sociolinguistic repertoires, thus, index full histories of people and of places, not just institutionally genred ‘origins’.” (2008: 4)

Dieses Konzept des Sprachrepertoires nimmt demnach die Perspektive des Sprechers ein und konzentriert sich auf die sprachlichen Ressourcen, auf die Sprecher – meist ohne, dass es ihnen bewusst wird – in einer Interaktion zurückgreifen (vgl. Busch 2010: 27).

Emi Otsuji und Alastair Pennycook führen in diesem Zusammenhang den Begriff *Metrolingualismus* ein, *„which refers to creative linguistic conditions across space and borders of culture, history and politics, as a way to move beyond current terms such as multilingualism and multiculturalism.”* (2010: 244) Der Begriff *Metrolingualismus* beschreibt die Art wie Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen ihre Identitäten durch Sprache aushandeln. *„[I]ts focus is not on language systems but on languages as emergent from contexts of interaction.”* (Otsuji/ Pennycook 2010: 246) Das Konzept des *Metrolingualismus* befasst sich demnach mit Sprachideologien und -praktiken, sowie mit sprachlichen Ressourcen und gibt Aufschluss über die Prozesse sozialen Wandels und die Arten linguistischer, kultureller und sozialer Themen, die in der Bildung von verschiedenen Arten von Sprachen und Identitäten involviert sind (vgl. Otsuji/ Pennycook 2010: 247, 252).

Ein weiterer Begriff, der – neben dem Konzept des Sprachrepertoires und des *Metrolingualismus* – hier Erwähnung finden soll, ist der Terminus „Muttersprache“, der schon im Titel dieser Arbeit sehr prominent erscheint.

Thomas P. Bonfiglio historisiert die linguistische Entwicklung des Begriffs „Muttersprache“ in seinem Werk *„Mother Tongues and Nations – The Invention of the Native Speaker“* (2010). Dabei schreibt er vom Zusammenhang zwischen der nährenden Gottesmutter Maria, die das Jesuskind stillt, und der dabei nicht nur die Milch, sondern auch die Sprache in sich aufnimmt. Szenen wie diese, finden sich häufig auf Bildern des Mittelalters und diese bilden, nach Bonfiglio, die ersten Hinweise auf die Verbindung von Mutter und Sprache (vgl. 2010: 79f.). Bonfiglio führt auch Einar Haugens (1991) Ansichten an, der annimmt, der Begriff „Muttersprache“ *„arose to describe the new contrast between man’s and women’s language“* (Haugen zit. nach Bonfiglio 2010: 81). Im Mittelalter wurden Männer in Latein unterrichtet und Frauen nicht. Nach Haugen weist dies auf einen Unterschied zwischen den Geschlechtern hin, *„with women and their language seen as inferior to men and their language“* (Haugen zit. nach Bonfiglio 2010: 81). Damit unterscheidet sich Haugens Ansicht über die Entstehung des Begriffs

„Muttersprache“ wesentlich von Bonfiglios. Bonfiglio zufolge ist aber wichtig, dass nach dem Mittelalter der Status der „Muttersprache“ steigt (vgl. 2010: 81). In diesem Zusammenhang stellt Bonfiglio auch die Frage, ob jemand eine Sprache, in die er nicht geboren wurde, ebenso gut lernen könne, wie jemand, der mit dieser aufwächst. Im Kontext mit dieser Frage und dem Terminus „Muttersprache“ tauchen schließlich die Begriffe *native* und *nature* auf. Hierbei geht es um „*language use becoming a sort of second nature as well as nativity playing an important role in proficiency*“ (Bonfiglio 2010: 86). Der Begriff „Muttersprache“ ist kritisch zu betrachten, da er für jeden Sprecher verschiedene Vorstellungen umfasst. Darüber hinaus muss die „Muttersprache“ nicht unbedingt identisch sein mit der Erstsprache, also der ersten Sprache die jemand lernt.

Im Zusammenhang mit dem Thema der Arbeit soll auch der südafrikanische Sprachwissenschaftler Neville Alexander erwähnt werden, der schreibt, dass Sprache als selbstverständlich wahrgenommen wird und man sich nicht mit ihr abgibt, solange alles ungestört und handlungsfähig ist. Aus dem Blickwinkel der Macht kann man viel mit der Sprache bewegen (vgl. 2011: 152). So kann Sprache, als ein machtvolles Instrument zur Identifizierung und Klassifizierung, auch zur Partizipation oder Exklusion manipuliert werden (vgl. Bamgbose 2000: 29). Denn Sprache reflektiert die sozialen Beziehungen zwischen dem Sprecher und dem Adressaten und zeigt wie viel Distanz zwischen ihnen ist, wie viel gemeinsame Erfahrungen sie aufweisen können, wie viele soziale Merkmale wie Religion, Geschlecht, Alter, Beruf usw. sie teilen und inwiefern sie bereit sind, Privates zu teilen und noch andere Faktoren. Alleine das Ansprechen einer Person als Hans oder Herr Müller hängt von diesem Machtverhältnis ab (vgl. Hudson 2001: 122). Diese Beziehung zwischen Sprache und Macht wird im Laufe der Arbeit noch öfter thematisiert.

2.4. Sprachenpolitik

In der Literatur findet sich häufig der Begriff „Sprachpolitik“. In meiner Arbeit werde ich aber wie Busch von Sprachenpolitik sprechen, da sich auch in vermeintlich homogenen Sprachräumen die Politik mit mehreren Sprachen und deren Handhabung beschäftigen muss, weswegen es mir adäquater erscheint, von mehreren Sprachen in der Politik zu sprechen.

Mitte des 20. Jahrhunderts begann die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sprachenpolitik und -planung. Meist wurde Sprachenpolitik dort thematisiert, wo der Sprache oder den Sprachen eine bedeutende Funktion hinsichtlich des *nation-building* Prozesses zukam oder wo Sprachenfragen in innerstaatlichen Konflikten eine Rolle spielten. Dies stand oft in Zusammenhang mit Entkolonialisierungsprozessen und der damit einhergehenden Schaffung neuer, unabhängiger Staaten. Die Globalisierungsdebatte löste schließlich einen Aufschwung in der Auseinandersetzung mit Sprachenpolitik aus. Zahlreiche Veröffentlichungen, die sich mit der Zukunft von Sprachen beschäftigen, wurden und werden publiziert. Einerseits kommt darin die Befürchtung zum Ausdruck, die kleineren Sprachen könnten untergehen und es wird vor einer sprachlichen Vereinheitlichung gewarnt, besonders vor der Dominanz des Englischen. Auf der anderen Seite wird der derzeitige Wandel auch als Chance gesehen, welche Vielfalt begünstigen kann. Die Ausrufung des Europäischen Jahres der Sprachen 2001 gab Anlass über Sprachenpolitik in Europa nachzudenken. Gemeinsam ist den neueren sprachpolitischen Arbeiten, dass sie sich vermehrt größeren multinationalen Räumen zuwenden. Mehrsprachige Räume, wie urbane Zentren oder Grenzen rücken in den Vordergrund des Interesses (vgl. Busch 2004a: 14, 20).

Wie aber darf nun Sprachenpolitik erklärt und verstanden werden? Ähnlich wie bei der Definition der Sprache gibt es auch über die Sprachenpolitik verschiedenste Ansichten, von denen einige hier angeführt werden sollen, um die Problematik, der sich die Politiker in der Sprachenplanung stellen müssen, nachvollziehen zu können.

Nach Busch, ist Sprachenpolitik auch Gesellschaftspolitik, denn in welchen Sprachen Bildung ermöglicht wird und welcher „Wert“ ihnen im Bildungssystem beigemessen wird, ist eng verknüpft mit dem Recht auf Zugang zu Bildung und mit Chancengleichheit. Wenn in bestimmten Sprachen Information nicht verfügbar ist, werden die Sprecher jener Sprache an der Partizipation am Gemeinwesen ausgeschlossen oder zumindest eingeschränkt. Die soziale Inklusion bzw. Exklusion ist auch ausschlaggebend dafür, ob Rechte ausgeübt werden können. Busch folgert weiter, dass Sprachenpolitik auch Kulturpolitik ist, denn multilinguale Lebenswelten sind in vielen Städten aber auch in manchen Regionen und Ländern eine Realität. Entscheidend ist der Umgang mit jener Mehrsprachigkeit. Wird sie als Potenzial wahrgenommen und als integraler Bestandteil des sozialen Lebens betrachtet oder als „fremd“ angesehen und als solche behandelt (vgl. 2004b: 43)? Weiters bezeichnet Busch Sprachenpolitik als *„Prozess der Aushandlung, der zwischen größeren gesellschaftlichen Interessen und Gruppeninteressen vermittelt und der*

wie jedes politische Handeln Kräfteverhältnissen unterliegt und sie zum Ausdruck bringt“ (2004a: 30). Eben jene Räume, die sich gerade in Aushandlungsprozessen befinden, sind von besonderem Interesse einer sprachpolitischen Untersuchung. Dies trifft auch auf afrikanische Länder zu, wo durch den aktuellen Transformationsprozess und die Stärkung der afrikanischen Einheit Sprachenpolitik neu konzipiert wird (vgl. Busch 2004a: 61). So können mehrere sprachpolitische Veränderungen in der vergangenen Dekade auch in Ghana beobachtet werden, worauf in einem weiteren Kapitel noch genauer eingegangen wird.

Eine andere Definition von Sprachenpolitik ist jene von Bamgbose. Für ihn ist Sprachenpolitik ein Mechanismus zur Positionierung einer Sprache innerhalb der sozialen Strukturen, so dass durch Sprache bestimmt wird, wer Zugang zu politischer Macht und ökonomischen Ressourcen hat. Sprachenpolitik ist ein Mechanismus, der eingeführt wird, durch welchen die dominante Gruppe ihre hegemoniale Stellung in der Gesellschaft gründet (vgl. 2000: 16). Damit hält Bamgbose fest, dass Sprachenpolitik in erster Linie eine Frage der Macht ist.

Prah hingegen betont die Wichtigkeit der wirtschaftlichen und sozialen Interessen der Massen der Gesellschaft, die in den Sprachenpolitiken reflektiert werden müssen. Nur so wird ein großer Schritt Richtung EFA und Entwicklung erreicht werden können (vgl. 1995: 42).

Brock-Utne betont unter anderem, dass Sprachenpolitik eine interne Angelegenheit ist, in die nicht interveniert werden sollte (vgl. 2000: 241). Demnach kann es keine universelle Sprachenpolitik geben, sondern nur eine, die in jedem Land eigens ausverhandelt und immer wieder an neue Situationen angepasst wird.

Die Sprachenpolitik muss sich in postkolonialen Ländern und in mehrsprachigen Gesellschaften mit Fragen auseinandersetzen wie: Welche Sprachen gelten als Amts-, Verkehrs- und Unterrichtssprachen? Welche Rolle kommt der ehemaligen Kolonialsprache zu? Welcher Status kommt den lokalen Sprachen im Land zu? Wie können indigene Sprachen gefördert werden und welche sollen Förderungen erhalten? Welche Sprachen sollen zusätzlich als Unterrichtsgegenstände in den Schulen unterrichtet werden?

Die Frage, wie und in welchem Ausmaß können Menschen, wenn sie nicht in ihrer „Muttersprache“ lernen können und sie die fremde Sprache nicht oder nur wenig beherrschen, ihre Kompetenzen erweitern und Erfolge erzielen, ist eine weitere Frage, die interessiert. Nicht selten werden Menschen, die Französisch oder Englisch nicht beherrschen in die Statistiken der Analphabeten mit berechnet. Wird durch die Förderung

afrikanischer Sprachen Ethnozentrismus unterstützt? Sollen Schreib- und Lesekurse für Erwachsene, die Französisch oder Englisch nicht brauchen, in afrikanischen Sprachen abgehalten werden? Wie soll das Problem gelöst werden, welche Sprache(n) im Unterricht und als Information auf Konsumgütern verwendet werden sollen (vgl. King/ Prah 1998: 2f.)?

Mit diesen Fragen muss sich die Sprachenpolitik beschäftigen, denn Sprachenpolitik ist für die politische Stabilität und Legitimation eines Staates unerlässlich und besonders in afrikanischen Staaten mit akuten wirtschaftlichen, sozialen und politischen Problemen birgt die Sprachenpolitik ebenso viele Risiken wie Potenzial (vgl. Phillipson/ Skutnabb-Kangas 1995: 335).

Auch die Wichtigkeit von Bildung innerhalb der Sprachenplanung ist nicht zu unterschätzen. Dies liegt daran, dass in vielen Ländern Bildung größtenteils vom Staat finanziert und kontrolliert wird. Schulen sind Schlüsselinstitutionen innerhalb der Sozialisation und Schüler sind ein *captive audience*. Durch den Lehrplan kann der Staat die Meinungen und Einstellungen der jüngeren Generation formen (vgl. Ferguson 2006: 33f.).

Die Sprachenplanung in der Bildung wirft viele Themen auf (vgl. Ferguson 2006: 34f.):

- die Wahl der Unterrichtssprache für die verschiedenen Schulstufen des Bildungssystems, das heißt für die Primar- und Sekundarschule oder für den tertiären Bildungssektor,
- die Rolle der *home language* (oder „Muttersprache“) im Bildungsprozess,
- die Wahl einer zweiten oder fremden Sprache als Unterrichtsgegenstand, damit verbunden sind Fragen wie:
 - o wann diese Sprache(n) in den Lehrplan eingeführt werden soll,
 - o ob diese Sprache(n) verpflichtend sein soll, für wen und wie lange,
 - o welcher Anteil der Schulbevölkerung Zweit- oder Fremdsprachenunterricht erhalten soll,
- im Falle von Englisch, in welchem Englisch (welche Art) unterrichtet werden soll.

Diese Themen haben weite soziale und politische Konsequenzen und werden auch in der Feldforschung in Accra noch einmal angesprochen.

3. THEORETISCHE KONZEPTE

3.1. Pierre Bourdieu: Sprachliches Kapital und Macht

„Sprechen heißt, sich einen der Sprachstile anzueignen, die es bereits im Gebrauch und durch den Gebrauch gibt und die objektiv von ihrer Position in der Hierarchie der Sprachstile geprägt sind, deren Ordnung ein Abbild der Hierarchie der entsprechenden sozialen Gruppen ist.“

(Bourdieu 2005 [1990]: 60)

Pierre Bourdieus (1930-2002) Theorie vom sprachlichen Kapital und dessen Macht liefert entscheidende Erkenntnisse über die Bedeutung der Sprache innerhalb einer Gesellschaft. Aus diesem Grunde kann auf eine nähere Erläuterung seiner Konzepte und Begriffe für diese Arbeit nicht verzichtet werden.

Der französische Soziologe wirft in seinem Buch „Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches“ den Begriff des *Habitus* bzw. des *sprachlichen Habitus* auf. Der *Habitus* sind das Verhalten und die Denkstrukturen eines Menschen, die sein Handeln bestimmen. Der *sprachliche Habitus* ist hingegen eine Untergruppe dieser Dispositionen, die den *Habitus* ausmachen, die im Zuge des Sprechenlernens in bestimmten Kontexten erworben werden und die spätere Sprachpraxis des Akteurs bestimmen (vgl. Thompson 2005 [1990]: 19). Diese gesellschaftlich bestimmten Dispositionen des *sprachlichen Habitus*, die eine bestimmte Neigung zum Sprechen und zum Aussprechen bestimmter Dinge einschließen (vgl. Bourdieu 2005 [1990]: 41), entscheiden unter anderem über die Position und den Status eines Menschen innerhalb einer Gesellschaft. So besitzen verschiedene Sprecher unterschiedliche Mengen von *sprachlichem Kapital*, das heißt von der Fähigkeit, Ausdrücke gezielt zu produzieren, für einen bestimmten Markt. Diese Verteilung des *sprachlichen Kapitals* hängt auf spezifische Weise mit der Verteilung der sonstigen Arten von Kapital (dem ökonomischen, kulturellen usw. Kapital) zusammen, welche die Position eines Individuums im sozialen Raum bestimmen. Unterschiede des Akzents, der Grammatik oder des verwendeten Vokabulars sind Indikatoren für die soziale Stellung der Sprecher und eine Manifestation der Menge des *sprachlichen* (und sonstigen) *Kapitals*, das sie besitzen. Je mehr *sprachliches Kapital* sie besitzen, desto besser können sie das System der Unterschiede zu ihrem Vorteil nutzen, denn die Ausdrucksweisen, die

den höchsten Wert bekommen und den größten Profit sichern, sind auch jene, die besonders ungleich verteilt sind, weil nicht nur die Bedingungen für den Erwerb der Fähigkeit beschränkt sind, sondern auch die Ausdrucksweisen auf dem Markt selber, auf dem sie auftreten, relativ selten sind (vgl. Thompson 2005 [1990]: 20f.). Nun sind die Machtverhältnisse, die auf dem Sprachmarkt herrschen und deren Schwankungen die Schwankungen der Preise bestimmen, umso größer für die Besitzer der größten Sprachkompetenz, je zwingender der Gebrauch der legitimen Sprache geboten ist, das heißt, je offizieller der Anlass ist, und damit günstiger für diejenigen, die mehr oder weniger offiziell zum Sprechen ermächtigt sind, und je umfassender die Anerkennung der legitimen Sprache und der legitimen Sprachkompetenz bei den Konsumenten (vgl. Bourdieu 2005 [1990]: 76). Diese dominante Sprache wird als selbstverständlich vorausgesetzt und ihre idealisierte Sprach- oder Sprechgemeinschaft verleihen ihr den Status der „offiziellen“ Sprache. Dies steht oft in direktem Zusammenhang mit der Entstehung der modernen Nationalstaaten. Auch in Ghana setzte sich im Laufe der Kolonialzeit eine Sprache als die dominante und herrschende durch. Durch die Erhebung der Amtssprache – in diesem Fall Englisch – zum Status der Nationalsprache, also der offiziellen Sprache des entstehenden Nationalstaats, begünstigte die Politik der sprachlichen Einigung alle, die die Amtssprache bereits beherrschten, während die anderen, die dieser Sprache nicht mächtig waren und andere sprachliche Kompetenzen aufwiesen, jener dominanten untergeordnet wurden. Die darauffolgende Standardisierung der Amtssprache war schließlich keine rein politisch-strategische Angelegenheit mehr, vielmehr war sie ein allmählicher Prozess, der von anderen Faktoren wie der Entwicklung des Bildungssystems und der Entstehung eines einheitlichen Arbeitsmarkts abhing (vgl. Thompson 2005 [1990]: 6f.). Das heißt, wenn sich eine von mehreren Sprachpraxen als die einzig legitime durchsetzt, müssen der sprachliche Markt vereinheitlicht und die verschiedenen Dialekte (von Klassen, Regionen, ethnischen Gruppen) praktisch an der legitimen Sprache oder am legitimen Sprachgebrauch gemessen werden. Die Integration in jene Sprachgemeinschaft, die ein Produkt politischer Herrschaft ist, fortwährend reproduziert von Institutionen, die fähig sind, die allgemeine Anerkennung der herrschenden Sprache durchzusetzen, ist die Voraussetzung für die Entstehung sprachlicher Herrschaftsverhältnisse (vgl. Bourdieu 2005 [1990]: 50).

In diesem Zusammenhang spricht Bourdieu von der *symbolischen Macht*. Sprachlicher Austausch sind symbolische Machtbeziehungen, in denen sich Machtverhältnisse zwischen den Sprechern oder ihren jeweiligen sozialen Gruppen aktualisieren (vgl. 2005 [1990]: 41).

Die Wirksamkeit symbolischer Macht setzt voraus, dass diejenigen, die am wenigsten von der Machtausübung profitieren, in gewissem Umfang an ihrer eigenen Unterwerfung mitwirken. Sie erkennen die Legitimität der hierarchischen Machtverhältnisse, in denen sie eingebunden sind, an und sehen daher nicht, dass diese Hierarchien letztlich eine willkürliche soziale Konstruktion darstellen, die vor allem den Interessen bestimmter Gruppen dient (vgl. Thompson 2005 [1990]: 25f.). *„Der autorisierte Sprecher kann nur deshalb mit Worten auf andere Akteure und vermittelt ihrer Arbeit auf die Dinge selber einwirken, weil in seinem Wort das symbolische Kapital konzentriert ist, das von der Gruppe akkumuliert wurde, die ihm Vollmacht gegeben hat und deren Bevollmächtigter er ist.“* (Bourdieu 2005 [1990]: 103)

In diesem Prozess der Entwicklung, Legitimierung und Durchsetzung der offiziellen Sprache hat das Bildungswesen – insbesondere die Schule – eine ausschlaggebende Rolle inne.

Demgemäß trug bzw. trägt das Bildungswesen nach wie vor dazu bei als volkstümlich bezeichnete Ausdruckweisen zu entwerten und zurückzudrängen oder von den Lehrern sogar sanktioniert zu werden und schließlich die Anerkennung der legitimen Sprache durchzusetzen. Als entscheidend für die Entwertung der Dialekte und die Einführung der neuen Hierarchie des Sprachgebrauchs erachtet Bourdieu die Dialektik von Bildung und Arbeitsmarkt. Die Vereinheitlichung des Bildungs- (und Sprach-) Marktes, verbunden mit der Einführung von Bildungstiteln und -abschlüssen mit nationaler und von den sozialen und regionalen Eigenschaften ihrer Träger zumindest offiziell unabhängiger Geltung, trägt dazu bei, dass die Inhaber von unterdrückten Sprachkompetenzen an der Zerstörung ihrer Ausdrucksmittel mitarbeiteten bzw. mitarbeiten. Dies geschah und geschieht mit der Absicht den eigenen Wert auf dem Bildungsmarkt zu erhöhen, da Bildung als das wichtigste Mittel des Zugangs zu lukrativen Stellen gilt (vgl. 2005 [1990]: 54f.). Zeugnisse und Qualifikationen gelten demnach als ein Mechanismus zur Schaffung und Aufrechterhaltung von Ungleichheiten Dieser Mechanismus liefert auch Rechtfertigung für die bestehende Ordnung (vgl. Thompson 2005 [1990]: 27).

Bourdieu hält zusammenfassend fest, dass die Sprach- wie Kulturosoziologie nicht von der Bildungssoziologie zu trennen ist. Der Bildungsmarkt wird von den sprachlichen Produkten der dominanten Klasse beherrscht und verfestigt tendenziell die bereits bestehenden Kapitalunterschiede (vgl. 2005 [1990]: 69). Problematisch ist zudem, dass nach wie vor sprachenpolitische Debatten selten mit der breiten Masse diskutiert werden,

deren Entscheidungen aber stark in das Alltagsleben der Menschen eingreifen, wie etwa die Frage des Sprachenangebots an den Bildungseinrichtungen oder Regelungen über den Sprachgebrauch im Verkehr mit Ämtern und Behörden usw. (vgl. Busch 2004b: 42).

In Ghana hat die englische Sprache – von der angenommen wird, „[it] facilitates the emergence of those nations into global politics and economics“ (Tyson 1999: 369) – als Unterrichtssprache einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die spätere Kapitalverteilung. Auf diese Bedeutung und Rolle der englischen Unterrichtssprache im ghanaischen Schulsystem soll später noch näher eingegangen werden.

3.2. Basil Bernstein: „Elaborierter“ und „restringierter Kode“

„Wenn Kinder ‚kulturell depriviert‘ genannt werden, folgt daraus, daß die Eltern unzulänglich sind, den kulturellen Anforderungen nicht entsprechen. Die spontanen Verwirklichungen ihrer Kultur, deren Bilder und symbolische Repräsentationen sind von verringertem Wert und minderer Bedeutung.“

(Bernstein 1972: 24)

Der britische Soziolinguist Basil Bernstein (1924-2000) setzt sich in seiner Theorie näher mit der Variable Sprache und deren spezifischen Gebrauch in den jeweiligen sozialen Schichten sowie den darin aufkommenden Sprachbarrieren auseinander. Da diese Thematik in der vorliegenden Arbeit häufig angesprochen wird, sollen Bernsteins Hypothesen hier Erwähnung finden.

Bernsteins Theorie linguistischer Kodes – „elaborierter“ und „restringierter Kode“ – geht von der Ungleichheit der Verteilung materieller und kultureller Ressourcen in der englischen Gesellschaft aus und leitet daraus Konsequenzen für die familiäre Rollenstruktur und Interaktion in verschiedenen Strata ab. Insbesondere für die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder habe diese Theorie Bedeutung. Die soziale Relevanz dieses Kodes liegt nicht zuletzt in der Bewertung durch die jeweiligen Interaktionspartner (vgl. Roeder 1973: 7).

Bernstein bezeichnet den „elaborierten Kode“ als die Sprache der Mittel- bzw. Oberschicht, während er den „restringierten Kode“ als Sprache der Arbeiterklasse deutet und mit „linguistischer Deprivation“ gleichsetzt.

Die soziale Situation, die den „restringierten Kode“ hervorbringt, kann wie folgt beschrieben werden: Eine Familie der Unterschicht in beengten Wohnverhältnissen mit überdurchschnittlicher Kinderzahl und niedrigem und oft prekärem Einkommen. Die Tätigkeit des Vaters besteht wesentlich im Umgang mit Dingen bei dem sprachliche Kommunikation eine geringe Rolle spielt. Die Mutter führt Gelegenheitsjobs aus (vgl. Roeder 1972: 3).

Bernstein zufolge befasst sich nun die Schule notwendigerweise mit der Übermittlung und Entwicklung universaler Bedeutungssysteme. Aufgrund seiner Sozialisation ist das eine Kind mehr und das andere Kind weniger empfänglich gegenüber den universalen Bedeutungssystemen. Die Schule vermittelt Werte und die jeweils gültige Moral und somit werden auch Kriterien aufgestellt, die festlegen, was ein zufriedenstellendes Verhalten ist und was nicht. Diejenigen Kinder, die in Systeme gezwängt werden, auf die sie sich ursprünglich nicht zubewegten, erfahren einen beträchtlichen Nachteil. So wird ein Kind aus der Arbeiterklasse mehr beeinträchtigt, wenn man es zu dem gesamten an der Schule herrschenden kulturellen System in Beziehung setzt. Diese Kultur ist nicht für das Arbeiterkind gemacht und so kann es sich auch nicht in ihr entfalten, denn als soziales System reproduziert die Schule vorwiegend die sozialen Merkmale der Mittelschicht (vgl. 1972: 31f.).

Der Sprachunterricht hat – aus der soziologischen Sicht – die Aufgabe, den einzelnen aus seiner durch die Herkunft zugeschriebenen und sprachlich fixierten Rolle zu lösen, ihm die Fähigkeit zu geben, prinzipiell beliebige Rollen in unterschiedlichen sozialen Subsystemen einnehmen zu können (vgl. Roeder 1972: 19f.). Wird der Sprachunterricht dieser Aufgabe nicht gerecht, folgt ein weiteres Auseinanderklaffen der Schichten. Die Lehrer haben in der Folge auch geringere Erwartungen von Kindern der Unterschicht und alles was das Kind außerhalb der Schule beeinflusst, hört auf wertvoll zu sein. Das Kind der Unterschicht muss sich auf eine neue Struktur von Bedeutungen einstellen, ob in der Form von Lesebüchern, der Art des Sprachgebrauchs und Dialekts oder in den Mustern sozialer Beziehungen (vgl. Bernstein 1972: 24). Dies bedeutet nicht, dass die Vorstellungen der Kinder, deren Ausdrucks- und Bedeutungssystem als sprachlich oder „kulturell depriviert“ bezeichnet wird, nicht bedeutsam sind. Entscheidend ist, dass *„[w]enn die ‚Kultur‘ des Lehrers Teil des Bewußtseins des Kindes werden soll, dann muß die ‚Kultur‘ des Kindes zuerst im Bewußtsein des Lehrers vorhanden sein“* (Bernstein 1972: 34f.).

Das heißt, der Lehrer muss in der Lage sein, den Dialekt des Kindes zu verstehen, statt im Gegenteil vorsätzlich zu versuchen, ihn zu ändern. Ein Großteil des schulischen Milieus

beruht auf Sichtweisen, wie sie die symbolische Welt der Mittelschicht auszeichnen. Wenn das Kind in die Schule kommt, gerät es in ein symbolisches System, das ihm kein Verbindungsstück zu seinem Leben außerhalb der Schule liefert. Wichtig ist es deshalb dem Kind, die soziale Erfahrung, die es schon besitzt, als wertvoll und bedeutsam vor Augen zu führen und zu erläutern (vgl. Bernstein 1972: 35). Die sprachlichen Leistungen sollten deswegen nicht mehr als Hauptkriterium der Selektion gehandhabt und nichtverbale Leistungen auch in der Schule gepflegt und honoriert werden. Damit würden mit hoher Wahrscheinlichkeit die Bildungschancen von Kindern der Unterschicht steigen (vgl. Roeder 1972: 19). Das heißt letztendlich, die Frage nach dem Gewicht verbaler Leistungen für den Schulerfolg muss neu gestellt werden. Diese Frage stellt sich aber nicht nur in der Schule, denn auch an der Universität werden sprachliche Leistungen besonders honoriert und können entscheidenden Einfluss auf den späteren beruflichen Erfolg haben.

Schließlich lässt sich die Situation der Kinder der Unterschicht wie folgt zusammenfassen: Die Sprache des Schülers der Unterschicht wird an den Maßstäben des „elaborierten Kode“ gemessen und als inferior eingestuft (vgl. Roeder 1972: 15f.). Die aufgrund schichtabhängiger Sozialisationseffekte in unserer Gesellschaft gegebenen Ungleichheiten in der Verteilung der Chancen des Zugangs zu Bildung und des Schulerfolgs, betreffen das Kind aus der Unterschicht in zweierlei Weise negativ: durch die Effekte seiner sozialen Herkunft und durch das Verhältnis der Inkongruenz zwischen den Institutionen Familie und Schule (vgl. Lüdtke 1972: 158).

3.3. Paulo Freire: Sprache der Unterdrückten

Für den brasilianischen Pädagogen Paulo Freire (1921-1997) bedeutet Bildung mehr als psychologisch und mechanisch die Lese- und Schreibtechniken zu beherrschen. Es bedeutet vielmehr, diese Techniken mit Bewusstsein zu beherrschen, zu verstehen, was man liest, und zu schreiben, was man versteht. Bildung besteht nicht darin, Sätze, Wörter oder Silben – leblose Gegenstände ohne Beziehung zum existentiellen Universum – zu wiederholen, sondern sie ist eine schöpferische Haltung, eine Selbstveränderung, die zur Intervention in den eigenen Kontext führt (vgl. 1974: 65).

Freire analysiert in seinen Werken unter anderem das herrschende Schulsystem. Seine Erläuterungen zur Bildung und zum Lehrer-Schüler bzw. Schüler-Lehrer Verhältnis liefern für meine Arbeit und insbesondere für die Feldforschung wichtiges Grundwissen,

weswegen seine Ansichten über die vorherrschende Erziehungspraxis und die zurückgedrängte Sprache des Volkes hier erwähnt werden.

Am Anfang steht die Entdeckung der „Kultur des Schweigens“, die Freire zum Grundsatz seiner erzieherischen Theorie führt, nämlich jenem, dass „Erziehung niemals neutral sein könne“. Sie sei entweder Instrument der Befreiung oder der Domestizierung und Unterdrückung (vgl. Lange 1998 [1973]: 13). Die „Kultur des Schweigens“ ist für Freire eine Folge der Unterdrückung der Massen durch die einheimischen Eliten und deren „Hintermänner“ in der internationalen Wirtschaft und durch das Kräfteressen der Großmächte. Es ist nach Freire nicht die Apathie der Massen, die zur Herrschaft der Eliten führt, sondern umgekehrt, die Herrschaft der Eliten macht die Massen teilnahmslos. Vor allem ist die „Kultur des Schweigens“ eine ergiebige Formel zur Kritik einer Bildungsklassengesellschaft, in der das Prinzip „Wissen ist Macht“ zum universalen Grundsatz zu werden droht. Die Herrschaft der Wissenden erhält sich nicht allein über den gesellschaftlichen Status oder über den Besitz an Produktionsmitteln aufrecht, sondern über ein selektives Sozialisations- und Bildungssystem. Nun besteht die Gefahr darin, dass diese Herrschaft der Wissenden der unterworfenen Mehrheit das befreiende Wissen nicht nur vorenthält, sondern die Fähigkeit, sich dieses befreiende Wissen anzueignen, verkümmern lässt (vgl. Lange 1998 [1973]: 10, 12). Die Elite will demnach ein schweigendes, passives Volk, denn als die dominierende gesellschaftliche Klasse muss sie die bestehende Ordnung, in der sie privilegiert ist, aufrechterhalten. Sie kann nicht zulassen, dass fundamentale Veränderungen eintreten, die ihre Kontrolle über die Entscheidungen beeinträchtigen würden. Das heißt, Entwicklung ist zwar annehmbar, aber sie darf nicht die Abhängigkeitsverhältnisse ändern. Mit Ausnahme einiger kleinerer Punkte, die an dem Zustand der untergeordneten Gesellschaft nichts ändern, werden die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entscheidungen über die Umgestaltung der abhängigen Gesellschaft in der „Herrengesellschaft“ getroffen (vgl. Freire 1974: 23, 160). Demnach ist das Ziel der Bildung, die Anpassung der Lernenden an einen bestehenden gesellschaftlichen Zustand, also an bestehende Herrschaftsverhältnisse. So wirkt Bildung der Emanzipation entgegen, denn selbst wo liberale Ideen oder sogar revolutionäre Programme gelehrt werden, ist der Erziehungsvorgang selbst ein Vorgang der Fremdbestimmung. Sichtbar wird das Aufsetzen fremder Kulturen und Vorstellungen auf eine Gesellschaft besonders in kolonialen und postkolonialen Situationen. Politische, wirtschaftliche und technologische Fremdherrschaft ist verbunden mit Bildung, die die

kollektiven Erfahrungen einer Gruppe – das heißt deren kulturelle Identität und Sprache – entwertet und beseitigt (vgl. Lange 1998 [1973]: 14f.).

In Bezug auf die Sprache im Schulwesen – besonders auffällig in ehemaligen Kolonialländern – bedeutet dies, dass die Sprache der Unterdrückten systematisch abgewertet und durch die Sprache der „Gebildeten“ verdrängt wird. So bleibt die Erfahrung des unterdrückten Volkes ungehört. Ihre Erfahrung existiert praktisch nicht und ihre Sprache wird sinnlos. Wird die Volkssprache in die Kneipen verbannt, dann ist eine Partizipation der Unterdrückten in den Interessenkonflikten und Entscheidungsprozessen der Gesellschaft nicht mehr zu befürchten. Befreiung ist dann nicht diskutier- und somit auch nicht organisierbar. Das institutionelle Bildungswesen erzeugt damit „begabte“ Eliten und „minder begabte“ Mehrheiten. Die „schweigenden Mehrheiten“ können sich nicht wehren, da ihnen die Sprache, das einzig unüberwindliche Mittel zur Befreiung, fehlt (vgl. Lange 1998 [1973]: 12f.).

Ob Bildung also befreiend oder unterdrückend ist, entscheidet sich im pädagogischen Verfahren, das begründet ist in der Parteinahme des Erziehers, in seinen Vorentscheidungen hinsichtlich der Menschen und seiner Bestimmung. In Lehrer und Schüler begegnen sich Wissen und Unwissen, sowie Macht und Ohnmacht. Nun wird der Schüler gefüllt mit den Vorstellungen und Werten des Lehrers bzw. des Systems, dem er dient. Je bereitwilliger der Schüler das Wissen aufnimmt, desto erfolgreicher scheint der Bildungsvorgang. Entzieht er sich dem ihm gebotenen Wissen, etwa weil es ihm nicht zusagt oder befriedigt, bleibt er „ungebildet“. Je mehr man sich also der Fremdbestimmung, dem fremden Wissen, der fremden Sprache und der fremden Werte und Vorstellungen unterwirft, desto gebildeter ist man, im Sinne des Bildungssystems. So ist der Gebildete auch ein Entfremdeter (vgl. Lange 1998 [1973]: 14).

Um nun die Situation der Unterdrückung zu überwinden und durch eine Aktion eine neue Situation zu erschaffen, muss der Mensch zuerst ihre Ursachen kritisch erkennen (vgl. Freire 1998 [1973]: 34f.). Darin bestand und besteht der spezifische Beitrag der Bildung zur Geburt der neuen Gesellschaft in einer kritischen Pädagogik, die kritische Einstellungen auszubilden imstande war und sein soll. Wenn im Volk irgendeine Form des Bewusstseins erwacht, dann macht es die Entdeckung, dass die Elite ihm mit Verachtung entgegentritt. Aufgrund dessen versucht das Volk aggressiv zu reagieren. Die Elite wiederum, erschreckt von der Bedrohung für die Legitimität ihrer Macht, macht den Versuch durch Gewalt oder Paternalismus die Massen wieder zum Schweigen zu bringen und zu domestizieren. Sie versucht den Prozess des Erwachens im Volk zu verhindern. Zu

einem großen Teil wird das Volk, das zwar erwacht, aber unorganisiert, analphabetisch oder halbgebildet, naiv und unvorbereitet bleibt, zum Spielball dieser Irrationalität (vgl. Freire 1974: 45f.).

In anderen Worten ausgedrückt muss nach Freire das Ziel der Bildung „Bewusstmachung“ sein. Lernen soll die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion sein. Lehren ist daher Problematisieren und das Aufwerfen von Fragen. Dadurch ändert sich auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis, denn der Lernstoff ist die Lebenssituation des Schülers. Indem der Lehrer das Bewusstsein des Schülers zum Problem macht, wird er selbst zum Schüler und der Schüler wird in gewisser Weise zum Lehrer. An diese Stelle tritt nun, anstatt eines Programmierens und Füllens des Schülers mit Informationen, ein dialogisches Lernen (vgl. Lange 1998 [1973]: 14f.).

Dieser Dialog, der kritisches Denken verlangt, ist auch in der Lage kritisches Denken zu erzeugen. Ohne Dialog gibt es keine Kommunikation und ohne dieser keine wahre Bildung. *„Bildung, die den Widerspruch zwischen Lehrer und Schüler zu überwinden vermag, vollzieht sich in einer Situation, in der beide ihren Erkenntnisakt dem Objekt zuwenden, durch das sie vermittelt sind.“* (Freire 1998 [1973]: 76) Das heißt, der dialogische Charakter der Bildung als Praxis der Freiheit beginnt, wenn der Lehrer, der zugleich auch Schüler ist, sich mit dem Programminhalt des Bildungsvorgangs auseinandersetzt. Dies bedeutet auch, dass die tägliche Erfahrung im Unterricht einfließen und miteinbezogen werden muss. Dem Dialog zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden muss genug Raum gegeben werden (vgl. Freire nach Prah 1995: 11). Denn Erziehungspraxis kann nur Erfolg haben, sofern sie auf freier, kritischer Mitwirkung der Schüler beruht (vgl. Weffort 1974: 109) und dem Schüler klar gemacht wird, dass er eine Stimme hat.

4. SPRACHENFRAGE IN GHANA

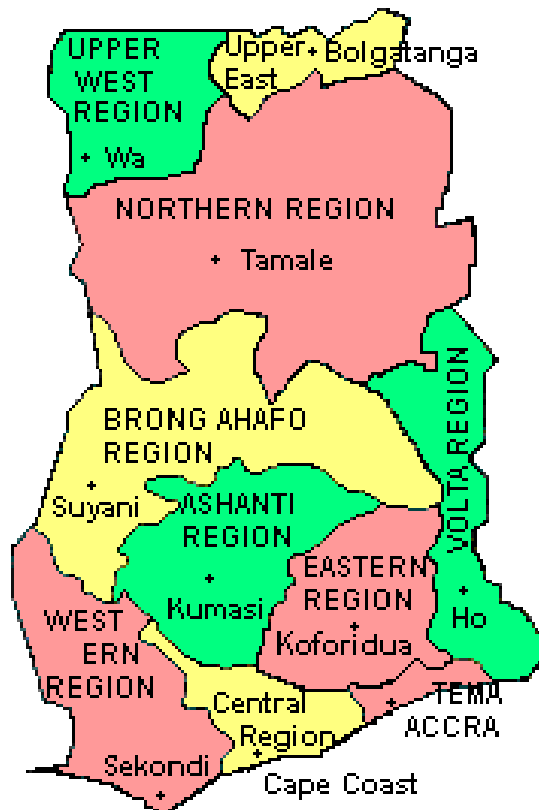
4.1. Allgemeine Informationen zu Ghana

Der westafrikanische Staat Ghana (25 Millionen Einwohner), umgeben von den Ländern Elfenbeinküste, Burkina Faso und Togo und im Süden an den Atlantischen Ozean grenzend, weist eine Alphabetisierungsrate (der über 15-jährigen Erwachsenen) von 66,6 Prozent auf. Mit einer Lebenserwartung von 64,2 Jahren und einem kaufkraftbereinigten Bruttonationaleinkommen pro Person pro Jahr von 1.584 US-Dollar wird Ghana, nach dem Human Development Index (HDI), auf Platz 135 von 187 Ländern positioniert (vgl. Human Development Report 2011: 129, 160, 164). Ghana ist im Wesentlichen ein Agrarstaat, da die Landwirtschaft mehr als ein Drittel zum Bruttoinlandsprodukt beiträgt. Aber Industrie, Bergbau, Bausektor und Dienstleistungen spielen eine zunehmend wichtigere Rolle (vgl. Eberlei 2009: 13). Zu den wichtigsten Exportprodukten Ghanas zählen Kakao, Gold, Holz, Diamanten, Aluminium und Manganerz. Accra (ca. 2 Millionen Einwohner), die Hauptstadt Ghanas und zugleich auch der Ort meiner Feldstudie, gehört neben Kumasi, Tamale, Tema, Takoradi, Cape Coast und Sekondi zu den größten Städten des Landes (vgl. Schicho 2001: 181).

Das Land erlangte 1957 die Unabhängigkeit von der britischen Kolonialmacht. Der erste Präsident Ghanas wurde Kwame Nkrumah am 1. Juli 1960, der eng mit der Geschichte und späteren Entwicklung des Landes verbunden war. Seine Politik brachte Ghana eine soziale Modernisierung und den Ausbau der Infrastruktur, zugleich aber blieb die Landwirtschaft, nicht zuletzt die Kakaoproduktion, die den Ausbau der Wirtschaft finanzierte, in ihrer Entwicklung zurück (vgl. Schicho 2001: 192, 196, 198f.).

Während der Kolonialzeit war Ghana bereits von mehreren europäischen Mächten besetzt worden, denn Kontakte der Küstenbevölkerung Ghanas mit Europäern gab es seit der Ankunft der Portugiesen im 15. Jahrhundert. Das Angebot an Gold und Sklaven und die Möglichkeit europäische Waren abzusetzen, wie Waffen, Stoffe oder Alkohol, begannen Anfang des 19. Jahrhunderts mehrere Handelsnationen in das Land zu locken, welchem Händler, Missionare und Eroberer den Namen *Gold Coast* gaben. Schließlich mussten aber im Laufe des 19. Jahrhunderts andere Mächte, wie die Dänen und Holländer, der englischen Übermacht weichen. 1874 kam es zur Errichtung der *Gold Coast Colony*, die

im Wesentlichen den Küstenbereich umfasste, wobei die genauen Grenzen des britischen Herrschaftsgebietes erst allmählich bestimmt wurden. So kamen 1902 zur *Colony* noch die Ashanti Region (welche den Kampf gegen die Briten endgültig verloren hatte) und die *Northern Territories* hinzu und nach dem Ersten Weltkrieg auch Togoland (vgl. Schicho 2001: 182f.). Damit wurden sehr unterschiedliche Bevölkerungen zusammengeschlossen.



Die nebenstehende Karte zeigt die zehn Regionen des heutigen Ghanas und vermittelt einen ersten Eindruck über die unterschiedlichen Gebiete des Landes und der damit einhergehenden ethnischen wie sprachlichen Heterogenität. Akan gilt als die größte ethnische Gruppe des westafrikanischen Staates mit 44 Prozent gemessen an der Gesamtbevölkerung. Andere wichtige Ethnien sind Ewe (13 Prozent), Mole-Dagbane, Guan, Ga-Adangbe und noch zahlreiche kleinere (vgl. GhanaWeb 2012).

Abb. 1: Quelle: GhanaWeb 2012, Regions. In: <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/geography/region.php>, [Zugriff: 28.11.2012].

Das politische System in Ghana hat sich seit Anfang der 1990er Jahre in starkem Maße gemäß demokratischer Normen, Regeln und Verfahren entwickelt. Allerdings steht das Land vor großen Herausforderungen. Dies gilt insbesondere für die lokale Entwicklung in ländlichen Bereichen sowie insgesamt in den nördlichen Landesteilen. Im Vergleich zu anderen afrikanischen Ländern ist die Regierungs- und Verwaltungsstruktur auf lokaler Ebene in Ghana stabil und funktionsfähig. Aber finanzielle Engpässe und der Mangel an personellen Kapazitäten und nicht zuletzt politische Manipulationen der nationalen Regierungsebene schränken die Handlungsmöglichkeiten ein (vgl. Eberlei 2009: 14, 21). Diese Engpässe und die fehlenden Kapazitäten betreffen unter anderem das Bildungssystem, aber auch die Sprachenpolitik Ghanas, da dieser nicht die

Aufmerksamkeit zukommt, die sie benötigen würde, um die Leistungen der Schüler zu erhöhen.

4.2. Schulsystem in Ghana

Die verpflichtende Grundbildung in Ghana dauert elf Jahre und umfasst alle ghanaischen Kinder zwischen vier und 15 Jahren. Diese verpflichtende und kostenlose Grundschulbildung besteht aus einem zweijährigen Kindergarten (*Pre-Primary School*), welche die Kinder mit vier Jahren beginnen. Danach folgt eine sechsjährige Primarschule (*Primary School*) und schließlich eine dreijährige Mittelschule (*Junior High School*, [JHS]) (vgl. Ministry of Education, Youth and Sports 2004: 14f.).

Im neuen Bildungssystem wird die JHS auch nicht als *terminal programme* gesehen, sondern soll den Übergang zur vierjährigen *Senior High School* (SHS) (beinhaltet allgemeine, technische, berufliche und landwirtschaftliche Bildung) oder zu von der Regierung unterstützten Berufsausbildungsprogrammen bilden. Dieses neue Grundbildungssystem soll bis 2015 vollständig implementiert sein (vgl. Ministry of Education, Youth and Sports 2004: 21f., 51).

Die SHS (16-19-Jährige) wiederum soll sowohl als *terminal education* für den Eintritt in die Arbeitswelt als auch als vorbereitende Stufe zur tertiären Bildung organisiert sein (Ministry of Education, Youth and Sports 2004: 21).

Den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit bildet das Primarschulsystem, weswegen im Laufe der Arbeit auf die sekundäre, tertiäre und auch non-formale Bildung nicht näher eingegangen wird. Die sechsjährige Primarschule wird in eine *Lower Primary* (erste bis dritte Schulstufe) und in eine *Upper Primary* (vierte bis sechste Schulstufe) eingeteilt.

Nach dem Bildungs-, Jugend- und Sportsministerium soll der Schwerpunkt in der Primarschule auf „*literacy, numeracy and problem-solving skills*“ liegen (vgl. Ministry of Education, Youth and Sports 2004: 18). Die ghanaischen Primarschulen stehen noch vor vielen Herausforderungen, wie etwa der Reduzierung der Ausfallquoten, der Erhöhung der Einschulungsraten oder dem Erreichen von Gendergleichheit. Die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern betreffen alle Bildungslevel, besonders aber die SHS (vgl. Ministry of Education, Youth and Sports 2004: 13). Ein weiteres Problem bildet auch die Wahl der Unterrichtssprache(n), dem zentralen Thema der Untersuchung.

4.3. Sprachen in Ghana

„In einer mehrsprachigen Nation löst die Fähigkeit der Mehrheit, mehr als eine Sprache zu sprechen, die Frage der Kommunikation [...]“.

(Alexander 2011: 112)

Kropp Dakubu publizierte 1988 ein Buch über die Sprachen Ghanas, deren geografische Verteilung, deren Beziehungen zueinander und deren Verwendung und Strukturen. Alle indigenen Sprachen Ghanas sind miteinander verwandt, da sie alle zur Niger-Congo-Familie gehören. Innerhalb Ghana ist, nach Kropp Dakubu, die linguistische Hauptunterscheidung zwischen dem Norden, wo Sprachen sind, die zum Gur-Zweig von Niger-Congo gehören, und dem Süden, wo die Sprachen zwar dem Niger-Congo, aber nicht dem Gur-Zweig angehören. Diese Unterscheidung ist aber nur ungefähr, da es auch Abweichungen gibt. Neben der Gur-Sprachfamilie teilt Kropp Dakubu in folgende weitere Sprachfamilien ein: Volta-Comoé, Gbe (Ewe), Ga-Dangme, Central-Togo und Mande. Darüber hinaus dürfen auch die nicht-indigenen Sprachen des Landes nicht ignoriert werden (vgl. 1988: 6f.). Bei der Unterteilung in weitere Subgruppen stellt sie sich auch dem Problem der Unterscheidung zwischen Sprache und Dialekt, wodurch sie schon zu Beginn des Buches anmerkt, dass es keine absolute Antwort auf die Frage, wie viele ghanaische Sprachen es gibt, geben kann. Nach Kropp Dakubu, liegt die beste Antwort aber zwischen 45 und 50 (vgl. 1988: 10). Albaugh spricht sogar von zirka 80 Sprachen, wovon fünf relativ groß seien (vgl. 2006: 3).

Eine vollständige Auflistung der in Ghana gesprochenen Sprachen ist aus den zuvor genannten Gründen weder möglich noch sinnvoll. Die ghanaischen Sprachen mit der größten Sprechgemeinschaft sind unter anderem Akan (Twi, Fante usw.), Ewe, Dagbani, Dangme, Ga, Nzema, Gonja, Mampruli, Sisaala usw.

Ga ist die Sprache von Accra und zugleich der Name der indigenen Bevölkerung Accras² und von der Stadt Accra in der Ga-Sprache selbst. In Accra werden neben Ga besonders Sprachen wie Dangme, Ewe und Akan (Twi, Fante usw.) gesprochen. Auch Hausa wird in vielen verschiedenen Varianten gesprochen – vom Pidgin-Hausa, beeinflusst von ghanaischen Sprachen, bis zu einem mehr oder weniger standardisierten nigerianischen Hausa der Hausa-Gemeinschaft selbst (vgl. Kropp Dakubu 1988: 115f., 118, 170f.).

² In Gesprächen mit Ghanaern, während meines Forschungsaufenthaltes in Accra, bezeichneten sich die Einwohner der Stadt selbst als „Ga“. Umgekehrt bezeichnete sich in einem Interview ein Kind auch als Twi: „I am Twi.“ (Schülerinterview 1)

Wenige Menschen in Ghana sprechen Französisch, auch in den Grenzgebieten zu Burkina Faso. Die wenigen, die Französisch sprechen, sind hauptsächlich junge Menschen, die die Sprache in der Schule gelernt haben (vgl. Kropp Dakubu 1988: 166).

Ein weiteres Sprachenphänomen kann in Ghana beobachtet werden, nämlich der Prozess der Pidginisierung. Zu diesem Gegenstand wurde bisher nicht viel veröffentlicht, weswegen bei dieser Thematik nur auf sehr wenig Literatur zurückgegriffen werden kann.

Ghanaisches Pidgin Englisch ist vorwiegend ein städtisches Phänomen und wird in südlichen Städten, besonders in Accra, gesprochen. Wie ghanaisches Englisch gibt es auch mehrere Arten von Pidgin Englisch. Magnus Huber, der als erster zu diesem Thema eine ausführliche Studie publizierte, unterscheidet zwischen *educated* und *uneducated varieties* von ghanaischem Pidgin Englisch (vgl. 1999: 139f.). Der Unterschied der zwei Arten liegt weniger in ihrer Struktur und Phonetik als in ihren Funktionen. *Uneducated Ghanaian Pidgin English* wird als lingua franca in hoch multilingualen Kontexten verwendet, beispielsweise in den Einwanderungsvierteln südlicher ghanaischer Städte, wo es gewöhnlich mit hohem Analphabetismus zusammentrifft, während das *educated Ghanaian Pidgin English* von Sprechern mit einem hohen Bildungsniveau verwendet wird, etwa zwischen Studenten ghanaischer Universitäten. In diesem Kontext wird ghanaisches Pidgin Englisch nicht verwendet, weil man sich sonst nicht versteht, denn im universitären Bereich ist Englisch im Grunde für alle verständlich, sondern hier dient Pidgin als vereinendes Mittel, zur Signalsierung von Gruppensolidarität. Das *uneducated Ghanaian Pidgin English*, welches Kommunikationslücken in den linguistisch gemischten Vierteln und Arbeitsplätzen der Küstenagglomerationen überbrücken soll, darf aber nicht dahingehend verstanden werden, dass seine Sprecher kaum formale Bildung haben, sondern dass diese Variante in Nicht-Bildungskontexten verwendet wird. Deswegen kann dieses Pidgin häufig im Taxi oder bei Busstationen gehört werden (vgl. Huber 1999: 140, 142).

Es scheint, dass sich die Position von Pidgin Englisch in der linguistischen Ökologie in Ghana zurzeit radikal ändert. So schreibt Huber, auch wenn Ghanaisches Pidgin Englisch noch weit von Kreolisierung entfernt ist, dass das Verwenden von Pidgin überraschenderweise sogar bei Vorschulkindern beobachtet werden kann. Pidgin gilt in Ghana immer noch als Zeichen von Analphabetismus und ungehobelter Manieren. Das heißt aber nicht, dass lese- und schreibfähige Ghanaer Pidgin im Alltag nicht verwenden, wie zuvor schon erwähnt wurde. Aber in formellen Situationen wird Pidgin als inadäquat

und unhöflich erachtet und eine ghanaische Sprache oder Standard-Englisch bevorzugt (vgl. 1999: 151, 156).

In Ghana, und allgemein in bi- oder multilingualen Situationen, muss es nicht zwingend für jeden Menschen eine dominante Sprache geben, die ihm eindeutig zugeordnet werden kann. Jeder, der mehr als eine Sprache spricht, wählt den Umständen entsprechend zwischen ihnen und greift dabei auf sein persönliches Sprachrepertoire zurück, welches sich in der Partizipation an verschiedenen sozialen Räumen oder Netzen – in denen unterschiedlich geartete Sprachregime Gültigkeit haben – entwickelt (vgl. Busch 2010: 19, 22). Nun ist die erste Überlegung jene, welche Sprache der Adressat versteht. In mehrsprachigen Gemeinschaften werden die verschiedenen Sprachen in unterschiedlichen Situationen verwendet und die Wahl unterliegt sozialen Regeln. Typischerweise wird eine Sprache exklusiv zu Hause und eine andere außerhalb verwendet. Dadurch wird die Sprache mehrfach am Tag gewechselt (vgl. Hudson 2001: 51-53, 55). Dieses Wechseln zwischen den Kodes kann in Ghana – wie später in der teilnehmenden Beobachtung zu lesen sein wird – täglich gehört werden, ob in den Schulen, auf den Straßen, auf den Märkten oder auf manchen Arbeitsplätzen.

Wie nun deutlich gezeigt wurde, ist für Accra eine Kombination von Multilingualismus mit einem ungewöhnlich hohen Grad an Polyglossie charakteristisch (vgl. Kropp Dakubu 1997: 24).

In mehrsprachigen Ländern ist das Lernen zumindest zweier Sprachen notwendig für das wirtschaftliche, kulturelle, psychologische und auch politische Überleben. Dementsprechend ist das Erreichen eines hohen Levels an Multilingualismus oder zumindest Bilingualismus für jene Menschen eine Frage der Grundrechte (vgl. Skutnabb-Kangas 1995: 7).

Diese sprachliche Vielfalt als Ressource zu betrachten, ist nicht nur wichtig für interkulturelle Kommunikation, sondern auch notwendige Voraussetzung für gesellschaftlichen Zusammenhalt und dafür muss ein „sprachenfreundliches Umfeld“ nicht nur geschaffen, sondern auch gefördert werden (vgl. Busch 2004b: 45, 47). Dieses Umfeld zu schaffen, bedeutet für Ghana eine große Herausforderung. Um Spannungen und soziale Ungleichheiten zwischen den verschiedenen ghanaischen Sprechgemeinschaften zu reduzieren, bedarf es einer gut geplanten und demokratisch ausverhandelten Sprachenpolitik.

4.4. Mehrsprachigkeit in Accra

„Multilingualism in Accra is fundamentally a system for communication among groups of people, not merely the product of many individuals talking to other individuals, and there is no particular trend away from this arrangement.”

(Kropp Dakubu 1997: 19)

Im Ort meiner Untersuchung, Accra, sind Kropp Dakubu zufolge die vier Sprachen Ga, Englisch, Akan und Hausa die wichtigsten Sprachen, wobei Englisch seit dem 19. Jahrhundert immer mehr in den Vordergrund rückt. Die englische Sprache war aber nur eine der europäischen Sprachen, die in Accra präsent waren. Auch die Holländer, Dänen, Schweden und Portugiesen waren zu Handelszwecken besonders an den Küsten des Landes ansässig gewesen. Auch Accra war schon vor der Kolonialzeit ein Handels- und politisches Zentrum (vgl. 1997: 11, 21, 151).

Wie schon erwähnt, wird neben der Sprache Ga in Accra auch Akan gesprochen. Akan ist mittlerweile zu einem großen Konkurrenten geworden und bildet eine dominante Zweitsprache innerhalb der Hauptstadt und unter den Ga. Es wird allgemein vermutet, dass Akan in Accra und dort insbesondere im öffentlichen Bereich als Hauptsprache des Handels und der interethnischen Interaktion zunehmend an Bedeutung gewinnen wird, auch wenn dessen Varietäten teils unterschiedlich verwendet werden. Englisch gilt als wichtige Zweitsprache, trotz der geringen Anzahl an Sprechern, die „Standard-Englisch“ sprechen (vgl. Kropp Dakubu 1997: 48, 66).

Nach Kropp Dakubu kann – obwohl der soziale Wert von Hausa als Zweitsprache in Accra allmählich schwindet und die Sprecher vermehrt auf Akan zurückgreifen – Akan Hausa nicht ersetzen, und Akan wird auch Ga nicht ersetzen, so lange sich die sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnisse des Landes im Wandel befinden. In dieser Situation kann die Bedeutung der englischen Sprache als Zweitsprache nur zunehmen (vgl. 1997: 168).

Diese multilinguale Situation stellt spezifische Anforderungen an das Schulsystem, insbesondere im Hinblick auf den spezifischen Anpassungsbedarf an lokale Unterschiede. Allgemein gilt: im näheren Umkreis der Schulen Accras, wie auch innerhalb der Schulgelände, sind die dominanten Sprachen Englisch, Ga und Akan, aber auch Sprachen wie Ewe, Dangme, Gonja, Dagbani, Kasem und Hausa sowie noch einige andere können

dort gehört werden (vgl. Kropp Dakubu 1997: 64). Im Rahmen meiner Feldstudie konnte ich auf die spezifischen Situationen näher eingehen.

4.5. Sprachenpolitik in der Bildung in Ghana

Nach Bamgbose mag die Unzufriedenheit mit dem praktischen Ergebnis der jeweiligen Sprachenpolitiken ein Grund dafür sein, dass in der ghanaischen Sprachenpolitik häufig Veränderungen unternommen wurden. Wenn das Niveau in Schulen sinkt, sind sich Lehrer und Eltern einig, dass etwas dagegen getan werden muss. Vorschnell wird das jeweilige Unterrichtsmedium, dafür verantwortlich gemacht, obgleich viele andere Faktoren, wie die Qualität der Unterrichtsmaterialien, die Kompetenzen der Lehrkraft usw. auch Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität haben. Ein weiterer Grund für häufige und oftmals radikale Kursänderungen im Hinblick auf die Schulsprachpolitik können aber Bamgbose zufolge auch Regierungswechsel sein. So ging auch in Ghana ein schulsprachpolitischer Wandel häufig einher mit einem Regimewechsel (vgl. 2000: 50).

Bevor formale Bildung in Ghana eingeführt wurde, wurde traditionelle Bildung und Wissen in indigenen Sprachen vermittelt. Bilinguale Bildung fing mit der Einführung formaler Bildung in Ghana an, die mit den sogenannten *Castle schools* begann und später, während der kolonialen Administration und durch christliche Missionare, fortgesetzt wurde. Während der *Castle schools era* wurde jeweils die Sprache jenes Landes, welches gerade die Macht in der Kolonialzeit innehatte, verwendet, respektive Portugal, Holland, Dänemark und England (vgl. Owu-Ewie 2006: 76). Die Missionare hingegen erkannten, dass um ein breiteres Publikum für die weitere Verbreitung der Evangelien zu erreichen, eine Übersetzung der Bibel in afrikanischen Sprachen von Nutzen ist. So wurde die Politik verfolgt, die ersten Jahre in einer indigenen Sprache zu unterrichten und diese später auch als Gegenstand beizubehalten, wenn auf die englische Unterrichtssprache übergegangen wurde (vgl. Bamgbose 2000: 49). Während der Periode von 1529 bis 1925 hatte sich also die Verwendung der ghanaischen Sprachen bereits etabliert, so dass die britische Kolonialregierung – bei der Übernahme der Administration der Bildung im Land im Jahre 1925 – diesen Trend nicht mehr umkehrte. Die erste Gesetzgebung der Briten bezüglich der Sprachenanwendung in der Bildung im Jahre 1925 besagte, dass eine ghanaische Sprache als Unterrichtsmedium nur in den *Lower Primary* verwendet werden darf,

anschließend – ab dem vierten Jahr – wird Englisch einzige Unterrichtssprache. Diese Sprachenpolitik hielt sich zwar bis 1951, aber in der folgenden Zeit wurde diese mehrfach geändert. Zwischen 1951 und 1956 wurde eine ghanaische Sprache als Unterrichtsmedium nur im ersten Jahr verwendet. Ab 1957 bis 1966 wurde gar keine ghanaische Sprache verwendet, von 1967 bis 1969 wurde sie für das erste Jahr eingeführt und zwischen 1970 und 1973 wieder für die ersten drei Jahre und wo möglich sogar darüber hinaus (bis zum sechsten Jahr). Von 1974 bis 2002 wurde eine ghanaische Sprache (die Sprache der Lokalität) in den ersten drei Jahren als Unterrichtsmedium angewendet (vgl. Owu-Ewie 2006: 76f.).

Periode	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr	5. Jahr	6. Jahr
1529-1925						
Castle Schools Zeit	-	-	-	-	-	-
Missionszeit	+	+	+	-	-	-
1925-1951	+	+	+	-	-	-
1951-1956	+	-	-	-	-	-
1957-1966	-	-	-	-	-	-
1967-1969	+	-	-	-	-	-
1970-1973	+	+	+	+/-	+/-	+/-
1974-2002	+	+	+	-	-	-
ab September 2002-2009	-	-	-	-	-	-
Seit 2009	+/-	+/-	+/-	-	-	-

Legende:

+ = eine ghanaische Sprache wird als Unterrichtsmedium verwendet

- = keine ghanaische Sprache ist Unterrichtsmedium

+/- = eine ghanaische Sprache und Englisch werden als Unterrichtsmedium verwendet

Tabelle 1: Unterrichtssprachen in Ghana seit 1529

(vgl. Owu-Ewie 2006: 77; mit Änderungen Pilz)

Am 15. August 2002 beschloss die Regierung wieder Englisch als Unterrichtssprache von der ersten Schulstufe ab September 2002 einzuführen. Eine ghanaische Sprache sollte als Pflichtgegenstand bis zu Senior High School unterrichtet werden. Dieser Wandel in der Sprachenpolitik war der Anstoß zu einer Debatte unter Wissenschaftlern, Politikern, Pädagogen, Bildungsplanern, traditionellen Führern und der Bevölkerung (vgl. Owu-Ewie 2006: 77). Albaugh meint, dieser sprachenpolitische Wechsel Ghanas im Jahre 2002 brauchte Personen in hohen Positionen, die eine *English-only policy* befürworteten und

eine von den Vorteilen eines Unterrichts in indigenen Sprachen fehlende überzeugte Gemeinschaft (vgl. 2006: 24).

Die politische Führung Ghanas seit der Nkrumah-Ära war ein starker Befürworter der „afrikanischen“ Identität. Die Verwendung der englischen Sprache als Unterrichtsmedium sprach sehr gegen diese Ideologie. Im Gegensatz zu vielen als frankophon bezeichneten afrikanischen Ländern, in welchen durch die Brazzaville Konferenz im Jahre 1944 Französisch als Unterrichtssprache ab der ersten Schulstufe vorgeschrieben wurde und die Verwendung lokaler Sprachen in den Schulen verbot, wurde in Ghana bereits von der britischen Kolonie ein solides Fundament für die Verwendung indigener Sprachen als Unterrichtsmedium geschaffen. Der radikale Wandel hin zu einer Politik nach „frankophonem Vorbild“ war daher umso unverständlicher. Die Millionenfrage war, was machte diesen Politikwechsel möglich (vgl. Owu-Ewie 2006: 77)?

Owu-Ewie sieht einen Hauptgrund für diesen Wechsel in der Schulsprachpolitik, dass die Leistungen der Schüler in Englisch und anderen Gegenständen abnahmen durch die Verwendung ghanaischer Sprachen als Unterrichtsmedium. Allerdings kann gesagt werden, dass die schlechten Leistungen in ghanaischen Schulen, speziell in der englischen Sprache, nicht durch die Verwendung einer ghanaischen Sprache als Unterrichtsmedium in der *Lower Primary* verursacht wurden, wie vielfach angenommen wird. Die Frage der schwachen Leistungen ist komplex und involviert zahlreiche Faktoren, die zusammenwirken und diesen Effekt ergeben (vgl. 2006: 78, 83).

Schließlich konnten aber auch durch die *English-only policy* nicht die gewünschten Effekte – bessere Leistungen der Schüler – erzielt werden und zudem machte sich Unzufriedenheit besonders unter den Bildungsexperten breit. Deswegen initiierte das Bildungsministerium daraufhin zusammen mit dem *Ghana Education Service* (GES)³ ein bilinguales Programm – basierend auf empirischen Studien –, wo zu Beginn in der Primarschule eine ghanaische Sprache als Unterrichtsmedium verwendet und dann schrittweise ins Englische übergegangen werden sollte (vgl. Ardayfio 2010).

Dieses Programm, bekannt unter dem Namen *National Literacy Acceleration Programme*, kurz NALAP, sollte – als Reaktion auf die schlechten Lese- und Schreibleistungen der Schüler – helfen, den Kindern fließendes Lesen und Schreiben beizubringen. Das Programm startete 2006, aber die tatsächliche Umsetzung in den Klassenräumen begann

³ Das Ghana Education Service hat den Auftrag die Bildungspolitiken des Ministeriums umzusetzen und den Implementationsprozess zu koordinieren, zu verwalten und zu kontrollieren sowie dem Ministry of Education, Youth and Sports Bericht zu erstatten. Dies bedeutet, dass sie damit beauftragt sind, dafür zu sorgen, dass alle schulpflichtigen Kinder Zugang zu qualitativer Bildung und Ausbildung haben (vgl. Government of Ghana 2012).

erst 2009. Der Implementationsprozess dauert bis heute noch an. Das Programm erhält technische und finanzielle Unterstützung von der *United States Agency for International Development* (USAID). Das Ziel des Programms ist es, die Lehrfähigkeiten der Lehrer für effektives Unterrichten der Lese- und Schreibfähigkeiten in den Schulen zu verbessern, besonders vom Kindergarten (KG1) bis zur *Primary 3* (P3) (vgl. Leherr [Education Development Center]/ Johnson [USAID/ Ghana] 2009: i). „*NALAP is a bilingual transitional ‘early exit’ model, meaning that children learn to read in their mother tongue (L1) and also learn to speak English (L2), with a framework based on GES Language and Literacy Standards and Milestones.*” (Leherr [Education Development Center]/ Johnson [USAID/ Ghana] 2009: i) Für dieses Programm wurden Unterrichtsmaterialien entwickelt und in elf ghanaischen Sprachen herausgegeben: Ashante Twi, Akuapem Twi, Fante, Nzema, Ga, Dangme, Ewe, Dagbani, Dagaare, Gonja and Kasem (vgl. Ardayfio 2010). Diese elf Sprachen sind als Schulsprachen anerkannt und sollen, nach NALAP, in der *Lower Primary* gemeinsam mit Englisch die Unterrichtssprachen bilden und in der *Upper Primary* als Gegenstände unterrichtet werden. Französisch ist hingegen optional und wird nur unterrichtet, wenn es einen qualifizierten Lehrer im Lehrpersonal gibt (vgl. Ministry of Education, Youth and Sports 2004: 22).

Florence Daaku, die Managerin des *Literacy programme* von NALAP, erwartet sich von dem Programm vor allem verbesserte Lernleistungen, erhöhten Zugang und Gleichheit, reduzierte Repetitions- und Ausfallquoten, soziokulturelle Vorteile und niedrigere Allgemeinkosten (vgl. Ardayfio 2010).

Das Sprachenmodell von NALAP sieht wie folgt aus: Das Unterrichtsmedium im Kindergarten und in der *Lower Primary* ist eine ghanaische Sprache, wobei Englisch, die offizielle Sprache des Landes, schrittweise – beginnend vom Kindergarten – eingeführt wird und schließlich die Unterrichtssprache ab der *Primary 4* wird. In der *Primary 2* und *3*, von insgesamt 90 Minuten, sollen 50 Minuten in der ghanaischen Sprache und 40 Minuten in englischer Sprache unterrichtet werden. So soll der Unterricht in der lokalen Sprache begonnen und dann in Englisch übersetzt werden. Die Lehrer haben hierfür einen vom Bildungsministerium und GES entwickelten *Teacher’s Guide*, der nicht nur didaktische Hilfestellungen bietet, sondern den Lehrern auch Richtlinien zur Verfügung stellt, wie sie einen sanften Übergang von der ghanaischen Sprache ins Englische gewährleisten können (vgl. Ardayfio 2011).

Florence Daaku meint, dass NALAP in Gebieten mit einer dominanten lokalen Sprache sehr effektiv ist. In größeren Städten hingegen steht NALAP vor dem Problem, dass dort

die Kinder in einer Schule verschiedenste ethnische Hintergründe haben und daher auch sehr unterschiedliche Sprachen sprechen (vgl. Ardayfio 2011).

4.6. Problematik der Unterrichtssprachen in Ghana

4.6.1. Englisch als Unterrichtssprache

Die Anerkennung einer Sprache als offizielle Landessprache, wie etwa Englisch in Ghana, bedeutet, dass diese Sprache in der Administration, in den Medien, in den Bildungseinrichtungen usw. verwendet werden muss. Diese sprachenpolitische Entscheidung hat weitreichende Folgen für die Entwicklung eines Landes und weist neben Diskussionen über Mehrsprachigkeit, Sprachenwahl, die Dominanz ehemaliger Kolonialsprachen und die damit verbundene Vernachlässigung indigener afrikanischer Sprachen, die Unangepasstheit der Formulierung der Sprachenpolitik sowie deren Umsetzung und der fehlende politische Wille in der Implementierung der vorgeschlagenen Politiken noch auf einen anderen Aspekt der Sprachenpolitik hin. Bamgbose spricht hierbei die *Exklusion*, als eine Auswirkung der Sprachenpolitik, an (vgl. 2000: 1). Im folgenden Kapitel soll anhand sprachenpolitischer Überlegungen diskutiert werden, ob die Verwendung der englischen Sprache als Unterrichtsmedium Ungleichheiten verstärkt und, inwiefern die englische Sprache auch als Exklusionsfaktor – bewusst oder unbewusst – missbraucht werden kann.

Bamgbose bezeichnet Analphabetismus als „*the most devastating source of exclusion*“ (2000: 3). Formale Bildung ist nicht für alle zugänglich und Massenbildungskampagnen erreichen nicht immer viele Menschen, wodurch nach wie vor große Teile der Bevölkerung von vielen Bereichen des Lebens ausgeschlossen bleiben. Beispielsweise erreichen Informationen etwa über HIV/Aids den Großteil der Bevölkerung nicht, besonders wenn sie in Englisch sind. Darüber hinaus ist das Aufzwingen oder Auferlegen einer schriftlichen Kultur auf eine vorwiegend mündlich kommunizierende Gesellschaft selbst schon eine Exklusionsmaßnahme (vgl. Bamgbose 2000: 3f., 10).

Auch Sprachenanforderungen sind ein effektives Mittel zur Exklusion. Bei Jobanzeigen oder als Zulassungsbedingungen für tertiäre Bildungseinrichtungen ist es üblich Sprachenanforderungen zu stellen, um Personen, die die Arbeit nicht gut durchführen

würden, auszuschließen. Dies ist gerechtfertigt, wenn die zu verrichtende Arbeit mit bestimmten sprachlichen Kompetenzen zusammenhängt, aber nicht selten werden auch Sprachen für Jobs verlangt, die ohne Bezug zu diesen stehen (vgl. Bamgbose 2000: 9). Die Menschen wissen zwar, dass – im Falle von Englisch – diese Sprachkenntnisse per se keinen guten Job garantieren, aber sie wissen auch, dass man ohne Englischkenntnisse weniger Chancen am Arbeitsmarkt hat. Diese Präferenzen helfen paradoxerweise ein Bildungssystem zu erhalten, das die meisten von ihnen benachteiligt. Ferner gibt es Ferguson zufolge auch unterschiedliche Ansichten über Ungleichheiten in der wissenschaftlichen Publikation. Die überwiegende Mehrheit ist der Ansicht, dass nicht-englischsprachige Forscher gegenüber englischen „muttersprachlichen“ Wissenschaftlern benachteiligt sind und von der internationalen wissenschaftlichen Kommunikation in vielen Bereichen ausgeschlossen bleiben (vgl. 2006: 138, 141).

Im Zusammenhang mit meiner Arbeit, muss insbesondere das Verwenden einer fremden Unterrichtssprache als Ursache der Exklusion genannt werden. Ein Argument, dass für die fremde offizielle Unterrichtssprache verwendet wird, ist das Prinzip des *equal disadvantage*, das heißt, dass in einem mehrsprachigen Kontext keine der ethnolinguistischen Gruppen in einem Land gegenüber einer anderen bevorzugt wird. Obwohl dies bis zu einem gewissen Ausmaß stimmen mag, wird das Problem der Ungleichheit im Grunde nur auf eine andere Ebene verlagert. So produziert dieses Bildungssystem soziale Ungleichheit und Ungleichheit zwischen der städtischen und ländlichen Bevölkerung. Dieses System stärkt damit die Machtposition der jeweiligen Elite (vgl. Mansour 1993: 87). Während es nun sein mag, dass die Kolonialsprache als „ethnisch“ neutral angesehen werden könnte, ist sie – wie schon erwähnt – weit davon entfernt sozio-ökonomisch neutral zu sein (vgl. Ferguson 2006: 184f.). Englisch spielt im öffentlichen Leben als Alltagssprache nicht so eine wichtige Rolle, wodurch die Kinder, deren Eltern keine Lernmaterialien, Fernseher oder private Englischkurse zahlen können, einen eingeschränkteren Zugang zu gesprochenem und geschriebenem Englisch haben. Damit werden die Kinder der Elite, die über diesen Zugang verfügen, wesentlich begünstigt. Diese sozialen Ungleichheiten, hervorgerufen durch die Verwendung einer fremden Unterrichtssprache, entstehen noch aus mehreren anderen Gründen.

Wenn die Kinder eine Sprache sprechen, die nicht der Unterrichtssprache entspricht, können sie am Unterricht nicht teilhaben. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler.

Die Konsequenz daraus ist die Entstehung zweier Klassen, die Begünstigten – nach Bernstein die Mittel- bzw. Oberschicht – und die Benachteiligten – nach Bernstein die Unterschicht – also die Exkludierten. Während die Begünstigten kaum bis keine Probleme haben, die offizielle Sprache anzuwenden, und deswegen Zugang zu ökonomischer wie politischer Macht haben und darüber hinaus diese Elite den Status auch reproduziert, indem sie ihren Kindern dieselbe Bildung ermöglicht, stehen auf der anderen Seite die Eltern, die ihre Kinder nicht auf private Schulen schicken können und kaum oder selten in der Lage sind, ihren Kindern privaten Englischunterricht zu zahlen. Damit kann Sprache – neben anderen Merkmalen wie Herkunft, Alter, Geschlecht, Hautfarbe, Nationalität, sexueller Orientierung, physischer „Verfassung“, sozialer Klasse oder Religion – als ein weiterer Exklusionsfaktor genannt werden (vgl. Bamgbose 2000: 1f., 7).

Soziale Ungleichheiten haben aber viele komplexe Ursachen, von denen die Sprache wahrscheinlich nur eine relativ geringe Rolle neben ungleichen wirtschaftlichen und politischen Beziehungen spielt (vgl. Ferguson 2006: 143). Demnach müssen für das Lösen des Problems der Ungleichheiten noch viele andere Faktoren in Betracht gezogen werden.

Exkurs: New Englishes

Die *New Englishes* bzw. andere englische Sprachvarianten gibt es unter anderem auch in Ghana und sie sollen deswegen hier kurz erwähnt werden.

Es hat schon immer Variationen in der englischen Sprache gegeben, das heißt regionale oder nationale Varianten oder neue Zweitsprachen-Varianten, die sogenannten *New Englishes*. Aufgrund dieser vielen Varianten wird die Dominanz des britischen oder amerikanischen Englisch als Unterrichtssprache in Frage gestellt (vgl. Ferguson 2006: 149). Welche Form des Englischen auch immer für den Unterricht gewählt wird, wahrscheinlich ist, dass es eine standardisierte Form ist, wie in Ghana zum Beispiel das britische Englisch. Zum einen basieren die von den Lehrkräften verwendeten Lehrbücher häufig auf Britisch- oder Amerikanisch-Englisch und zum anderen zählt es zu den Aufgaben der Lehrenden, die Schüler mit dem Wissen und den Fähigkeiten auszustatten, die ihnen helfen, sich in einer Welt außerhalb der Schule zu verwirklichen und dies verlangt von den Lehrkräften ihnen eine Ausformung der Sprache zu lehren, die in der Gesellschaft im Allgemeinen akzeptiert und angesehen ist (vgl. Ferguson 2006: 167, 172).

4.6.2. Argumente für und gegen ghanaische Sprachen als Unterrichtsmedium

Die negativen Einstellungen gegenüber afrikanischen Sprachen als Unterrichtssprache bilden vermutlich die größte Herausforderung für eine alternative Schulsprachpolitik. „*Unless attitudes are favourable, any African language teaching that may be going on in schools will not have the desired community support, which it definitely needs to succeed.*“ (Bamgbose 2000: 68).

Die vielen Akteure in diesem Feld vertreten sehr unterschiedliche Ansichten über die Verwendung von lokalen oder europäischen Sprachen in der Bildung, Administration usw. Während Englisch zum einen als *linguistisches Kapital* und als *gatekeeper to educational and employment opportunities* angesehen wird, werden indigene Sprachen als Unterrichtssprache in Zusammenhang mit einer *dead-end education* gebracht. Letzteres wird damit begründet, dass es relativ wenig Lesematerial außer Schulbüchern gibt und wenige gut bezahlte Jobs, die die Kenntnisse der jeweiligen indigenen Sprache voraussetzen (vgl. Ferguson 2006: 185). „*Changing such attitudes is clearly an important matter, but also a large-scale language planning undertaking, involving no less than a complete rehabilitation of the status of African languages.*“ (Ferguson 2006: 185)

Seit der Einführung der *English-only policy* in Ghana im Jahre 2002 nahm die Unterstützung der indigenen Sprachen innerhalb der Politik wieder zu. Die Unzufriedenheit mit der *English-only policy* führte nur wenige Jahre nach ihrer Einführung zur Entwicklung von NALAP, dessen Umsetzung 2009 begann. „*Attitudes are changing and this is borne out by more pronouncements in favour of African language instruction, pilot projects with an African language medium, increased research and teaching of African languages as a subject in Universities and Colleges of Education, and emergence of associations of African language teachers.*“ (Bamgbose 2004: 17)

Albaugh zufolge ist aber dieses vermehrte Interesse an afrikanischen Sprachen in der Bildung nicht durch Druck der Sprachgruppen auf die Regierung entstanden, sondern zum einen vielmehr das Ergebnis einer veränderten Einstellung der ehemaligen Kolonialmacht, wonach das anfängliche Lernen in einer lokalen Sprache den Erwerb der europäischen Sprache erleichtere, und zum anderen stieg das Interesse an indigenen Sprachen in der Bildung durch die Arbeit von Sprachen-NGOs. Das heißt, die veränderte Wahrnehmung der Regierung über die „Nützlichkeit“ der afrikanischen Sprachen im Unterricht und den darauffolgenden Anstieg mehrsprachiger Bildung, ist nach Albaugh nicht durch

Sprachgruppen, die ihre Sprachenrechte in der Bildung einforderten, entstanden. Dieser *push* kam von einer Gruppe von Linguisten sowie von NGOs. Albaugh schließt daraus, dass die von den internationalen Organisationen, Kommissionen oder Experten empfohlene Praxis wesentliche Einflüsse auf die Sprachenpolitik hat (vgl. 2006: 1-3). Die UNESCO, die den „muttersprachlichen“ Unterricht unterstützt, deklarierte schon bei einem Expertentreffen im Jahre 1951 folgendes: *„On educational grounds we recommend that the use of the mother tongue be extended to as late a stage in education as possible. In particular, pupils should begin their schooling through the medium of the mother tongue, because they understand it best and because to begin their school life in the mother tongue will make the break between home and school as small as possible.“* (UNESCO 1953: 47f.)

Trotz dieses *push* gibt es zahlreiche Gründe, warum die Umsetzung einer Sprachenpolitik, welche afrikanische Sprachen als Unterrichtsmedium einsetzt, nur zögerlich voranschreitet oder sogar stagniert. Dies zeigt, dass die Wahl des Unterrichtsmediums nicht bloß eine Bildungsfrage, sondern auch ein politisches Thema ist.

Die Regierungen, nicht nur in Afrika, geben vor zu befürchten, dass eine Ablöse des englischsprachigen Unterrichts, vor allem im sekundären Bildungssektor, das Land von der internationalen Gemeinschaft isolieren, Investitionen aus dem Ausland einschränken und vor allem den Zugang zu Wissenschaft und Technologie versperren und somit die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit stark abnehmen würde (vgl. Ferguson 2006: 187). Ein anderer Faktor, der gegen die Unterstützung afrikanischer Sprachen im Unterricht sprechen könnte, ist der fehlende Anreiz diese Sprachen zu erlernen. Afrikanische Sprachen als Pflichtgegenstand einzuführen, Jobanforderungen mit afrikanischen Sprachkompetenzen zu verbinden oder Sprachwettbewerbe in indigenen Sprachen abzuhalten, könnten Anreize schaffen diese Sprachen auch zu erlernen (vgl. Bamgbose 2000: 25). *„[I]f we find ways of making the use of African languages economically profitable for the whole society, there will be greater potential for support.“* (Prah 1998: 58)

Neben den wirtschaftlichen Gründen gibt es auch praktische Gründe, die gegen die Einführung einer afrikanischen Unterrichtssprache sprechen, wie etwa linguistische und finanzielle Ressourcen. Was die linguistischen Ressourcen betrifft, so ist dies ein viel zitiertes und nach Ferguson aber auch häufig übertriebenes Argument, das gegen die Verwendung bzw. Einführung afrikanischer Sprachen als Unterrichtsmedium verwendet wird. Es wird argumentiert, dass der Mangel an Standardisierung, Kodifizierung,

wissenschaftlicher sowie technologischer Terminologie und umfassend ausgearbeitetem Vokabular den Einsatz indigener Sprachen in der Bildung schwer realisierbar mache. Ferguson führt weiter an, dass es tatsächlich indigene Sprachen gibt, die keine entwickelte Orthografie aufweisen, die deren Einführung als Unterrichtssprache ermöglichen würde. Ferguson ist aber der Ansicht, dass weniger die Ausarbeitung von Vokabular und das Standardisieren einer indigenen Sprache ein Hindernis darstellen, als die Verfügbarkeit von Ressourcen und der politische Wille, dies auch umzusetzen, was wiederum mit den Einstellungen gegenüber diesen Sprachen zusammenhängt (vgl. 2006: 187f.). Darüber hinaus wird bezweifelt, ob die ghanaische Regierung genug Ressourcen hat, die simultane Entwicklung von allen elf Sprachen, die als Schulsprachen anerkannt sind, zu unterstützen, besonders wenn sie noch andere Prioritäten wie Gesundheit, Wasserversorgung etc. hat. Was den Mangel an finanziellen Ressourcen betrifft, so fehlen nicht nur genügend Lehr- und auch Lösungsbücher in den Klassen, sowie zusätzliche Sitzbänke, es mangelt auch an Lehrpersonal, das in vielen Ländern schlecht bezahlt und schlecht, wenn überhaupt, ausgebildet ist. Es ist daher nicht verwunderlich, dass verfügbare finanzielle Ressourcen in erster Linie in die Verbesserung der Ausstattung und in die Ausbildung der Lehrer fließen, anstatt in einen Wandel der Unterrichtssprache. Schließlich kommt noch der Einfluss der Globalisierung hinzu. Elektronische Formen der Kommunikation (E-Mail, Internet), die verbesserte Mobilität und der verstärkte Informationsfluss erhöhen das Bedürfnis und die Nachfrage nach Kenntnissen einer internationalen *lingua franca*, besonders Englisch (vgl. Ferguson 2006: 187, 189f.).

Die Einstellungen und Präferenzen sämtlicher betroffener Akteure gegenüber dem Einsatz einer afrikanischen Unterrichtssprache sind ebenso vielfältig wie die vorhin angeführten befürwortenden und gegnerischen Argumente.

Zum einen bevorzugen rationale Führungspersonlichkeiten eine effiziente Verwaltung, wozu eine einheitliche Sprache beitragen kann. Nationale Führungspersonlichkeiten hingegen wollen zwar Einheit im Land schaffen, was durch die kontinuierliche Verwendung der kolonialen Sprache besser erreicht werden kann, gleichzeitig aber gewinnen sie politische Popularität durch die Unterstützung lokaler Sprachen (vgl. Albaugh 2006: 5). Die Verbindung zwischen Sprache und nationaler Entwicklung darf demnach nicht unterschätzt werden, da Sprache das Mittel ist mit dem fähige Experten ausgebildet und trainiert werden, so dass diese in der nationalen Entwicklung mitwirken können (vgl. Chumbow 1998: 21f.).

Albaugh stellte zudem eine unterschiedliche Einstellung zwischen den Bürokraten der obersten und der mittleren Ebene im Bildungsministerium in Ghana fest. Während auf der höchsten Ebene die Verwendung lokaler Sprachen als Unterrichtsmedium strikt abgelehnt wird, sind Bürokraten der mittleren Ebene enttäuscht über den Übergang zur *English-only policy* (vgl. 2006: 10f.).

Schließlich ist der Mythos „länger heißt besser“ bzw. „früher heißt besser“ weit verbreitet und lässt glauben, dass Kinder, die in gebührenpflichtigen Privatschulen exklusiv auf Englisch unterrichtet werden, aufgrund dieses *head-start* besser Englisch sprechen würden, weswegen die Einstellung der Lehrer gegenüber der *English-only policy* eher positiv ist. „Länger“ kann aber nur dann auch „besser“ sein, wenn der Unterricht auf einem hohen qualitativen Niveau erfolgt. Nicht selten aber sind Primarschullehrkräfte weder schriftlich noch mündlich gut ausgebildet. Werden Gegenstände in schlechtem Englisch unterrichtet und fehlt der Kontakt mit der englischen Sprache außerhalb der Schule – besonders in ruralen Gegenden – ist die Folge, nämlich hohe Ausfallquoten, vorhersehbar (vgl. Bamgbose 2000: 79).

Die Eltern sind skeptisch was die Verwendung indigener Sprachen als Unterrichtsmedium betrifft. Sie vermuten, dass ihre Kinder „zurückbleiben“ könnten, wenn sie nicht von der ersten Schulstufe an auf Englisch unterrichtet würden (vgl. Albaugh 2006: 13). Eltern, die eine *English-only policy* bevorzugen, tun dies oft, da sie sich dadurch für ihre Kinder bessere berufliche Perspektiven erhoffen. Gleichzeitig sind sie aber auch an der Erhaltung ihrer eigenen Sprache interessiert. Angenommen das Wissen einer afrikanischen Sprache wäre eine Anforderung für bestimmte Positionen, dann wäre es nicht überraschend, wenn plötzlich ein *run* auf diese Sprache losgehen und auch deren Prestige in der Folge steigen würde (vgl. Bamgbose 2000: 88).

Über die Präferenzen der regionalen Eliten gibt es keine genauen Angaben. „*[P]references of regional groups in regard to language have been widely assumed in African political linguistics but not adequately demonstrated*“ (Laitin zit. nach Albaugh 2006: 5).

Diese Einstellungen überraschen, da ghanaische Sprachen schon vor der Unabhängigkeit Unterstützung von der Regierung erfuhren. Das *Bureau of Ghanaian Languages* wurde 1951 gegründet und produzierte Materialien für Erwachsene und Kinder in neun offiziell anerkannten Sprachen. Nach und nach aber stagnierte die Produktion von Materialien in indigenen Sprachen und um die Jahrtausendwende fehlte es an finanzieller Unterstützung und es wurde überhaupt nur mehr wenig in lokalen Sprachen gedruckt. Einzig aufgrund des Betreibens der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GTZ)

wurden noch Schulbücher in den am meist verbreitetsten ghanaischen Sprachen produziert (vgl. Albaugh 2006: 24f.).

Für Veränderungen in der derzeitigen Unterrichtssprachenpolitik braucht es Prah zufolge eine *counter-elite* zu der bereits bestehenden Elite, die nach Alternativen suche. So lange afrikanische Eliten die Unterrichtssprachenpolitik verfolgen, die die hegemoniale Rolle der Kolonialsprachen anerkennen, kann wenig Fortschritt für die afrikanische Emanzipation und Entwicklung erreicht werden. Erst wenn dieser Status quo hinterfragt wird, können Veränderungen stattfinden (vgl. Prah 2009: 83, 86, 90).

Das heißt, ohne jene regionalen Spracheliten, die versuchen ihrer Sprache mehr Vorzüge als einer anderen zu beschaffen, gibt es keine starken Befürworter für die Anwendung lokaler Sprachen in der Bildung. Denn selbst die Linguisten in Ghana versuchen nicht den Sprechern ihrer Sprache Privilegien zu verschaffen, sondern die Eltern und Politiker generell davon zu überzeugen, dass die Erziehung in lokalen Sprachen praktische Vorteile hat (vgl. Albaugh 2006: 16).

Warum sich also die lokalen Sprachen im Unterricht nicht durchsetzen bzw. durchsetzen liegt nicht nur daran, dass die überwiegende Mehrheit der Regierung selbst nicht an den Erfolg eines „muttersprachlichen“ Unterrichts glaubt, oder dass es an Individuen fehlt, die unermüdlich daran arbeiten würden zu zeigen, dass Unterricht in indigenen Sprachen erfolgreich sein kann, sondern auch an einer fehlenden regionalen Sprachelite, die sich für den Unterricht in lokalen Sprachen einsetzt (vgl. Albaugh 2006: 27).

Die interessante Frage bleibt nun, wie man die Bevölkerung davon überzeugt, dass es nötig ist, die lokalen Sprachen zu fördern, denn weder Eltern noch Lehrer sind überzeugt, dass eine Politik, die die indigenen Sprachen unterstützt, im Interesse der Schüler ist. Alexander formuliert die Frage wie folgt: wie kann man einen Wandel von der derzeitigen Situation, in der die ehemaligen Kolonialsprachen dominieren, zu einer, in der die indigenen Sprachen von Afrika dominant werden, initialisieren? Für ihn ist dies ein wünschenswertes Szenario, denn *„the empowerment of ,the people‘, who are after all the beginning and the end of a democratic system, is axiomatically only possible in and through a language, or languages, in which they are proficient“* (Alexander 2007: 14). Diese Ansicht von Alexander basiert auf den (linguistischen) Menschenrechten in einer Welt, in der kulturelle Diversität nach und nach als genauso wichtig für das Überleben der Menschen erachtet wird, wie die biologische und die politische Diversität (vgl. 2007: 14).

5. FELDDFORSCHUNG IN ACCRA – EINE QUALITATIVE UNTERSUCHUNG

5.1. Aufbau der qualitativen Untersuchung

5.1.1. Methoden und Grundgedanken zur Feldstudie

„Jede Folgerung, die wir aus unseren Beobachtungen ziehen, ist meistens voreilig: Denn hinter den wahrgenommenen Erscheinungen gibt es solche, die wir undeutlich sehen, und hinter diesen wahrscheinlich noch andere, die wir überhaupt nicht erkennen.“

(Gustave Le Bon)

Bei der empirischen Überprüfung theoretischer Überlegungen oder Hypothesen stellt sich die Frage nach der am besten anzuwendenden Methodik. Die in der Sozialforschung verwendeten qualitativen und quantitativen Methoden werden häufig gegenübergestellt und als einander ausschließend und unvereinbar präsentiert. Die Vorteile der beiden Methoden sind ebenso bekannt wie ihre Nachteile.

Liegt der Fokus der quantitativen Methode auf dem zahlenmäßigen Erfassen von Merkmalen, befasst sich die qualitative Forschung mehr mit der Untersuchung sozialer Phänomene. Während man dem quantitativen Paradigma unter anderem Unflexibilität und die Vernachlässigung der jeweiligen Forschungssituation vorwerfen kann, zählt Lamnek die geringe Zahl der untersuchten Einheiten, die oft eine Generalisierbarkeit der Aussagen nicht zulassen und das Problem der Mess- und Nachprüfbarkeit der erhobenen Daten als Kritikpunkte, die unter anderem dem qualitativen Paradigma gemacht werden, auf (vgl. Lamnek 2005: 3).

Bei meiner Feldstudie in Accra bin ich mir der Tatsache bewusst, dass die qualitative Untersuchung noch andere Probleme mit sich bringt. Während persönlicher Interaktionen steht meine „Andersartigkeit“ häufig zwischen Beobachteten und Beobachtendem sowie zwischen Interviewten und Interviewendem. Die Gefahr, dass eben diese Erhebungssituation manipulative Auswirkungen auf das natürliche Verhalten oder die Antworten der Personen haben kann, ist gegeben. Gleichzeitig erschwert die Verwendung der englischen Sprache, einen neutralen Standpunkt gegenüber dieser einzunehmen. Auch die Wahl der Untersuchungseinheiten, Erhebungsinstrumente und Analysemodelle sind bereits subjektive Entscheidungen. Nichtsdestotrotz kann – wenn bewusst und

reflektierend mit diesen unvermeidbaren Schwierigkeiten umgegangen wird – durch eine qualitative Untersuchung ein tieferer Informationsgehalt erreicht werden und die Ergebnisse ergänzend zur Theorie wirken. Eben dieser Erkenntnisgewinn, der aus einer Feldforschung erhalten werden kann, veranlasste mich schließlich dazu, eine kleinere Untersuchung in Accra durchzuführen, die im nächsten Kapitel näher beschrieben wird.

5.1.2. Projektbeschreibung, –vorbereitung und Herangehensweise

Wie im vorigen Kapitel erläutert wurde, habe ich für die Feldstudie die qualitative Untersuchungsmethode gewählt. Um Antworten auf die Forschungsfragen erhalten zu können, mussten geeignete Erhebungsinstrumente ausgesucht werden. Meine Wahl fiel zunächst auf die teilnehmende Beobachtung, um einen tieferen Einblick in die Thematik zu erhalten. Diese soll in zwei öffentlichen Primarschulen in Accra durchgeführt werden. Jene Methode soll mit Leitfadeninterviews kombiniert werden, um das Beobachtete mit dem Wissen und den Erläuterungen der Interviewten abzugleichen. Als Zielgruppe der Interviews galten – da vor allem die Sprachenpolitik in den Schulen hinterfragt werden sollte – Lehrer, Schüler, Eltern und Experten. Ein entsprechendes Beobachtungsprotokoll – dessen Analyseeinheiten später näher erläutert werden – sowie Leitfadenfragebögen für die jeweiligen Zielgruppen wurden bereits in Wien ausgearbeitet. Noch in Wien startete ich auch die Kontaktaufnahme zu einer Professorin der *University of Ghana, Legon*, um vor Ort – bei etwaigen wissenschaftlichen Fragen und Problemen – einen Ansprechpartner und eine Anlaufstelle zu haben. Finanziert wurde die Feldforschung aus eigenen Mitteln. Kurz nach meiner Ankunft in Accra führte ich einen Pretest der Interviews durch, um den geplanten Interviewleitfaden noch einmal überarbeiten und anpassen zu können.

5.1.3. Datenerhebungszeit und –ort

Die Dauer der Feldforschung in Accra erstreckte sich auf den April/ Mai 2012. Die limitierten finanziellen und zeitlichen Ressourcen erlaubten es mir am Unterricht von zwei öffentlichen Primarschulen teilzunehmen und 15 qualitative Interviews zu führen.

Für die Auswahl der zwei Schulen, an deren Unterricht ich teilnahm, diente mir eine Karte, erstellt von der *Cooperative Housing Foundation (CHF) International in Ghana* – einer

Organisation, die darauf spezialisiert ist, den Lebensstandard vor allem in urbanen Vierteln zu verbessern – in Zusammenarbeit mit der *Accra Metropolitan Assembly* (AMA) – der zentralen Administrations- und Entwicklungsbehörde der Stadt Accra. Diese, von CHF und AMA im August 2009 angefertigte Karte, zeigt die Armutsverteilung in den Bezirken Accras (vgl. CHF International Ghana 2009). Für meine Untersuchung war es mir wichtig jeweils eine Schule in einem „reicheren“ und eine Schule in einem „ärmeren“ Bezirk zu untersuchen. Von allen *moderate poverty* Bezirken fiel die Wahl durch Losziehung auf den Bezirk *New Fadama* und von den *high poverty* Bezirken auf den Bezirk *Kwashieman*.

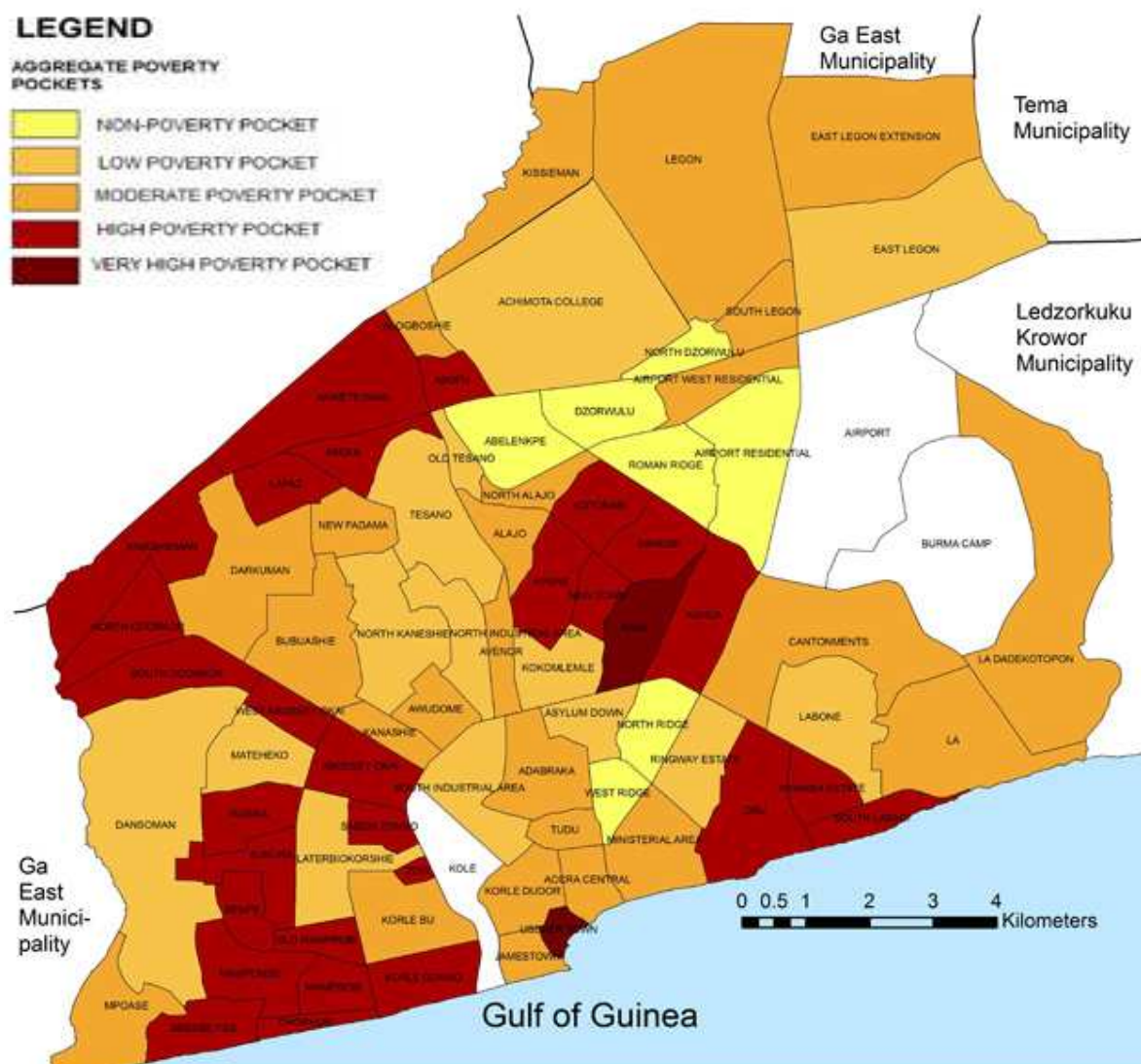


Abb. 2: Quelle: CHF International Ghana 2009: Aggregate Poverty Pockets of A.M.A. Area. In: <http://www.chfinternationalghana.org/resource/maps.html?iMaps=1-Aggregate-poverty-poc1.jpg>, [Zugriff: 20.3.2012].

Was die Auswahl der befragten Personen betrifft, war es mir wichtig, nicht möglichst viele, sondern möglichst ausführliche Interviews zu führen. Die Interviews mit den Schülern und Lehrern wurden in den Schulen durchgeführt, in denen ich auch am

Unterricht teilnahm. Die Experteninterviews wurden mit einem Regierungsvertreter, einer Universitätsprofessorin und einer Dozentin von einem *Teacher College* geführt. Am schwierigsten und zeitintensivsten war die Wahl der zu befragenden Elternteile, wobei mir wichtig war, dass die interviewten Väter oder Mütter zurzeit selbst Kinder im Primarschulalter hatten, wodurch das Thema der Unterrichtssprache für sie zumindest ein bekanntes oder präsent war.

5.1.4. Forschungsfragen und Ziele

Im Zentrum der Feldforschung stehen folgende Fragen: Welche Sprachen, in welcher Form, wann und warum werden sie im Unterricht bzw. in der Institution Schule eingesetzt? Wie werden sie im Unterricht wahrgenommen bzw. aufgefasst? Über welche sprachlichen Ressourcen verfügen die Schüler und Lehrer? Können sie diese so einsetzen wie sie es brauchen? Wann und wovon hängt dies ab? Was stört Eltern, Lehrer, Schüler und Experten an der sprachlichen Situation in der Schule bzw. Klasse? Wie sind die sprachlichen Hierarchien zu beschreiben? Welche anderen linguistischen Praktiken können beobachtet werden, etwa bei informellen Gesprächssituationen? Inwieweit befürworten bzw. lehnen Eltern, Lehrer, Schüler und Experten die derzeitige Sprachenpolitik ab? Welche Einstellungen und warum haben sie diese gegenüber den ghanaischen Sprachen oder der englischen? Welche Änderungen wünschen sie sich bzw. wie beurteilen sie die Zukunft der afrikanischen Sprachen im Unterricht? Alle diese Fragen zielen darauf ab, einen Einblick in die Sprachensituation einer ghanaischen Schule zu erhalten und die Gründe, Voraussetzungen, unterschiedlichen Präferenzen aber auch Wünsche der Akteure in Bezug auf die Sprachverwendung oder das Sprachenlernen der Kinder zu erhalten.

5.2. Qualitative Analyse der Teilnehmenden Beobachtung

5.2.1. Einleitende Anmerkungen

„Das Nicht-Wahrnehmen von etwas beweist nicht dessen Nicht-Existenz.“

(Dalai Lama)

Eine Möglichkeit sich einem Untersuchungsfeld anzunähern und erste Daten über einen untersuchten Gegenstand zu sammeln ist die Methode der Beobachtung. Was aber die alltäglichen Beobachtungen eines Spaziergängers, der in die Landschaft blickt, von wissenschaftlichen Beobachtungen unterscheidet, sind laut Schöne drei Kriterien: Absicht, Selektion und Auswertung. Diese lassen das Beobachten zu einem wissenschaftlichen Instrument werden, ergo wenn es einem Ziel oder Zweck folgt (vgl. 2005: 171). Dieses wissenschaftliche Beobachten dient auch der Überprüfung und anschließenden Überarbeitung der Forschungsfragen und -ziele (vgl. Hauser-Schäublin 2003: 45). Aus diesem Grunde habe ich für meine Untersuchung diese Methode gewählt, die mir darüber hinaus auch noch die Gelegenheit gibt – durch das „Zusammenleben“ mit einer Schulklasse – möglichst viel über die Sprachpraxen im schulischen Bereich zu erfahren.

Obwohl es mir diese Methode erlaubt mich selbst als Teil der Gruppe zu sehen, birgt sie auch ihre Gefahren. Eine standardisierte Beobachtung – und darauf weist schon das einleitende Zitat dieses Kapitels hin – legt den Fokus auf bestimmte Phänomene, die uns für andere Praktiken, Strukturen, Ereignisse usw. blind werden lässt. Bei einer Beobachtung fallen zuerst die Unterschiede zur eigenen Kultur auf, während Gleiches oder Ähnliches kaum wahrgenommen oder erst viel später beachtet wird.

So sprangen mir schon beim ersten Betreten eines Schulgeländes in Accra die Uniformen der Schüler ins Auge, da ich selbst als Österreicherin eine Standardkleidung in den Schulen nicht gewohnt bin. Obwohl Schuluniformen in vielen Ländern verwendet werden und deswegen keineswegs eine ghanaische Eigenheit darstellen, weist dieser Umstand darauf hin, dass wir zuerst die „Andersartigkeit“ bemerken.

Ein weiteres Beispiel dafür sind die Rohrstöcke, die ich in allen von mir besuchten Klassenräumen vorfand. Der Umstand, dass jede Lehrkraft einen solchen besitzt und auch vielseitig verwendet – als Zeigestab, zur Mahnung, zur Senkung des Lärmpegels oder zur Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Lehrkraft durch mehrmaliges Schlagen auf den Tisch, zur körperlichen Züchtigung usw. – beunruhigte mich sehr. Obwohl ich selbst nie Zeuge eines Gewaltaktes in den Schulen wurde, erfuhr ich in offenen Gesprächen mit Schülern, dass die Rohrstöcke in der *Lower Primary* meist nur zur Mahnung und Drohung, ab der *Upper Primary* aber auch zur körperlichen Bestrafung verwendet werden. Diese Schüler erzählten mir auch, dass sie selbst schon öfter Zeuge eines solchen Gewaltaktes in den Schulen geworden sind. Dass diese Tatsache ein ernst zunehmendes Problem in ghanaischen Schulen ist, darin besteht kein Zweifel. Dennoch handelt es sich bei der Gewalt in den Schulen keinesfalls um ein ghanaisches oder – noch allgemeiner – ein

afrikanisches Phänomen. Zahlreiche Berichte und Erzählungen unterschiedlicher Generationen in Österreich zeugen davon, dass auch sie in ihrer Schulzeit Erfahrungen mit Rohrstöcken, Scheitelknien, Schlägen mit der Handfläche, Ziehen an den Ohren oder Haaren usw. haben.

Die Autorität der Lehrer fiel mir im Gegensatz zu den ersten zwei erwähnten Punkten schon viel weniger auf, da autoritäre Lehrkräfte auch in meiner Schulzeit die Mehrheit bildeten. Dass mir die Schüler in jeder von mir besuchten Klasse immer einen Sessel bringen mussten, war mir zwar sehr unangenehm, aber erinnerte mich auch daran, wie oft ich selbst als Schülerin Kreiden aus dem Sekretariat oder Pinnwände oder den Overhead aus anderen Klassenräumen holen musste.

Dieser Unterschied zwischen Vertrautem und Fremdem muss stets mitgedacht werden, um Wahrnehmungen reflektieren zu können.

5.2.2. Analyseeinheiten

Als Beobachtungseinheiten wählte ich folgende:

1. Organisation der Schule (Zahl der Lehrer und Schüler)
2. Infrastruktur und Ausstattung (Verkehrsanbindung, Zustand der Schule, Zugang zu Strom und Wasser, Sanitäranlagen, Ausstattung der Klassenräume, Versorgung mit Essen, Anzahl der Textbücher, Zugang zu PCs)
3. Unterrichtsmethode und –sprache (Lehrer-Schüler-Beziehung, verwendete Unterrichtssprachen, Sprachen als Unterrichtsgegenstände, Sprachprobleme)

Die Variable Unterrichtssprache bildet zwar den Schwerpunkt der teilnehmenden Beobachtung, aber das Miteinbeziehen der anderen Analyseeinheiten ist unerlässlich, um ein besseres Gesamtbild des ghanaischen Schulsystems zu erhalten.

5.2.3. Beobachtungen

Allgemeine Anmerkungen zu den öffentlichen Primarschulen Ghanas

Die Regierung schlägt für die öffentlichen Primarschulen Ghanas folgende Stundenpläne vor:

Lower Primary	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
7 ⁰⁰ -7 ³⁰	Arrival				
7 ³⁰ -8 ⁰⁰	Assembly & Registration				
8 ⁰⁰ -8 ³⁰	Maths	Language & Literacy	Worship	Maths	PE
8 ³⁵ -9 ⁰⁵			Maths		
9 ¹⁰ -9 ⁴⁰	ICT			RME	Library
9 ⁴⁰ -10 ¹⁰	Snack Break				
10 ¹⁰ -10 ⁴⁰	Language & Literacy	Maths	Creative Arts	Language & Literacy	Creative Arts
10 ⁴⁵ -11 ¹⁵					
11 ²⁰ -11 ⁵⁰	Language & Lit.	ICT	Natural Science	Language & Lit.	ICT
11 ⁵⁰ -12 ¹⁰	Lunch Break				
12 ¹⁰ -12 ⁴⁰	Natural Science	Natural Science	Language & Literacy	Natural Science	Language & Literacy
12 ⁴⁵ -13 ¹⁵					
13 ²⁰ -13 ⁵⁰	RME	Creative Arts	Language & Lit.	PE	Language & Lit.
13 ⁵⁵ -14 ³⁰			Project		Library
14 ³⁵ -14 ⁴⁰	Closing				

Abb. 3: Stundenplan der Lower Primary

Upper Primary	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
7 ⁰⁰ -7 ³⁰	Arrival				
7 ³⁰ -8 ⁰⁰	Assembly& Registration				
8 ⁰⁰ -8 ³⁰	Maths	Integrated Science	Worship	Maths	PE
8 ³⁵ -9 ⁰⁵					
9 ¹⁰ -9 ⁴⁰	English Lang.	Maths	Maths	RME	Creative Arts
9 ⁴⁰ -10 ¹⁰	Snack Break				
10 ¹⁰ -10 ⁴⁰	English Lang.	Maths	Ghanaian Language	English Language	Ghanaian Language
10 ⁴⁵ -11 ¹⁵	Integr. Science	English Lang.			
11 ²⁰ -11 ⁵⁰	Integr. Science	English Lang.	Ghanaian L.	Integr. Science	Citizenship Ed.
11 ⁵⁰ -12 ¹⁰	Lunch Break				
12 ¹⁰ -12 ⁴⁰	Citizenship Education	ICT	English Language	Creative Arts	Library
12 ⁴⁵ -13 ¹⁵					
13 ²⁰ -13 ⁵⁰	Ghanaian Language	Project	Creative Arts	ICT	RME
13 ⁵⁵ -14 ³⁰			PE		
14 ³⁵ -14 ⁴⁰	Closing				

Abb. 4: Stundenplan der Upper Primary

Legende zum Stundenplan:

PE: Physical Education

RME: Religious and Moral Education

ICT: Information and Communication Technology

Project: Praktisches Arbeiten (Reparieren der Sitzbänke, Pflanzen von Bäumen, Pflegen des Schulhofs usw.)

Ab der *Primary 4* nennt sich der Gegenstand „*Natural Science*“ „*Integrated Science*“ und beinhaltet neben den Naturwissenschaften vermehrt auch andere Themen wie Technik.

In der *Lower Primary* sollte in dem Gegenstand „*Language & Literacy*“ das Lesen und Schreiben sowohl in Englisch als auch in Ga gelernt werden. Der Unterricht sollte zuerst in der lokalen Sprache, in diesem Fall Ga, begonnen werden. Anschließend sollte das gleiche Thema in Englisch wiederholt werden. In der *Upper Primary* wird dieser Gegenstand in „*English Language*“ und „*Ghanaian Language*“ aufgeteilt und separat unterrichtet.

Diese Stundenpläne müssen von den Lehrern aber nicht strikt befolgt, sondern können nach Bedarf etwas abgeändert werden (beispielsweise, wenn aufgrund der Wetterbedingungen der Unterricht eines anderen Gegenstandes im Moment geeigneter ist). Während meiner Teilnahme am Unterricht stellte ich fest, dass von dieser Möglichkeit – Veränderungen am Stundenplan vorzunehmen – in beiden Schulen Gebrauch gemacht wird.

Zwischen 7.00 Uhr und 7.30 Uhr kommen die Schüler an, danach werden die Namen der Schüler von den Klassenlehrern vorgelesen und somit ihre Anwesenheit kontrolliert. In beiden beobachteten Schulen trudelten aber auch nach 7.30 Uhr noch Schüler ein. Der eigentliche Unterricht an den öffentlichen Primarschulen beginnt schließlich um 8.00 Uhr. Von 9.40 Uhr bis 10.10 Uhr ist die erste große Pause, die 30 Minuten dauert, und von 11.50 Uhr bis 12.10 Uhr ist die zweite größere Pause, die 20 Minuten dauert. Der Unterricht endet offiziell täglich, von Montag bis Freitag, um 14.30 Uhr. Danach werden die Bücher weggeräumt und die Tische zurechtgerückt und die Schüler verlassen die Klassenräume.

Das Essen in den Schulen wird von der Regierung zur Verfügung gestellt. Meist ist es ein Reisgericht und nur selten – so erklärten mir die Schüler und Lehrer – gibt es auch Fleisch oder Fisch darin. Ich konnte während meiner Untersuchungen in beiden Schulen

feststellen, dass viele von den Kindern ihr Essen nicht aufaßen oder mit dem Essen im Schulhof herumwarfen.

Viele Schulen in Ghana haben auch eine Eltern-Lehrer-Vereinigung, die sogenannte *Parents-Teacher-Association* (PTA), die unter anderem auch wichtig ist für die Finanzierung der Schule. Jede PTA kann für ihre Schule einen (oft minimalen) Beitrag festlegen, den die Eltern an die Schule zu entrichten haben. Dieser Beitrag ist grundsätzlich verpflichtend, aber es gibt auch keine Sanktionen, wenn nicht eingezahlt wird, weswegen es manchmal vorkommt, dass Eltern die Beiträge nicht zahlen, aber deren Kinder dennoch in die Schule gehen.

Das Schuljahr beginnt im September und endet im Juni/ Juli. Darüber hinaus ist das Schuljahr in Trimester geteilt.

A) Öffentliche Primarschule in New Fadama

Der Bezirk *New Fadama* liegt in der Semiperipherie Accras und gehört laut *CHF International Ghana* und *A.M.A.* zu den „mittelarmen“ Bezirken der Hauptstadt. Der Schulkomplex, den ich dort besuchte, besteht aus mehreren Schulen (Kindergärten, Primarschulen, JHS). Von den insgesamt drei Primarschulen, die sich in diesem Komplex befinden, werden zwei von einem Direktor geleitet. Als ich diesen aufsuchte, wirkte er sehr gestresst und beschäftigt, weswegen er mich zur anderen Primarschule verwies. Der Direktor in dieser anderen Primarschule wirkte hingegen sehr locker und war – nachdem ich Zweck und Ziel meines Besuchs erklärt hatte – auch gleich einverstanden mit meiner Teilnahme am Unterricht. Generell war, während meiner Untersuchungen in dieser Schule, die Atmosphäre eine sehr angenehme und entspannte. Dadurch war es mir möglich, die Klassen, an deren Unterricht ich teilnehmen wollte, selbst zu wählen.

In dieser Schule nahm ich am Unterricht vom 10. bis 13. April 2012 jeweils den ganzen Tag teil. Meist saß ich dabei auf einem Sessel neben dem Lehrertisch, den die Lehrkräfte für mich bringen ließen.

a) Organisation der Schule

Da der Direktor dieser Schule sehr offen war, erhielt ich auch einige Daten über die Schule. In dieser Schule waren zum Zeitpunkt der Untersuchung insgesamt 408 Schüler registriert. Der Anteil der Mädchen, 233, überwog den Anteil der Buben mit nur 175. Der

Direktor erklärte mir aber, dass diese Zahlen ständig schwankten, da immer wieder neue Schüler registriert und andere abgemeldet würden. Die meisten dieser An- und Abmeldungen hingen mit Umsiedlungen der Eltern zusammen und weniger mit Ausfällen, meinte der Direktor. Mit 408 Schülern gehört diese Primarschule nicht zu den größten in Accra.

Wie jede Primarschule Ghanas besteht auch diese aus sechs Schulklassen von der *Primary 1* bis zur *Primary 6*. Jede dieser Klassen hat einen sogenannten Klassenlehrer und schließlich gibt es noch einen eigenen Lehrer für die jeweilige unterrichtete ghanaische Sprache, in diesem Fall Ga. Dieser Ga-Lehrer unterrichtet alle sechs Schulstufen in Ga, das heißt er gehört zu keiner bestimmten Klasse. Somit sind in dieser Schule sieben Lehrer und mit dem Direktor insgesamt acht Personen angestellt. Während meiner Teilnahme am Unterricht in dieser Schule erlebte ich wie auch der Direktor selbst manchmal unterrichtete oder andere Lehrer unterstützte. Somit kamen auf acht (den Direktor mitzählend) unterrichtende Personen bei ca. 400 Schülern etwa 50 auf jede Lehrkraft.

b) Infrastruktur und Ausstattung

Einen Schulbus oder ähnliches gab es nicht. Die Kinder kamen entweder zu Fuß oder mit sogenannten Trotros (größere Sammeltaxis) in die Schule.

Das Schulgebäude selbst war solide errichtet und auch die Dächer wirkten dicht. Der Zugang zu Strom und Wasser war allerdings sehr beschränkt. In den Klassenräumen gab es keinen Strom und auch keinen Wasseranschluss. Nur im Direktorenzimmer war ein Stromanschluss und ein Waschbecken in einem Hinterzimmer vorhanden. Fließendes Wasser gab es sonst nur in den Lehrertoiletten, die aber meist versperrt geblieben sind. Als ich zu diesen dennoch einmal Zugang erhielt, sah ich, dass das Waschbecken herunter gebrochen war und die Toilette mit Spülung nicht funktionierte. Die Toiletten für die Schüler waren nicht mit Waschbecken ausgestattet. Die Kinder wuschen ihre Hände in danebenstehenden Wasserschalen.

Während der ersten Pause, die 30 Minuten dauert, wurde das Essen in Schüsseln an die Schüler verteilt. Mittags, in der zwanzig-minütigen Pause, gab es kein Essen.

Die Klassenräume waren sehr einfach ausgestattet. Ein Lehrertisch mit Sessel stand vorne seitlich der Tafel. Die Schüler saßen auf Sitzbänken, wobei es manchmal vorkam, dass bis zu fünf Kinder auf einmal auf einer Sitzbank Platz nehmen mussten, die eigentlich für zwei gedacht war. Die Räume wirkten auf mich sehr eintönig und ein wenig zu dunkel. Jedes Klassenzimmer hatte einen kleinen Nebenraum, wo die Bücher und Schreibmaterialien

aufbewahrt wurden. Für jeden Lehrer gab es ein Lehrbuch mit Anweisungen (*Teacher Guide*). Die Schüler mussten sich oft zu zweit oder zu dritt ein Buch teilen. Viele der Bücher waren schon sehr abgegriffen und angemalt.

Die Schule besaß noch einen weiteren größeren Raum, der künftig als PC-Raum dienen sollte. Dieser Raum war mit Stromleitungen und Ventilatoren ausgestattet. Darüber hinaus gab es in diesem Raum nur einen einzigen PC, der kaputt war. In dieser Schule war der einzig funktionierende PC im Büro des Direktors, der auch mit einem Drucker verbunden war. Internetanschluss gab es aber keinen.

Die Stimmung in den Klassenräumen war generell fröhlich und ich hatte den Eindruck, dass die Lehrenden und auch die Schüler ebenso neugierig waren mich kennen zu lernen, als umgekehrt.

c) Unterrichtsmethode und -sprache

Während meiner Teilnahme am Unterricht erhielt ich nicht nur einen Einblick in die alltägliche Schulroutine, sondern lernte auch die Lehrer und Schüler ein wenig kennen. Dadurch erhielt ich einen Eindruck von den Beziehungen zwischen den Lehrern und ihren Schülern und von den verwendeten Sprachen und Sprachproblemen in dieser Schule. Um eine Vorstellung über die angewendeten Unterrichtsmethoden und Sprachen zu geben, beschreibe ich manche Unterrichtseinheiten genauer, aber alle vier vollen Unterrichtstage und -einheiten können nicht wiedergegeben werden.

Einer der ersten Gegenstände an denen ich teilnahm, war Mathematik in der *Primary 2* mit etwa 45 anwesenden Kindern. Die Kinder lernten gerade einfaches Multiplizieren und die Lehrerin schrieb hierfür an die Tafel: „*groups* $1 \times 2 = 2 \times 1$; *1 group of* $2 = 2$; *2 groups of* $1 = 2$ “. Mit Bierstöpseln versuchte die Lehrerin dieses Beispiel anschaulicher zu machen. Sie hob sie in die Höhe und bildete mit ihnen die Multiplikation nach. Anschließend sollten die Schüler, die Übungen in den Textbüchern machen und die Aufgaben und Lösungen in ihre Hefte schreiben. Die Lehrerin gab auch den Kindern Bierstöpseln, damit sie mit diesen üben konnten. Die Kinder waren während der Übungen ziemlich laut und manche wanderten währenddessen im Klassenraum umher. In dieser Zeit hörte ich, wie die Kinder verschiedene ghanaische Sprachen verwendeten. Manche sprachen auch kurze englische Sätze oder wechselten den Kode mehrfach innerhalb eines Satzes. So sagte ein sichtlich genervter Schüler zu seinem Sitznachbarn: „*Ko, leav' me!*“ (*Ko* bedeutet auf Twi „Geh!“). Solche Sätze, in denen Englisch und eine ghanaische Sprache vermischt werden,

hörte ich im Laufe des Unterrichts noch öfter. Die Lehrerin ging in der Zwischenzeit immer wieder zu einzelnen Schülern, um diesen das Multiplizieren noch einmal zu erklären. Während des gesamten Unterrichts sprach die Lehrerin nur auf Englisch. Am Ende der Stunde wurden die Hefte eingesammelt und im Nebenraum verstaut. Während die Lehrerin in der Pause die nächste Stunde vorbereitete, scharrten sich viele Kinder um mich. Einige berührten mich und liefen dann kichernd davon.

Am Nachmittag nahm ich wieder am Unterricht der *Primary 2* teil. Die Lehrerin gab auch mir zu Unterrichtsbeginn ein Lehrbuch *Natural Science*. Das Buch war ausschließlich in englischer Sprache und enthielt zahlreiche Bilder. Im Gegenstand *Natural Science* werden Themen behandelt wie Pflanzen, Tiere, die Körperteile des Menschen, Töne und Geräusche, Wetterbedingungen, einfache Stromkreise, einfache Maschinen usw. An diesem Tag lernten die Kinder den Unterschied zwischen *hot* und *cold*. Die Kinder sollten herausfinden, wie etwas warm oder heiß gemacht werden konnte. Hierfür holte die Lehrerin einen Stein vom Schulhof und ließ die Kinder den Stein berühren. Sie fragte: „*Is it hot or is it cold?*“ Im Chor antworteten die Kinder: „*Hot!*“ Nun wollte sie wissen wie der Stein warm geworden sein könnte. Die Kinder schrien durcheinander: „*Sun!*“ Anschließend ließ die Lehrerin die Kinder heißen Reis berühren. Auch mir gab sie den Reis und sagte mir, ich solle hineingreifen. Die Kinder lachten. Die Lehrerin erklärte den Kindern schließlich: „*Do not eat food, when it is too hot! That burns!*“ Es wurden noch einige andere warme und kalte Gegenstände herumgereicht und am Ende wies die Lehrerin den Kindern an Sonne, Feuer und Herd in ihre Hefte zu malen, sowie sie im Lehrbuch abgebildet waren. Darunter sollten sie in englischer Sprache schreiben (so wie es auch im Textbuch stand): „*To make things hot, you need a sun, a fire or a stove.*“ Zum Schluss sagte die Lehrerin zu den Schülern sie sollten mir ihre Zeichnungen zeigen. Ohne zu zögern, liefen sie auf mich zu und zeigten mir (sichtlich stolz) ihre Werke und sie freuten sich darüber, wenn ich ihre Zeichnungen lobte. Viele der Kinder hatten Rechtschreibfehler in diesem einen Satz. Ich wies sie daraufhin und sie besserten es aus und zeigten es mir nochmal.

In der Pause hörte ich wie die Lehrerin mit manchen Kindern meist Twi, seltener auch Ga sprach. Den Befehl, die herumliegenden Bücher wegzuräumen, erteilte sie den schon heruntollenden Kindern aber wieder auf Englisch. Als eine andere Lehrerin den Raum betrat, unterhielten sich die beiden Lehrerinnen in Twi.

Ein anderes Mal nahm ich an einem Morgen am *Worship* teil. Ich war in der *Primary 3*, wo in etwa 50 Kinder anwesend waren. Während der Einheit kamen aber immer wieder vereinzelt Schüler nach. Sie schlichen sich leise an ihre Plätze während ihnen die Lehrerin strenge Blicke zuwarf. Die Stimmung war sehr angespannt und die Kinder standen stumm in Reih und Glied nebeneinander. Sie bat Schüler eine Art Lobesrede zu halten und Gott zu danken. Eine Schülerin meldete sich und sie sprach leise, kaum vernehmbar, in Englisch: „*I want to thank God for my friends.*“ Die Lehrerin: „*Repeat it, nobody hears you!*“ Sie wiederholte und die Lehrerin forderte weitere Meldungen auf. Niemand hob die Hand. Daraufhin schlug die Lehrerin mit ihrem Stock mehrfach heftig auf einen Tisch von Schülern: „*If there is no one to say something to God, you are disgracing the teacher!*“ Dann rief sie laut manche Namen der Schüler und diese antworteten in englischer Sprache und dankten Gott. Dann wurde im Chor ein Lied in englischer Sprache gesungen. Beendet wurde die Einheit aber mit einem Lied in Ga. Das Lied in ghanaischer Sprache wurde deutlich lauter von den Schülern gesungen. Als diese Einheit endete, schien die Anspannung, die in dieser Stunde herrschte, zu weichen. Nach und nach begannen die Kinder wieder miteinander zu tratschen bis zur nächsten Stunde. Ich selbst war auch erleichtert als die Betstunde endete und die angespannte Atmosphäre nach und nach verflog und einer fröhlicheren Stimmung wich.

Als ich am Vormittagsunterricht in der *Primary 4* (etwa 60 Schüler) teilnahm wurde Mathematik unterrichtet. Die Lehrerin schrieb „*Changing fifths and tenths to hundreds and percentage names*“ auf die Tafel. Die Lehrerin der *Primary 4* gab ihre Anweisungen ausschließlich auf Englisch. Sie erklärte ein Beispiel und die Schüler wiederholten und antworteten im Chor. Wenn sie zu leise antworteten, mussten sie es wiederholen. Wenn die Schüler einzeln antworteten standen sie dabei auf. Nachdem die Lehrkraft die Übung zu Ende erklärt hatte, fragte sie die Schüler, ob sie verstanden hätten. Die Schüler bejahten im Chor. Die Lehrerin: „*Are you sure?*“ und die Schülerin antworteten wieder im Chor: „*Yes, madam!*“ Dann erklärte mir die Lehrerin, dass die Klassenlehrerin der *Primary 5* krank sei, und sie deswegen in diese Klasse wechseln müsste. Die Schüler der *Primary 4* bekamen in der Zwischenzeit Übungen. Ich folgte der Lehrerin in die *Primary 5*, die in der Zwischenzeit keine Betreuung hatten und deswegen laut miteinander redend im Klassenzimmer saßen. Es waren nur etwa 30 Schüler anwesend und die Lehrerin unterrichtete wieder Mathematik. „*Collecting data that involves counting and measuring*“, schrieb sie an die Tafel. Hierfür notierte sie die Wochentage auf der Tafel beginnend mit

dem Sonntag. Den Dienstag schrieb sie ohne „e“, „*Tuesday*“, aber keiner der Schüler fragte nach warum oder korrigierte die Lehrerin. Schließlich fragte sie die Schüler, wer am Sonntag geboren sei, wer am Montag usw. Alle Schüler wussten genau an welchem Wochentag sie geboren sind. Die Lehrerin schrieb die jeweilige Anzahl unter die Wochentage, um zu demonstrieren wie Daten gesammelt werden. Während des gesamten Unterrichts wirkte es sehr ruhig. Die Lehrerin war freundlich aber streng und verwendete ausschließlich die englische Sprache. Schließlich übernahm die Klassenlehrerin der *Primary 6* den Unterricht in der *Primary 5* und ich folgte der Lehrerin der *Primary 4* wieder in ihre Klasse, die in der Zwischenzeit die Übungen beendet und angefangen hatten herumzutanzten. Als wir den Raum betraten, wurde es schlagartig ruhiger.

An einem anderen Tag nahm ich am *Language & Literacy*-Unterricht in der *Primary 1* (45 Schüler) teil, wo gerade das Schreiben von Zahlen (*numeracy*) gelernt wurde. Die Schüler sollten Gegenstände in ihre Hefte malen und darunter die richtige Zahl schreiben. So sollten sie drei Flaschen, fünf Schafe, sechs Blumen und eine Banane malen. Eine Schülerin schien schon fertig zu sein und begann heimlich unter der Sitzbank zu stricken. Die Lehrerin bemerkte dies, riss ihr das Strickzeug aus den Händen und warf es in den Nebenraum, wo die Bücher aufbewahrt wurden. Die Schülerin blieb regungslos sitzen. Anschließend kontrollierte die Lehrerin die Zeichnungen. Eine Schülerin hatte statt der unterschiedlichen Gegenstände immer nur Flaschen gemalt. Die Lehrerin: „*Are you blind? Where are the flowers? Look into the book! You are a fool! Do it again!*“ Während des Unterrichts sprach die Lehrerin meist englisch, aber auch Twi mit den Schülern. Ga verwendete sie nie. Sie erklärte mir, dass sie diese Sprache nicht beherrschte.

Bei meiner weiteren Teilnahme am Unterricht in dieser Schule erfuhr ich – vor Unterrichtsbeginn –, dass die Ga-Lehrerin krank war und der Ga-Unterricht somit in allen Klassen an diesem Tag einfach ausfalle, außer in der *Primary 2*, weil die dortige Klassenlehrerin auch Ga sprach (aber Twi ist ihre Muttersprache). So nahm ich am „*Language & Literacy*“-Unterricht der *Primary 2* teil, der wie folgt ablief:

Der Unterricht begann in Englisch und die Lehrerin schrieb „*English Vowel Sounds*“ auf die Tafel. Es wurde im Chor das englische ABC gesungen. Dabei standen die Kinder und durften sich erst setzen als die Lehrerin „*Sit down*“ und die Schüler „*Thank you, madam*“ gesagt hatten. Sie lernten die Vokale, wobei zuerst die englischen gelernt wurden, dann die Vokale in Ga. Die Schüler wiederholten die englischen und Ga-Vokale im Chor.

Anschließend wurde der Unterschied zwischen den langen und kurzen Vokalen im Englischen erklärt. Die Schüler mussten Wortbeispiele für kurze und lange Vokale bringen. Dann folgte dasselbe in Ga. Während die Schüler Wörter mit bestimmten Ga-Buchstaben aufzählten, blieb das Unterrichtsmedium selbst nach wie vor Englisch. Daraufhin sagten sie gemeinsam einen Spruch in Ga auf und anschließend sangen sie das Alphabet der Ga. Ab jenem Moment sprach die Lehrerin kaum mehr Englisch.

Gegen Ende der Stunde betrat der Direktor den Raum. Er wusste über meine Forschungsfragen Bescheid und wollte mich offensichtlich auf ein Problem in ghanaischen Schulen aufmerksam machen. Er fragte die Klasse: „*Those of you who are originally from Accra, who are Ga, raise your hands!*“ Von den 40 Schülern, die sich in der Klasse befanden, hoben nur drei ihre Hand. „*Those of you, who speak Twi, raise your hands!*“ Nun hob die überwiegende Mehrheit die Hand. Anschließend wandte sich der Direktor an mich: „*You see the problem? So which language shall we teach?*“

Ein weiteres Mal nahm ich am Ga-Unterricht in der *Primary 5* (65 Schüler) teil. Die Ga-Lehrerin sprach fast ausschließlich Ga mit den Schülern, aber auch englische Sätze fielen während des Unterrichts. Sie lasen gemeinsam einen Text und besprachen diesen. Die Klasse wirkte sehr unmotiviert und viele Kinder hatten beim Vorlesen Probleme. Die Lehrerin veranlasste die Vorlesenden oft Wörter zu wiederholen, die falsch ausgesprochen oder betont wurden. Auf Fragen der Lehrerin antworteten die Schüler zögerlich und meist waren es immer dieselben, die sich zu Wort meldeten.

Interpretation der Unterrichtsmethode und -sprache:

Obwohl die Lehrkraft eindeutig die Autoritätsperson war, ist der Großteil der Lehrer in dieser Schule offen mit den Schülern umgegangen. Des Öfteren konnte ich beobachten, wie die Lehrer, trotz der hohen Schüleranzahl in der Klasse, auf individuelle Bedürfnisse eingingen. Während die Kinder Übungen machten, schritten sie zwischen den Sitzbänken herum und erklärten dem einen oder anderen Schüler ein Beispiel noch einmal genauer. Auch während den Pausen kamen manche Kinder mit Bitten oder Fragen zu den Lehrern. In einer Klasse saß auch ein Kind mit geistigen Behinderungen. Da das Mädchen etwas langsamer arbeitete als die anderen Schüler, kam die Lehrkraft öfter zu ihr, um ihr etwas zu erklären. Gegen Ende der Stunde bekam diese Schülerin auch als einzige ein Übungsbuch mit nach Hause.

Verallgemeinernde Antworten über das Lehrer-Schüler-Verhältnis können nach so kurzer Zeit und wenig Einblick nicht gemacht werden und sind auch nicht Ziel dieser Arbeit.

Ich konnte beobachten wie einige wenige Lehrer während des Unterrichts telefonierten oder, während die Kinder Übungen machten, die nächste Stunde vorbereiteten, um die Vorbereitungen nicht in der Freizeit tätigen zu müssen. Darüber hinaus beendeten manche Lehrkräfte den Unterricht, besonders an den Nachmittagen, etwas früher oder die Pausen wurden um ein paar Minuten verlängert.

Als Unterrichtssprache wurde fast ausschließlich Englisch verwendet. Selbst im Ga-Unterricht hörte ich englische Sätze. Ein Kodewechsel der Lehrer kam auch in der *Lower Primary* eher selten vor. Ghanaische Sprachen verwendeten die Lehrer meist, wenn sie einzelnen Schülern noch einmal eine Übung erklärten. NALAP wurde offensichtlich in dieser Schule noch nicht umgesetzt, denn keine der besuchten Klassen der *Lower Primary* erhielt Unterricht, der zur Hälfte in der lokalen Sprache stattfand.

Während meiner Teilnahme am Unterricht stellte ich auch fest, dass die Lehrer zum Ermahnen und Befehlen fast ausschließlich Englisch verwendeten. Erst, wenn die Lehrkraft merkte, dass die Anordnungen nicht verstanden wurden, wiederholte sie diese in einer ghanaischen Sprache.

Außerhalb des Klassenraums konnte ich hingegen viel häufiger ghanaische Sprachen vernehmen, die zwischen Lehrer und Schüler gesprochen wurden.

Die Sprache der Lehrmaterialien war ausschließlich auf Englisch. Selbst das Ga-Lehrbuch enthielt zahlreiche englische Anweisungen.

Die Lehrer untereinander benutzten vorwiegend ghanaische Sprachen (meist Twi oder Ga, manchmal auch Fante). Die Schüler verwendeten bei der Kommunikation mit anderen Schülern häufig ghanaische Sprachen. Während meiner Beobachtungen sprachen die Kinder untereinander kaum in englischer Sprache. Auch konnte ich beobachten wie Schüler Codes innerhalb eines Satzes mehrfach wechselten und ihre sprachlichen Ressourcen je nach Situation unterschiedlich einsetzten.

B) Öffentliche Primarschule in Kwashieman

Der Bezirk *Kwashieman* liegt in der Peripherie der ghanaischen Hauptstadt und gehört laut *CHF International Ghana* und *A.M.A.* zu den „armen“ Bezirken Accras.

Der Schulkomplex besteht aus einem Kindergarten, einer Primarschule und einer JHS. Eine zweite Primarschule befindet sich dort gerade in der Bauphase und soll in wenigen

Jahren eröffnet werden. Ich suchte die Direktorin der Schule beim ersten Mal mit einem Studenten von der *University of Ghana, Legon* auf. Dieser erklärte der Direktorin mein Vorhaben. Sie überlegte kurz und wollte von mir wissen, wie ich die österreichische Gastfreundschaft beschreiben würde. Ich antwortete ihr und anschließend führte sie mich im Schulgelände herum. Die Klassen, an deren Unterricht ich teilnehmen konnte, teilte sie mir zu. Die Direktorin stellte mich auch einigen Lehrkräften vor, die sich anschließend gerne bereit erklärten, mich an ihrem Unterricht teilhaben zu lassen. Insbesondere der Ga-Lehrer, dem ich erklärte, dass ich mich spezifischer mit der Schulsprachpolitik in Ghana auseinandersetze, lud mich gleich zu seinem Unterricht ein. Insgesamt war auch hier die Atmosphäre angenehm und die Lehrer waren sehr aufgeschlossen. In dieser Schule nahm ich am Unterricht vom 2. bis 4. Mai 2012 teil.

a) Organisation der Schule

Diese Schule wurde von etwas mehr als 450 Schülern besucht. Manche der Klassen, besonders die *Primary 1* mit über 90 Schülern, waren völlig überfüllt. Auch hier schwankte die Zahl der angemeldeten Schüler aufgrund der weiter oben genannten Gründe. Im Gegensatz zur anderen Primarschule hatte jede dieser Klassen zwei Klassenlehrer. Das bedeutete, insgesamt mit dem Ga-Lehrer, waren an der Schule 13 Lehrkräfte und eine Direktorin angestellt. Dass die Direktorin auch unterrichtete, erlebte ich nicht, aber ab und zu sah sie in die Klassenräume und folgte dem Unterricht ein wenig. Somit kamen im Schnitt auf jede der 13 Lehrkräfte (die Direktorin nicht mitzählend), bei etwa 450 Schülern, 35 auf jede.

b) Infrastruktur und Ausstattung

Die Schüler gingen entweder zu Fuß in die Schule oder nahmen Trotros, die als öffentliche Verkehrsmittel hier von vielen Schülern genutzt werden.

Obwohl auch dieses Schulgebäude solide errichtet war, dichtete das Dach nicht. Strom- und Wasseranschlüsse waren in den Klassenräumen nicht vorhanden. Die Toiletten wurden sowohl von den Schülern als auch von den Lehrern benützt. Sie waren getrennt für Männer und Frauen und es gab dort auch fließendes Wasser.

Das Essen wurde auch hier in der *Snack Break* ausgeteilt.

Die Klassenräume beinhalten außer den Sitzbänken für die Schüler noch einen größeren Tisch mit Sessel, der für die Lehrkräfte bestimmt war. Die Klassenzimmer waren für die hohe Anzahl der Schüler viel zu klein und, wenn alle Schüler anwesend waren, saßen

mindestens drei auf jeder Sitzbank. Die Klassenräume wirkten insgesamt sehr dunkel auf mich und manchmal fühlte ich mich darin sehr eingeeengt. Die Text- und Lehrbücher wurden im Hinterzimmer des Büros der Direktorin aufbewahrt. Die Schüler mussten diese dort vor jeder Stunde abholen und nachher wieder hinbringen. Auch hier hatten die Lehrer jeweils ein Lehrbuch, die Schüler teilten sich die Textbücher. Es gab jeweils eines pro Sitzbank.

Der einzige PC der Schule stand im Büro der Direktorin. Dies war auch gleichzeitig der einzige Raum mit Stromanschluss. Internetanschluss gab es auch hier nicht.

c) Unterrichtsmethode und -sprache

An einem Vormittag nahm ich am *Religious and Moral Education*-Unterricht (RME) in der *Primary 1* (ca. 80 Schüler sind anwesend) teil. Es waren zwei Lehrerinnen in dieser Klasse anwesend. Während die eine neben mir saß und die Klasse beobachtete, begann die andere ihren Unterricht in englischer Sprache. Viele der Kinder lachten zu mir herüber und zeigten mit dem Finger auf mich. Des öfteren hörte ich wie manche „*Broonie*“⁴ flüsterten. Das Thema der Stunde war „*Worship*“. Die Lehrerin fragte: „*The christians, whom are they following and what is their holy day?*“ Die Kinder antworteten im Chor: „*Jesus*“, „*Sunday*“. Dieselben Fragen stellte die Lehrerin noch mit anderen Religionen. In der hinteren Reihe tuschelten Schülerinnen. Die Lehrerin schimpfte mit ihnen in Twi. Während des Unterrichts wiederholte die Lehrerin manche ihrer Fragen in Twi. Später erklärte sie mir, dass sie Ga kaum verwendete, da die meisten Schüler Twi verstünden. Schließlich erzählte sie den Schülern von den Ashanti und deren Tänze und Bräuche. Sie wechselte zwischen Englisch und Twi. Die zweite Lehrerin verließ während der Stunde häufig den Raum und beteiligte sich sonst wenig am Religionsunterricht.

Meine Teilnahme am Ga-Unterricht fand in der *Primary 6* mit etwa 60 Schülern statt. Der Ga-Lehrer wirkte motiviert und organisiert. Zum ersten Mal während meiner gesamten Teilnahme am Unterricht in den beiden Primarschulen wurde ich den Schülern vorgestellt. Der Lehrer erzählte kurz woher ich kam und warum ich hier wäre. Er erklärte, dass ich zum Beobachten hier wäre und sie deswegen einfach so wie immer sein sollten.

Schließlich erklärte mit der Ga-Lehrer noch, dass in der sechsten Klasse die Schüler die Grammatik schon beherrschen sollten und deswegen in den höheren Klassen der Fokus auf

⁴ Als „*Broonie*“ wird in Ghana ein Weißer bezeichnet. Während meines Aufenthaltes in Accra hörte ich dieses Wort täglich. Ein Ghanaer erklärte mir aber, dass es meist nicht abwertend gemeint sei, obwohl es manchmal von Weißen negativ aufgefasst werde.

dem Lesen von Texten liege, um das Lesen und Verstehen auch von schwierigeren Texten zu lernen.

Die Schüler saßen konzentriert über ihren Lehr- und Lesebüchern. Das Thema der Stunde und des Lesetextes waren die Völker Ghanas. Der Lehrer las auf Ga den Text laut vor. Dann sollten die Schüler den Text leise für sich selbst lesen. Anschließend las ein Schüler nach dem anderen eine Passage des Textes laut vor. Die Leseniveaus der Schüler waren sehr unterschiedlich. Später erklärte mir der Lehrer, dass in etwa 60-70 Prozent der Schüler in dieser Schule zu den Akan zu zählen wären. Nur 30-40 Prozent wären Ga. Dadurch ergäben sich deutliche Unterschiede in den Leistungen der Schüler.

Während des gesamten Unterrichts schrieb der Lehrer die Anweisungen ausschließlich auf Ga an die Tafel. Selten sprach er Englisch. Die Schüler antworteten meist in Ga, manchmal in Englisch. Dann gab er eine Gruppenübung, bei der die Schüler lauter wurden. Er mahnte sie: „*I don't like movements like this.*“

Der ICT-Unterricht in der *Primary 3* (ca. 70 Schüler) lief folgendermaßen ab: Den Schülern wurden Hefte ausgeteilt. Das Thema: „*Sending and receiving information through images: maps*“. Es war nur eine Lehrkraft anwesend. Sie schrieb auf die Tafel: „*Maps give information about an area. They give directions to a place.*“ Die Kinder schrieben diese Sätze in ihre Hefte ab. Nun mussten die Kinder ein Bild mit Straßen und Gebäuden vom Textbuch abmalen. Mehr Anweisungen erhielten die Schüler während des gesamten Unterrichts nicht. Die Kinder unterhielten sich lebhaft während sie malten. Auch hier hörte man Kinder vor allem Twi, aber auch Ga und Fante sprechen. Manchmal wurden englische Wörter in die Sätze eingemischt.

Während die Schüler malten, bereitete die Lehrerin etwas für den nächsten Gegenstand vor. Am Ende des Unterrichts kontrollierte die Lehrkraft die Zeichnungen. Meist sprach sie Englisch mit den Schülern, manchmal Twi, selten Ga.

Creative Arts beobachtete ich in der *Primary 2*. „*Colour mixing and application*“ stand auf der Tafel. Wieder war nur eine Lehrkraft anwesend. Die Lehrerin zeigte auf Gegenstände im Raum und die Kinder riefen die Farbe des Gegenstandes im Chor. Dann erklärte die Lehrerin: „*There are three primary colours.*“ Die Kinder sollten Gegenstände nennen, die entweder rot, gelb oder blau sind. Die Schüler beteiligten sich lebhaft und nannten viele Gegenstände und standen dabei jedes Mal auf. Für jede richtige Antwort wurde von der Klasse im Takt geklatscht. Manchmal sprach die Lehrerin Ga mit den Schülern, so zum

Beispiel als sie eine Schülerin ermahnte, sich ordentlich hinzusetzen. Die Lehrerin mischte rote, gelbe und blaue Fingerfarben vor der Klasse, um den Kindern zu zeigen, welche Farben dabei entstünden. Dann wurden die Lehrbücher ausgeteilt und die Kinder mussten, wie im Lehrbuch abgebildet, eine gelbe Banane, eine rote Tomate und einen blauen Stift in ihr Heft malen. Dafür wurden in der Klasse ein paar Wasserfarben ausgeteilt. Während die Kinder malten begann die Lehrerin zu telefonieren. Anschließend wurden die Zeichnungen zum Trocknen kurz in die Sonne gelegt.

Der *Library*-Unterricht in derselben Klasse lief wie folgt ab. Wieder wurden Bücher ausgeteilt. Die zweite Lehrerin kam hinzu, setzte sich auf den Lehrertisch und begann die nächste Stunde vorzubereiten, während ihre Kollegin alleine unterrichtete. Die Lehrerin erklärte: „*A library is a place where you go to read and borrow a book.*“ Denselben Satz wiederholte sie in Ga. Anschließend erklärte sie in englischer Sprache, wie man ein Buch benützte und ausleihe. Von der zweiten Lehrkraft erfuhr ich, dass der Unterricht in diesem Gegenstand normalerweise in der Bibliothek stattfände und dort gemeinsam gelesen würde, sofern eine eigene Bibliothek in der Schule vorhanden sei. Da es aber in der konkreten Schule keine eigene Bibliothek gab, blieben die Kinder in der Klasse. Die Lehrerin meinte weiter, dass der Gegenstand im Grunde eine Lesestunde und eng mit dem Gegenstand *Language & Literacy* verbunden sei. Die unterrichtende Lehrerin las einen Text laut in Englisch vor. Ein Schüler musste eine kurze Passage davon laut vorlesen und dann wiederholte die ganze Klasse die Textpassage im Chor. Schließlich wurden Wörter wie *library*, *borrow*, *book* usw. an die Tafel geschrieben. Die Lehrerin forderte die Kinder nacheinander auf, die Wörter zu buchstabieren. Wenn ein Kind richtig buchstabiert hatte, dann klatschte die Klasse.

Der Englischunterricht in der *Primary 6* bestand vorwiegend aus dem Lesen von Texten, die meist vom Lehrer vorgelesen wurden. Einzelne Schüler oder die ganze Klasse wiederholten den Text. Ghanaische Sprachen verwendete der Lehrer nicht. Als am Ende der Einheit die Kinder in den Schulhof liefen, vernahm ich ganz unterschiedliche ghanaische Sprachen und kaum Englisch.

Als ich am Freitagmorgen in die Schule kam, musste ich feststellen, dass die Klassen halbleer waren. In der Nacht von Donnerstag auf Freitag gab es ein Unwetter, wodurch einige Bezirke überflutet wurden. Die Klassenräume selbst waren zwar nicht betroffen,

aber dennoch gab es an manchen Stellen in den Klassen kleinere Pfützen. Die Direktorin erklärte mir, dass manche der Eltern angerufen hätten, um ihre Kinder zu entschuldigen. Sie könnten nicht kommen, meinten sie, weil sie zu Hause bei den Aufräumarbeiten mithelfen müssten oder nur wenige Trotros führen, die die Kinder in die Schule bringen könnten. Der Direktorin zufolge riefen aber die meisten der Eltern gar nicht an. Die Direktorin selbst war darüber nicht überrascht und meinte, dass dies an Regentagen normal wäre. In der Klasse waren an diesem Tag weniger als die Hälfte der Schüler anwesend und ich konnte feststellen, dass auch die Motivation der Lehrer nicht besonders hoch war.

So fiel der Gegenstand *Citizenship Education* in der *Primary 5* sehr kurz aus, da „nur“ 30 Schüler anwesend waren und auch die zweite Klassenlehrerin nicht in die Schule gekommen war. Die Schüler lasen einen Text zum Thema „*Governance in Ghana*“, um das Regierungssystem Ghanas näher kennen zu lernen. Die Lehrerin beendete den Unterricht vorzeitig. Sie erklärte mir, dass die anderen Schüler sonst zu viel vom Lehrstoff versäumen würden.

Ähnlich verhielt es sich in der *Primary 6*, wo gerade der Gegenstand *Integrated Science* unterrichtet wurde. Es sollte der Lebenszyklus einer Stechmücke erklärt werden. Die Schüler waren sehr unruhig und die zwei Lehrkräfte beschlossen schon wenige Minuten nach dem Unterrichtsbeginn die Textbücher wieder einzusammeln und den Unterricht zu beenden.

Interpretation der Unterrichtsmethode und -sprache:

Ich empfand das Lehrer-Schüler-Verhältnis in dieser Schule als weniger aufgeschlossen als in der Primarschule in *New Fadama*. Obwohl in den Klassen jeweils zwei Klassenlehrer vorgesehen waren, war die zweite Lehrkraft öfter nicht da oder beteiligte sich kaum aktiv am Unterricht. Entweder sie bereiteten während des Unterrichts andere Stunden vor oder beobachteten einfach nur die Klasse. Mir fiel auf, dass die Schüler – im Vergleich zur Primarschule in *New Fadama* – in den Pausen seltener mit den Lehrern sprachen. Dennoch herrschte kein „ängstliches“ Verhältnis zwischen den Lehrern und Schülern. Manchmal sah ich wie ein Schüler einen Knicks vor der Lehrkraft machte, bevor es eine Frage stellte. Gleichzeitig bemerkte ich aber auch, wie manche Lehrer sehr herzlich mit den Schülern umgingen und auch individuelle Anliegen berücksichtigt wurden.

Was die Unterrichtssprache betrifft, deckten sich die Beobachtungen mit jenen in der Schule von *New Fadama*. Von der *Primary 1* bis zur *Primary 6* wurde Englisch als

Unterrichtssprache verwendet. Besonders aber in der *Lower Primary* wurden Fragen ab und zu in Ga oder Twi wiederholt. Während meiner Teilnahme am Unterricht erzählten mir einige Lehrer, dass sie Ga nicht wirklich gut beherrschten. Obwohl hier manche Lehrer einen unmotivierten Eindruck bei mir hinterließen, gab es auch sehr motivierte Lehrkräfte, wie etwa den Ga-Lehrer.

Im Schulhof zwischen den Lehrern und zwischen den Schülern hört man seltener Englisch und wenn, dann oft nur einzelne Sätze. Vor allem Ga, Twi und auch Fante, aber auch andere ghanaische Sprachen könnten im Schulhof gehört werden.

Die Lehrbücher waren alle in englischer Sprache wie in der Schule in *New Fadama*.

NALAP ist zwar auch in dieser Schule bekannt, ich konnte aber feststellen, dass das Programm noch weit von der Umsetzung entfernt ist. Selbst in der *Lower Primary* wurde die lokale Sprache noch immer viel weniger benutzt, als im Programm vorgeschlagen.

5.2.4. Ergebnisse und Erkenntnisse

In beiden Schulen konnte festgestellt werden, dass aufgrund der hohen Schüleranzahl individuelle Anliegen der Schüler weniger berücksichtigt wurden, wodurch möglicherweise viele Fragen der Schüler gar nicht gestellt wurden. Während meiner Beobachtungen konnte ich nie erleben, dass ein Schüler während des Unterrichts dem Lehrer eine Frage gestellt hätte. Dennoch war Interaktion zwischen den Lehrern und Schülern vorhanden, besonders in den Pausen, wo die Schüler sehr wohl mit manchen Fragen oder Bitten zur Lehrkraft kamen. In den Unterrichtseinheiten gingen viele Lehrer ab und zu zwischen den Bänken hin und her, um einzelnen Schülern noch einmal Übungen zu erklären.

Auch die ständige Präsenz des Rohrstocks sowohl in den Klassenräumen als auch in den Schulhöfen darf nicht unerwähnt bleiben. Obwohl ich nie beobachten konnte, wie der Stock bei einem Kind angewendet wurde, ist er doch als Droh- und Mahngegenstand ein ständiger Begleiter der Schulkinder.

Bei den Beobachtungen konnte auch festgestellt werden, dass das soziale Umfeld der Kinder manchmal in den Unterrichtseinheiten integriert wird. So spiegelten am ehesten die Lerninhalte im Gegenstand *Natural Science* respektive *Integrated Science* die alltägliche Realität der Schüler wider. Das Lernen mit Gegenständen mit denen Kinder vertraut sind bzw. das Lernen über Themen, die für die Kinder wichtig sind (beispielsweise der

Lebenszyklus einer Stechmücke) erleichtert ihnen das Lernen, da sie dadurch viel unmittelbarer Inhalte aufnehmen und Bezüge zu ihrer Lebenswelt herstellen können.

Was die Unterrichtssprache betrifft, konnte festgestellt werden, dass als Unterrichtssprache von der ersten bis zur sechsten Schulstufe Englisch vorgesehen ist. Vorwiegend in der *Lower Primary*, aber auch in der *Upper Primary*, wird eine ghanaische Sprache nur verwendet, wenn etwas nicht verstanden wurde (von manchen Kindern) oder die Kinder nicht antworteten auf eine Frage. Dann wurde die Frage in einer ghanaischen Sprache wiederholt. Wenn Kinder auf eine englische Frage in ghanaischer Sprache antworteten, wurde die Antwort akzeptiert, jedoch wurden manchmal die Schüler aufgefordert es einfach in Englisch zu wiederholen. Es stellte sich mir dabei die Frage, dass wenn die ghanaische Sprache nicht als „Fehler“ betrachtet wird, die Kinder dann ihre Sprache und Kultur nicht als minderwertig betrachten lernen?

Die teilnehmende Beobachtung zeigt, dass NALAP, welches der Schulleitung und den Lehrern bekannt ist, in diesen Schulen noch nicht in die Praxis umgesetzt wurde.

Meine Beobachtungen führen mich nun zu neuen Fragen: Kann der Stellenwert der lokalen Sprache erhöht werden, indem ein positiver Abschluss in jenem Gegenstand verpflichtend gemacht wird oder setzt dies die Kinder noch mehr unter Druck, vor allem diejenigen, deren Muttersprache nicht der lokalen Sprache entspricht? Inwiefern hat die Regierung bzw. deren Programme und Projekte Einfluss auf die tatsächliche Praxis im Unterricht? Wie wirkt sich die viel zu geringe Verwendung der lokalen Sprachen im Unterricht auf die persönliche Entwicklung der Kinder oder die Gesellschaft aus? Welche Werte werden den Kindern oder der Gesellschaft durch die Schulbildung über die eigene Kultur und Sprache vermittelt?

5.3. Analyse der qualitativen Interviews

5.3.1. Einleitende Anmerkungen und Vorgehensweise

Das Leitfadeninterview ist ein nichtstandardisiertes Interview und ein „Erhebungsinstrument“, welches trotz vorgegebener Themen und einer Frageliste, dem sogenannten Leitfaden, dem Interviewer weitgehende Entscheidungsfreiheit darüber

belässt, welche Fragen wann und in welcher Form gestellt werden. Das heißt, die Reihenfolge der Fragen muss nicht zwingend eingehalten werden. Nicht selten passiert es nämlich, dass der Interviewpartner von selbst auf gewisse Themen zu sprechen kommt (vgl. Gläser/ Laudel 2009: 41f., 142).

Dieser Vorteil des Leitfadens, dass er nicht rigide abgearbeitet werden muss, lässt die Möglichkeit auch vertiefend nachzufragen, bevor man zur nächsten Frage übergeht (vgl. Schlehe 2003: 79). Deswegen findet diese Form des Interviews häufig Anwendung, besonders wenn es um die Einstellungen oder subjektive Stellungnahmen der interviewten Personen geht. Auch bei meinen Interviews sollen vorwiegend die Meinungen und Einstellungen der Interviewten zur Unterrichtssprache und dem Sprachenangebot in den Schulen erfragt werden. Ich bin mir der Tatsache bewusst, dass bei solchen subjektiven Stellungnahmen die Interviewsituation (Umfeld, Zeitpunkt der Befragung, Gesprächspartner) immer Einfluss auf die Antworten haben wird. Dieser Tatbestand soll während der Interviews immer bewusst reflektiert werden.

Die insgesamt 15 Interviews setzen sich zusammen aus Gesprächen mit sechs Lehrkräften, zwei Müttern, einem Vater, zwei Schülerinnen, einem Schüler und drei Experten. Die Interviews mit Experten führte ich mit einer Dozentin auf einem Lehrer-Kolleg, mit einer Professorin der *University of Ghana, Legon*, deren Forschungsschwerpunkt Soziolinguistik ist, und einem Staatsbeamten des *Ghana Education Service/ Ministry of Education, Youth and Sports*. Bei der Wahl der Experten war mir wichtig, Menschen aus möglichst unterschiedlichen Arbeitsbereichen zu befragen, um nicht einseitige Informationen zu erhalten.

Da die Interviews mit sehr unterschiedlichen Gruppen geführt wurden, habe ich die Fragebögen an die jeweiligen Gruppen – Lehrkräfte, Eltern, Schüler und Experten – angepasst.

Als Auswahlkriterium für die Lehrkräfte galten ein ausreichendes Vertrauensverhältnis und die Bereitschaft zur Mitarbeit. Bei den Schülern war mir zusätzlich noch das Vorhandensein einer gemeinsamen Sprache oder eines Übersetzers wichtig. Dies war insbesondere dann notwendig, wenn Gespräche und Interviews mit Schülern aus der *Lower Primary* stattfanden. Die Auswahlkriterien für die Eltern waren ähnlich wie bei den Lehrkräften, eine Bedingung war aber zusätzlich, dass sie zum Zeitpunkt der Befragung mindestens ein Kind in einer öffentlichen Primarschule haben mussten.

Nach einer kurzen Vorstellung des Untersuchungsgegenstands fragte ich die Personen in einem ersten Teil nach ihren persönlichen Daten, wie ihrem Alter, ihrem Sprachrepertoire, ihren Sprachanwendungen usw. Dieser Teil des Interviews diente hauptsächlich dazu, den Befragten und seine soziale Situation näher kennen zu lernen. Im zweiten Teil des Interviews fragte ich nach den Erfahrungen, die die Befragten bereits mit der Schule gemacht hatten. Im dritten Teil, dem Hauptteil des Interviews, sollten die Einstellungen und Meinungen über die aktuelle Sprachensituation, -politik und -verwendung im öffentlichen Primarschulsystem erfragt werden. Der vierte Punkt bezog sich auf die Erwartungen und Wünsche für die zukünftige Entwicklung der Sprachen- und Bildungspolitik.

Die Interviews dauerten zwischen 30 und 50 Minuten und variierten je nach Verfügbarkeit und Sprachkompetenz der befragten Person. Alle Gespräche fanden in englischer Sprache statt. Wenn Dritte bei einem Interview anwesend waren, folgte ein Vermerk bei dem jeweiligen Interview. Die Gesprächspartner waren im Allgemeinen sehr aufgeschlossen und hilfsbereit.

Die folgenden Interviews – Experten, Schüler, Eltern und Lehrer – sollen jeweils getrennt voneinander analysiert werden.

Als Analysemethode dient die qualitative Inhaltsanalyse mit der eine von den Ursprungstexten verschiedene Informationsbasis geschaffen werden soll, die nur noch die (extrahierten) Informationen enthält, welche für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind. Das für die Extraktion benutzte Suchraster wird ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen konstruiert (vgl. Gläser/ Laudel 2009: 200).

5.3.2. Inhaltsanalyse der Experteninterviews

5.3.2.1. Einleitung

Insgesamt wurde drei Experten interviewt, die in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt sind. Das erste Interview fand mit einer Dozentin eines Lehrerkollegs, die zukünftige Lehrer in Methodologie, Sprachfertigkeiten und der englischen Sprache ausbildet, statt. Sie vermittelte den Kontakt zu meinem zweiten Gesprächspartner, einem Regierungsbeamten im *Ghana Education Service* (Bildungsministerium), der Koordinator von

Bildungsprogrammen in Ghana ist. Die dritte Befragung fand an der *University of Ghana, Legon*, im *Department for English* statt. Mit dieser Befragten wurde der Kontakt schon vor der Reise nach Accra via Mail geknüpft. Sie vermittelte mir auch, via Mail, den Kontakt zum ersten Expertengespräch.

Die Experteninterviews dauerten jeweils am längsten von allen Interviews, da dabei nicht nur das Fachgebiet des jeweils Interviewten näher besprochen, sondern auch deren Fachwissen zu den einzelnen Fragen detaillierter wiedergegeben wurde.

5.3.2.2. Persönliche Daten und Sprachenprofil

Die Befragten, zwei gaben Fante als Muttersprache an und eine Ewe, bezeichneten alle Englisch als ihre Zweitsprache. Ga, Dangme und Twi wurden als weitere verwendete Sprachen angeführt. Die Interviewten gaben an in ihrer Arbeit grundsätzlich Englisch zu sprechen und nur manchmal, wenn sich mit Kollegen eine gemeinsame ghanaische Sprache findet, diese auch zu verwenden. Zu Hause sprechen die Befragten in ihren jeweiligen Muttersprachen. Ein Interviewpartner verwendet aber neben dieser noch Englisch, wenn er mit seinen Kindern spricht. Im Gespräch mit Freunden hängt die Sprachenwahl von der Sprache ab, die der jeweilige Adressat versteht. Deswegen lässt sich hier keine Präferenz bei der Sprachenwahl feststellen. Zwei von drei bevorzugen Lesen, Fernsehen und Radio hören auf Englisch. Der dritte Befragte hat keine Sprachenvorlieben in diesem Bereich. Elektronischer Schriftverkehr findet bei allen Experten in englischer Sprache statt.

Die Gesprächspartner beherrschen die jeweilige Mutter- und die Zweitsprache sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form.

5.3.2.3. Erfahrungen in der Schule

Den Begriff Bildung haben die Gesprächspartner wie folgt definiert:

- wichtigstes Werkzeug, dass man haben kann
- gibt die Fähigkeit Rechte auszuüben
- ermöglicht Partizipation
- formt die eigene Meinung und Einstellung

- lässt einen die Umwelt verstehen
- erfüllend
- macht das Leben wertvoller
- befähigt zur Interaktion mit anderen
- ermöglicht das Verstehen von anderen Menschen oder von Informationen
- gibt Macht
- erweitert den Interaktionsraum
- macht erfolgreich⁵

Im Wesentlichen beschreiben die Befragten, wozu die Bildung befähigt und sie erachten sie – wie die EZA – als ein *enabling right*, was schon im Kapitel Begriffsdefinitionen näher erläutert wurde.

Die Wahrnehmung von Problemen in den Primarschulen können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- die hohe Schüleranzahl pro Klasse⁶
- Sprachproblem
- Mangel an finanziellen Ressourcen
- fehlendes Lehr- und Lernmaterial
- unzureichende Ausstattung der Klassenräume
- Ausfallquote
- schlecht ausgebildetes Lehrpersonal
- Mangel an Lehrkräften
- mangelnde Ernährung der Kinder (Folge: Konzentrationsprobleme)
- mangelnde Infrastruktur- bzw. Transportmöglichkeiten
- fehlende sanitäre Einrichtungen
- Unterricht von zu vielen unterschiedlichen Gegenständen⁷

⁵ “Education is the most important tool a person can have. That I am talking to you is only possible because of education. Education gives you the ability to exercise your rights.” (Experteninterview 1)
 “Without education I remain excluded from almost any domain. Education creates my attitude, makes me understand my surroundings, fulfils my life and makes it more valuable.” (Experteninterview 2)
 “If you are not educated you are cut off, you cannot do much without it. You cannot interact with others when you have no education. It takes education to understand other people or to understand the news. Knowledge gives people power and enlarges their room for other interactions. A high-skilled society will be more successful as an uneducated society.” (Experteninterview 3)

⁶ “I once visited a school with more than 120 pupils and there was only one teacher. It is nearly impossible to teach well in a class like that. But you can also find classes in Ghana with only five pupils, especially in rural areas.” (Experteninterview 2)

Viele der genannten Probleme machen den Experten zufolge ein adäquates Unterrichten schwer möglich und lassen vermuten, dass ein sprachenpolitischer Wandel in den Schulen nicht die Priorität sein wird, wenn Veränderungen im Bildungssystem vorgenommen werden.

Mit den Lehrinhalten und dem Lehrplan sind die Befragten grundsätzlich zufrieden. Eine befragte Person hält die Aufteilung von praktischen und kreativen Gegenständen für ausgewogen. Dennoch werden auch Kritiken angebracht, wie der Mangel an Übungsbeispielen in den Textbüchern und, dass die Kinder mehr über ihr Umfeld lernen sollten. Es müsste ein Fokus auf lokale Geschichten und Traditionen gelegt werden.

5.3.2.4. Beurteilung der Sprachen und Sprachenpolitik in den Schulen

Bei der folgenden Frage sollten die Befragten Englisch und ihre jeweilige Erstsprache mit Begriffen assoziieren, die ihnen spontan dazu einfielen.

Englisch

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
leicht	wichtig vereinend Kontakt knüpfend Prestige	offiziell international Wissenschaft modern internationale Kommunikation Technologie Wirtschaft ⁸

Tabelle 2: Assoziationen der Experten zur englischen Sprache

Erstsprache

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
	verleiht Identität	lokal ⁹

⁷ “When I was in school English, Maths, Science and Citizenship Education were compulsory. That is enough in my opinion.” (Experteninterview 3)

⁸ Im Original: unifying, socialising, academics, prestige, international communication, technology, official, important, easy, modern, international, economics

	verschafft Nähe zu anderen wertvoll vertraut Prestige Heim Tradition Gemeinschaft Familie	
--	--	--

Tabelle 3: Assoziationen der Experten zur Erstsprache

Bei der Englisch-Tabelle fällt auf, dass die rationale Ebene die meisten Begriffe aufweist, während bei der Erstsprache-Tabelle eindeutig die emotionale Ebene überwiegt. Eine mögliche Interpretation wäre, dass die englische Sprache mehr mit wirtschaftlicher Funktion und Nutzen verbunden, während die Erstsprache mehr mit Kultur und Emotion in Zusammenhang gebracht wird. Auffällig ist auch, dass die Erstsprache vorwiegend mit Begriffen assoziiert wird, die mit dem Sprecher als Person zu tun haben. Die englische Sprache hingegen wird mit sachlichen und unpersönlichen Begriffen in Verbindung gebracht.

Im Folgenden sollten die Befragten beschreiben, was Englisch für sie in der Arbeit bzw. zu Hause bedeute. In der Tabelle wird versucht diese Bedeutungen einander gegenüber zu stellen, um in der Folge Unterschiede herausarbeiten zu können.

Bedeutung von Englisch in der Arbeit	Bedeutung von Englisch zu Hause
unersetzbar wichtig (2x) unmöglich ohne Englisch zu arbeiten Voraussetzung für die Arbeit Kommunikationsmittel mit anderen Beamten Kommunikationsmittel der Gebildeten	nicht notwendig gut, die Sprache zu beherrschen Zweitsprache weniger verwendet ¹⁰

⁹ Im Original: gives identity, makes you closer to somebody, prestige, precious, local, familiar, home, tradition, community, family

¹⁰ "English in my work is irreplaceable, I mean I am teaching in English and I am trying to tell the pupils how important it is to know an international language. At home I can do without English, but still I prefer reading the newspapers in English." (Experteninterview 1)

"In my job you cannot do without English. It is an international language and people working at the government must know English. That is how you communicate with other officials." At home he uses it as a second language. His children are already grown up and they speak both, English and Fante, fluently. Thus, sometimes he speaks Fante and sometimes English with them. (Experteninterview 2)

"English in my work is highly important. You cannot teach at the University without English, you would miss too much information when you focus only on books published in your mother tongue. English is far more developed and it is easy to access information because it is all around." Even at home she often uses English, but she prefers Ewe. "But people in Ho are surprised when they notice that you speak and write Ewe fluently. It is not usual to be 100 percent literate in your mother tongue." (Experteninterview 3)

mehr Informationen erhöhter Zugang mehr entwickelt	
--	--

Tabelle 4: Experten: Bedeutung der englischen Sprache in der Arbeit und zu Hause

Auffällig ist zunächst, dass die Liste der Bedeutung von Englisch in der Arbeit wesentlich länger als die Liste der Bedeutung von Englisch zu Hause ist. Schon alleine dadurch wird die hohe Bedeutung der ehemaligen Kolonialsprache in der Administration – dem Bereich in dem die Experten arbeiten – betont. Darüber hinaus ist die englische Sprache auch für die Experten zu Hause von Bedeutung, auch wenn sie weniger verwendet wird. Damit sind die Unterschiede zwischen der Bedeutung der englischen Sprache in der Arbeit und zu Hause bei den Experten zwar gegeben aber nicht besonders auffallend.

In einer weiteren Frage sollten die Befragten ihre Meinungen und Ansichten über die englische und auch ghanaische Sprache als Unterrichtsmedien abgeben. Zum besseren Vergleich werden diese beiden Fragen einander gegenüber gestellt.

Englisch als Unterrichtsmedium

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
	wichtig (2x) positiv Stress (in den ersten Klassen) sinnlos (in den ersten Klassen, besonders in ruralen Gebieten)	Gleichberechtigung verpflichtend hohe Ausfallquoten Handels-, Transaktions-, Kommunikationssprache keine/ geringe Verwendung außerhalb der Schule Lehrer nicht gut ausgebildet

Tabelle 5: Bewertung der Experten der englischen Unterrichtssprache

Ghanaische Sprache als Unterrichtsmedium

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
schwierig erleichtert das Erlernen einer Zweitsprache (Englisch) (2x)	notwendig (2x) wichtig Zwang fremde lokale Sprache zu lernen nicht ernst genommen im Unterricht	nicht möglich in multilingualen Klassen schwierig durchsetzbar wird nicht von allen gesprochen lokale Kultur integrierend (2x)

		Lehrer nicht gut ausgebildet bricht Sprachbarrieren mangelnde Möglichkeiten orale Kommunikation ¹¹
--	--	--

Tabelle 6: Bewertung der Experten einer ghanaischen Unterrichtssprache

Bei der Bewertung der Unterrichtssprachen fällt auf, dass die rationalen bzw. wirtschaftlichen Gründe bei beiden Sprachen überwiegen. Dahingehend kann vermutet werden, dass bei der Wahl einer Unterrichtssprache ökonomische Gründe wesentlich gewichtiger sind als kulturelle Faktoren. Die Wahl der Unterrichtssprache wird wahrscheinlich auf die wirtschaftlich gesehen günstigere Sprache fallen.

Die Frage, ob noch mehr ghanaische Sprachen in einer Schule unterrichtet werden sollen, wurde wie folgt beantwortet: Die Befragten sind sich einig, dass nicht zu viele Sprachen in einer Schule unterrichtet werden sollen. Die Kinder sollen eine ghanaische und eine internationale Sprache lernen, um „solide bilinguale Sprecher“¹² werden zu können. Eine der befragten Personen betonte, dass die Sprache, die als Gegenstand unterrichtet wird, eine lokale Sprache sein muss.

Als Gründe für die Ausfallquoten und die Rolle der Sprache darin wurden folgende genannt: Alle drei Befragten gaben an, dass die Sprachwahl für den Unterricht eine Rolle bei der Höhe der Ausfallquoten spiele. Eine interviewte Person meinte sogar, dass insbesondere die englische Sprache wesentlich an der Höhe der Ausfallquote beteiligt sei, da das positive Ablegen von Prüfungen in Englisch, im Gegensatz zu Prüfungen in

¹¹ “First of all, not all the teachers are speaking Ga or know how to teach in Ga. Secondly, children who are no Ga are forced to learn Ga, although their families may only use their own mother tongue like Twi. Thus, they cannot practice Ga at home. Using English instead means using a foreign language for all the children.” “The learning of a local language enhances the learning of English. So the government designed a new policy a couple of years ago and they called that programme NALAP.” (Experteninterview 1)

“But you need the local language as well. Many studies have proven that children perform better in English when they are already proficient in their mother tongue.” (Experteninterview 2)

“It makes no sense to teach in English in the first classes, especially in rural areas where children will not need English for the moment. When the teacher thinks the class is ready for a change, the teacher can, step by step, switch to English. Otherwise you stress the children, although there is no need to. Besides they do not have possibilities to use English outside the school. But English should be taught as a subject in Lower Primary as well before it becomes the only medium of instruction in Upper Primary. You see, you cannot do without Code-switching in the Lower Primary and teachers know that. Besides, a lot of the teachers are not good in English, so they do not teach well the English language. That is another reason why the performance of Ghanaian children is poor.” “If you move to another region, you should try to integrate and accept the culture and language of the region.” “There is the problem that you do not have real opportunities to do something with your mother tongue expect oral communication.” (Experteninterview 3)

¹² “If you are literate in your mother tongue and the English language, thus a solid bilingual, you are more self-confident. I mean in P6 a child should be totally able to speak, write and read in English and in his or her mother tongue.” (Experteninterview 3)

ghanaischen Sprachen, wichtiger sei (um in die nächste Schulstufe aufsteigen zu können).¹³ Eine andere befragte Person gab an, dass die Sprache zwar die Höhe der Ausfallquote beeinflusse, aber andere Gründe, wie etwa finanzielle Probleme der Familie¹⁴, mehr dazu beitragen würden.

Die drei Experten befürworteten die derzeitige Sprachenpolitik (NALAP), da sie sich darüber einig waren, dass die „Muttersprachen“ der Kinder und der Lehrer selbst im Unterricht nicht vernachlässigt werden dürfen. Allerdings sehen alle Befragten Probleme in der Implementierung¹⁵ von NALAP. *„The problem is not the policy, but its implementation. On the one hand you have the theory and on the other hand there is the practice.”* (Experteninterview 2)

Auch in den Schulen, die ich beobachten konnte, war das neue Modell noch nicht umgesetzt, obgleich die Schulleiter und Lehrer darüber Bescheid wussten. Diese Ergebnisse unterstreichen Prahs These: *„[T]here is much lip-service paid to the idea of the equality of indigenous languages to the colonially introduced ones, but in practice very little is done to make this reality.“* (1995: iii)

Positive Stellungnahmen und Meinungen zur Mehrsprachigkeit:

- *“We have different groups of people in Ghana, so being multilingual means being able to communicate with more people.”* (Experteninterview 1) *“When we speak more than one language we become more related to each other because we have to adapt somehow the language of the other.”* (Experteninterview 2) *“When I come home I can use my mother tongue, but I can go abroad too and talk to people like you for example.”* (Experteninterview 3) Das bedeutet, Mehrsprachigkeit ermögliche bzw. erleichtere den Befragten zufolge die Kommunikation nicht nur zu Hause, sondern auch in anderen Ländern.

¹³ In den Schulen erklärten mir auch die Lehrer, dass wenn ein Schüler den Gegenstand Ga negativ abschließt, die Gesamtleitung des jeweiligen Schülers betrachtet wird und je nach dem, darf dieser aufsteigen oder muss wiederholen. Schließt er in einem der Gegenstände Englisch, Mathematik oder Natural Science negativ ab, muss er mit hoher Wahrscheinlichkeit wiederholen.

¹⁴ *“Of course it is a handicap, but I think reasons for drop outs are more economical, thus financial problems of the family.”* (Experteninterview 3)

¹⁵ *“The point is, I do not really have a problem with the policy, but with its implementation. Those who are supposed to do the real work are the teachers. They should be aware of the fact, how important language skills are. But most of the teachers only teach in English.”* (Experteninterview 1)

“I have absolute faith now in the recent language policy. I am actually working for that programme.” *“I am convinced that children who are proficient in their mother tongue perform better in English and other subjects. Of course there are still many schools which do not practice the model proposed in NALAP. The problem is not the policy, but its implementation. On the one hand you have the theory and on the other hand there is the practice.”* (Experteninterview 2)

- *“And being multilingual makes me more a Ghanaian.”* (Experteninterview 1) Eine mögliche Interpretation dieser Aussage wäre, dass die befragte Person das Phänomen „Mehrsprachigkeit“ mit dem Land Ghana – in diesem Fall ihrer Heimat – verbindet.

Negative Stellungnahmen und Meinungen zur Mehrsprachigkeit:

- *“On the other hand I believe that a monolingual country must not deal with language policies and matters as we do, and that is no easy task.”* (Experteninterview 2) Damit sprach die befragte Person die Schwierigkeiten der Sprachenpolitik in einem mehrsprachigen Land an.

Die Experten nahmen das „Phänomen“ Mehrsprachigkeit vorwiegend positiv wahr und sahen darin kein Entwicklungshindernis.

5.3.2.5. Einschätzung der zukünftigen Entwicklung in der Sprachenpolitik

Die Frage nach der zukünftigen Entwicklung der englischen Unterrichtssprache bewerteten die Experten einheitlich. Englisch soll weiterhin als Unterrichtsmedium verwendet werden, aber in Kombination mit einer lokalen Sprache, zumindest in den ersten Schulstufen.¹⁶ Das heißt, die Experten unterstützen die derzeitige Sprachenpolitik (NALAP), auch wenn sie sich in der Praxis noch nicht völlig durchgesetzt hat.

Bei der folgenden Fragestellung sollten die Experten ihr ideales Unterrichtsmodell beschreiben:

- mehr Lehrmaterialien verwenden, besonders welche in lokalen Sprachen
- Objekte, Geschichte und Orte verwenden, die die Kinder kennen
- klare Strukturen beim Unterrichten schaffen
- strenger unterrichten
- so unterrichten, dass die Kinder zuhören

¹⁶ “There are too many languages in Ghana and nobody is ready to sacrifice his or her language for another language. But I mean that local languages should be more developed. A Ghanaian language should be a subject up to SHS¹⁶ and should be a medium of instruction – in combination with English – up to P3.” (Experteninterview 1)

“I think as long as there is no great change in the government, the current language policy will hold.” (Experteninterview 2)

“English will remain the future medium of instruction, but in my opinion mother tongue will and shall be used as an additional language of instruction too, especially in Lower Primary.” (Experteninterview 3)

- Kinder zu fähigen bilingualen Menschen erziehen¹⁷

Die Frage wurde sehr allgemein von mir gestellt und es ist interessant, dass das Thema der Unterrichtssprachen von den Experten nicht explizit erwähnt wird.

5.3.2.6. Wünsche für die Zukunft in den Schulen

Folgende Wünsche für die Zukunft in den Schulen wurden angesprochen:

- eigenes Sprachlabor für die Schulen
- mehr Geld, nicht nur von der Regierung, sondern auch Eltern sollen Beiträge zahlen
- gut ausgebildete Lehrkräfte, die die Schüler zur Mitarbeit motivieren (2x)
- PC-Räume und Bibliotheken für jede Schule
- mehr Einrichtungen
- ghanaische Sprachen und deren Lehrer sollen ernster genommen werden¹⁸

Die Wünsche der Experten beziehen sich größtenteils auf verbesserte Ausstattung und besser ausgebildete Lehrkräfte. Damit wird noch einmal mehr deutlich, dass die Wahl der Unterrichtssprache(n) nicht als das wichtigste Thema der ghanaischen Schulen angesehen wird bzw. die Prioritäten in der Bildung Ghanas auf anderen Punkten liegen.

5.3.3. Inhaltsanalyse der Schülerinterviews

5.3.3.1. Einleitung

Insgesamt wurden zwei Schülerinnen (12 und 10 Jahre) und ein Schüler (9 Jahre) interviewt. In allen drei Fällen wurden die befragten Schüler von den Lehrkräften gewählt und mir vorgestellt. Wichtig war mir, Schüler sowohl aus der *Upper Primary* als auch aus

¹⁷ “When I teach, I teach with objects and stories and places the children are familiar with. I have a clear structure when I teach. I do not like movements during classes. It is my task as a teacher to make the children listening to me.” (Experteninterview 2)

“If I live in a place where I can teach for example Twi. I will try to make the children literate in Twi and English. I want to help children becoming true and solid bilinguals. Then they can learn more languages and become multilinguals.” (Experteninterview 3)

¹⁸ “I think, if all the schools try to implement the programme NALAP that is a great step forwards concerning the promotion of local languages.” (Experteninterview 3)

der *Lower Primary* zu befragen. Bei den jüngeren zwei Schülern benötigte ich jeweils einen Übersetzer. Ein Lehrer als Übersetzer hätte möglicherweise die Antworten der Schüler beeinflusst oder bei den Schülern den Eindruck hinterlassen, es handle sich um einen Test. Um dies zu vermeiden, bat ich die Lehrer ältere Schüler zu fragen, ob sie übersetzen könnten und möchten. In beiden Fällen hatte ich schließlich Schüler aus der *Primary 6*, die die Fragen für die interviewten Schüler – wenn nötig – übersetzten.

5.3.3.2. Persönliche Daten und Sprachenprofil

Als Lieblingsgegenstände gaben die Kinder Mathematik, Naturwissenschaften (2x) und Englisch (2x) an. Sie begründeten dies damit, dass sie entweder gut in diesen Gegenständen wären oder ihnen diese Gegenstände leichter fallen würden. Auffällig war dabei, dass nur „Hauptgegenstände“ genannt wurden. Nebengegenstände wie *Creative Arts* usw. wurden nicht erwähnt.

Zwei der Befragten gaben Twi als Muttersprache an. Eines dieser beiden Kinder spricht zusätzlich ein wenig Fante. Das dritte interviewte Kind wächst zweisprachig auf und gab deswegen Twi und Fante als Muttersprachen an. Alle drei lernen Englisch und Ga in der Schule, demnach zwei fremde Sprachen. Zu Hause und mit Freunden verwenden die Kinder ihre Muttersprachen. Mit den Lehrern, sprechen sie grundsätzlich Englisch, hin und wieder verwenden sie aber auch ihre Muttersprachen, beispielsweise in den Pausen. Auch während des Unterrichts, im Gespräch mit Schulkollegen, verwenden sie Twi oder Fante. Da die Kinder nur sehr eingeschränkten Zugang zu einem Fernseher haben, erübrigte sich die Frage nach der bevorzugten Sprache in diesem Medium. Ein Kind gab an, wenn die Eltern Radio hörten, dann in Twi. Ein interviewtes Kind meinte, Bücher in Englisch zu lesen, während die anderen beiden sagten, dass sie außer den Schulbüchern keine anderen Bücher läsen.

Die älteste der Befragten gab an, nicht viel in Twi oder Ga schreiben zu können, wohl aber in Englisch. Alle drei befragten Kinder gaben an, die Sprache Ga selten zu sprechen. Schon alleine das Sprachenprofil dieser drei Schüler zeigt deutlich die Problematik bezüglich der Wahl der Unterrichtssprache, denn keiner der Schüler hat einen Bezug zu Ga, der lokalen Sprache der Stadt Accra.

5.3.3.3. Erfahrungen in der Schule

Folgende Assoziationen fielen den Schülern zum Begriff Bildung „education“ ein:

- Lernen
- Ich gehe zur Schule, weil ich gut sein will.
- Damit kann ich etwas erreichen.¹⁹

Keines der Kinder nannte eine negative Assoziation. Darüber hinaus setzten die Schüler den Begriff „education“ mit Schule gleich.

Was die Kinder in der Schule mögen bzw. nicht mögen:

positiv	negativ
mit Freunden zusammen sein lesen dass manche Lehrer gut erklären	streiten bzw. „rangeln“ der Buben Essen Bestrafung mit dem Stock ²⁰

Tabelle 7: Positive und negative Assoziationen der Schüler mit der Schule

Ein befragtes Kind sprach das Thema Gewalt von sich aus an: *“I do not like the caning. Once I saw when a colleague was caned very hard. I felt sorry for him.”* (Schülerinterview 3)

Diese Aussage lässt annehmen, dass viele Kinder, obwohl sie möglicherweise selbst noch nicht Opfer von Gewalt in der Schule geworden sind, sie zumindest schon einmal als Zeuge eine derartige Szene erleben mussten.

Dennoch beschrieben die Schüler ihre Lehrkräfte mit vorwiegend positiven Adjektiven: gut (2x), freundlich (2x), streng (2x), nett (2x), stark²¹. Dass die Beziehungen zwischen den Lehrkräften und Schülern, bis auf manche Ausnahmen, vorwiegend positiv sind, konnte auch in der teilnehmenden Beobachtung schon festgestellt werden.

Die Frage nach der Lieblingssprache beantworteten die Schüler wie folgt: Alle drei gaben Twi als Lieblingssprache²² an, wobei ein befragtes Kind zusätzlich noch Englisch anführte. *“I like English and Twi. I want to be good in English.”* (Schülerinterview 1)

¹⁹ “Education for me means learning.” (Schülerinterview 1)

“I want to be a lawyer, so I go to school. I want to be good.” (Schülerinterview 2)

“I can reach something with it.” (Schülerinterview 3)

²⁰ “In school I like being with my friends, but I do not like the fighting.” (Schülerinterview 1)

“I like it that some teachers explain well.” (Schülerinterview 3)

²¹ Im Original: good, friendly, sometimes strict, nice, strong, kind

²² “In school we learn English and Ga. I do not speak Ga, I like the Twi language best.” (Schülerinterview 2)

5.3.3.4. Beurteilung der Sprachen und Sprachenpolitik in den Schulen

Die Schüler nannten folgende Wörter, die ihnen zu Englisch und zu ihrer jeweiligen Erstsprache einfielen:

Englisch

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
lesen schreiben	gut fein stolz mögen	Schule (2x) Lehrer ²³

Tabelle 8: Assoziationen der Schüler zur englischen Sprache

Erstsprache

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
sprechen	stolz (2x) mein (2x) Eltern (2x) Nachbar eigen ²⁴	

Tabelle 9: Assoziationen der Schüler zur Erstsprache

Die befragten Kinder assoziierten vorwiegend emotionale und persönliche Begriffe mit der Erstsprache (in diesem Fall Twi und Fante). Rationale bzw. wirtschaftliche Wertungen blieben völlig aus. Englisch hingegen verbanden sie hauptsächlich mit dem Ort Schule.

In der nächsten Frage ging es um Regeln bei der Anwendung einer bestimmten Sprache im Unterricht: Die Kinder antworteten alle, dass sie während des Unterrichts grundsätzlich Englisch mit dem Lehrer sprächen. Ein Kind erzählte, wenn es Twi mit der Lehrkraft spricht, muss es das Gesagte – nicht immer – in Englisch wiederholen. Ein anderes Kind meinte, dass die Lehrkraft manchmal selbst Twi mit ihnen spreche. Darüber hinaus erzählte dasselbe Kind, dass es in Ordnung wäre, in Twi zu antworten, aber besser wäre es in Englisch. Zwei Kinder gaben zudem an, dass sie in den Pausen manchmal Twi mit der

²³ Im Original: fine, school, teacher, proud, I like it, good, read, write

²⁴ Im Original: proud, mine, talking, my language, parents, neighbour, own

Lehrkraft sprächen und diese manchmal in Twi antwortete. Schließlich meinte ein Kind, außerhalb der Klasse jede Sprache sprechen zu dürfen.

Auf die Frage, ob die Schüler es mögen, wenn die Lehrkraft Englisch mit ihnen spricht und, ob sie Schwierigkeiten hätten den Anweisungen der Lehrkraft zu folgen, antworteten sie wie folgt: Ein Kind meinte es zu mögen, wenn die Lehrkraft Englisch spricht. Es gab auch an, daran gewöhnt zu sein. „*I am used to it*“ (Schülerinterview 1)

Das zweite Kind behauptete, das Englisch der Lehrkraft gut verstehen zu können. Das dritte befragte Kind gab an, die Lehrkraft zwar zu verstehen, aber selbst nicht gut englisch sprechen zu können.

In diesem Zusammenhang wurden die Kinder schließlich noch gefragt, was sie tun, wenn sie die Anweisungen der Lehrkraft nicht verstehen. Alle drei Kinder antworteten einheitlich, ihre Sitznachbarn um Rat zu fragen, wenn sie die Aufgabe nicht verstünden. Ein Kind meinte: „*They [neighbours] ask me very often.*“ (Schülerinterview 1) In diesem Fall sprechen sie hauptsächlich in Twi oder Fante miteinander.

Auffällig ist, dass bei Verständnisproblemen keines der Kinder die Lehrkraft zu fragen schien.

Die Frage nach einer Geheimsprache wurde folgendermaßen beantwortet: Alle drei Befragten gaben an, keine Geheimsprache zu haben, aber ein interviewtes Kind meinte, Fante zu verwenden mit ihren Geschwistern, wenn sie nicht von anderen verstanden werden möchte.

Eine meiner Forschungsfragen, ob die Kinder ihre sprachlichen Ressourcen so einsetzen können wie sie es brauchen, kann nun dahingehend beantwortet werden, dass die Kinder ihre „Muttersprachen“ (Twi oder Fante) zumindest während des Unterrichts wenig einsetzen können, und wenn dann nur im Gespräch mit ihren Sitznachbarn. Schließlich lernen sie zusätzlich noch eine ghanaische Sprache – Ga – zu der sie kaum oder nur sehr wenig Bezug haben, was eine zusätzliche Belastung für jene Kinder darstellt. Erst im Schulhof, in Pausengesprächen oder manchmal im Gespräch mit Lehrkräften (außerhalb des Unterrichts) können sie auf ihr Sprachrepertoire zurückgreifen und ihre sprachlichen Ressourcen bewusst einsetzen.

5.3.3.5. Einschätzung der zukünftigen Entwicklung in der Sprachenpolitik

Zwei der Befragten gaben an selbst am liebsten in Englisch zu unterrichten. Ein Kind begründete dies damit, dass es Englisch in der Schule am meisten möge. *“I would use English for teaching because in school I like it best.”* (Schülerinterview 2) Das andere Kind meinte, dass es gut wäre. *“It is good.”* (Schülerinterview 3) Ein Interviewpartner würde selbst, käme er in die Lage, in Twi lehren. *“I am Twi. I will use Twi for teaching. But I want to be able to speak more English as well.”* (Schülerinterview 1)

5.3.3.6. Wünsche für die Zukunft in den Schulen

Wünsche der Schüler für die Zukunft in den Schulen:

- eigene Textbücher, um darin zeichnen und schreiben zu können
- eigene Schulbank²⁵
- besseres Essen²⁶
- mehr Computer (2x)
- mehr Spiele (Fußball)
- Bibliothek

Die Kinder wünschten sich hauptsächlich verbesserte Ausstattung in den Schulen. In der teilnehmenden Beobachtung wurde schon bemerkt, dass sich teilweise bis zu fünf Kinder eine Sitzbank teilen müssen. Der Wunsch nach einer eigenen Sitzbank, um besser schreiben zu können, ist daher nicht verwunderlich.

5.3.4. Inhaltsanalyse der Elterninterviews

5.3.4.1. Einleitung

Es wurden zwei Mütter und ein Vater interviewt. Das erste Interview fand mit einer sechsfachen Mutter statt, deren jüngster Sohn elf Jahre alt ist. Sie verkauft Salz, Kohle und

²⁵ *“In my ideal school I want a desk just for me.”* (Schülerinterview 1)

²⁶ *“In my ideal school I want better food.”* (Schülerinterview 2)

Banku²⁷ zu Hause aber auch auf einem Markt, wo ich sie traf und schließlich um ein Interview bat. Das zweite Interview hielt ich mit einem Vater, der als Musiker und Gärtner arbeitet und einen zehnjährigen Sohn hat. Das Interview wurde mir von einer Lehrkraft vermittelt, die ich schon interviewt hatte. Als drittes befragte ich eine Mutter, die als Haushälterin und Köchin in der Nachbarschaft meines Aufenthaltsortes arbeitet. Dadurch konnte schon vor dem Interview ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Die Befragte ist zweifache Mutter, wobei ihr jüngstes Kind acht Jahre alt ist.

Die Kontaktaufnahme mit den Eltern war etwas schwieriger als bei den anderen Befragten, da es länger dauerte ein ausreichendes Vertrauensverhältnis aufzubauen, ohne welches ein qualitatives Interview nicht möglich gewesen wäre.

5.3.4.2. Persönliche Daten und Sprachenprofil

Zwei der Befragten gaben Twi als Muttersprache an, eine befragte Person sprach überwiegend Ga. Darüber hinaus führten zwei der Personen Englisch als Zweitsprache an. Die dritte interviewte Person gab keine Zweitsprache an, sondern sagte, neben der Muttersprache noch drei andere Sprachen (zwei ghanaische Sprachen und Englisch) zu sprechen. Eine befragte Person gab sogar an Pidgin Englisch zu verwenden.

Die Interviewten meinten zudem zu Hause fast ausschließlich ihre Muttersprache zu verwenden. In Gesprächen mit Freunden dominiere zwar die Muttersprache, allerdings fänden auch die anderen Sprachen Anwendung. In ihrer Arbeit hängt die Sprachenwahl von ihrem Arbeitsgeber und ihrer Umgebung ab. Zwei der Befragten verwenden die Muttersprache in ihrer Arbeit, eine interviewte Person verwendet öfters auch Englisch.

Was das Lesen betrifft, gab eine befragte Person an, gar keine Bücher zu lesen, aber Zeitung lieber in englischer Sprache zu kaufen. Eine zweite interviewte Person antwortete meist englische Bücher zu lesen, da nur wenige Bücher in der „Muttersprache“ verfügbar wären. Die dritte befragte Person liest in Ga und Englisch, bevorzuge aber die ghanaische Sprache. Was das Fernsehen und Radio hören betrifft, waren die Präferenzen ähnlich unterschiedlich. Ein Interviewpartner gab an kaum zu Fernsehen oder Radio zu hören. Eine Person schaut fern oder hört Radio in Twi und Englisch. Die dritte Person sieht lieber fern in Ga und in Englisch. Wenn sie Radio höre, höre sie neben Ga und Englisch manchmal

²⁷ Ghanaisches Nationalgericht aus gesäuertem Mehl

auch Twi. Mails und SMS schreibt eine der befragten Personen gar nicht und die anderen beiden in Englisch.

Die englischen Sprachkenntnisse der Interviewten, in mündlicher Form, waren ausreichend.

5.3.4.3. Erfahrungen in der Schule

Bildung haben die Eltern wie folgt definiert:

- gut
- bessere Jobs (2x)
- mehr Geld (2x)
- Bereicherung
- notwendig, um eine Anstellung zu bekommen
- eröffnet mehrere Möglichkeiten
- gibt die Möglichkeit sich selbst auszudrücken²⁸

Die Eltern verbanden Bildung vorrangig mit guten Arbeitsplätzen und gutem Verdienst. Dies lässt vermuten, dass sie sich von der Bildung in erster Linie erhoffen, dass ihre Kinder einmal finanziell besser gestellt sind.

Als Probleme in den Primarschulen nannten die Eltern folgende:

- schlecht ausgebildete und unmotivierte Lehrkräfte
- Anzahl der Schüler pro Klasse
- Mangel an Schulen
- Kinder wollen nicht lernen²⁹

Die Frage nach den Auswahlkriterien für Schulen wurde nur an die Eltern gerichtet:

- gute Qualität (2x)
- am besten eine private Schule³⁰ (2x)

²⁸ “Education enriches your mind. It is a necessary tool for getting a good job.” (Elterninterview 2)

“Education gives you more opportunities. Better education means better job and more money. Education gives you the chance to express yourself.” (Elterninterview 3)

²⁹ “They are not listening well.” (Elterninterview 3)

- gute Konditionen der Schule
- gut ausgebildete Lehrkräfte

Den Eltern waren besonders gut ausgebildete Lehrkräfte wichtig. Dass sie die Kinder am liebsten in eine Privatschule schicken würden, wurde schon im Theorieteil erwähnt.

Stellungnahmen bezüglich des Lehrplans: Die befragten Eltern gaben an mit dem derzeitigen Lehrplan grundsätzlich zufrieden zu sein. Eine interviewte Person merkte aber an, dass die Schultage zu lange dauern würden und, dass das Unterrichten mancher Gegenstände deswegen reduziert werden sollte. Als wichtigste Gegenstände galten dem Gesprächspartner zufolge Englisch, Mathematik und die Naturwissenschaften. Die anderen Gegenstände könnten weniger unterrichtet werden. Ein zweiter Interviewpartner bevorzugte auch den Schwerpunkt auf diesen drei Gegenständen. Die dritte befragte Person führte an, dass sie es für gut befände, dass in den öffentlichen Schulen auch eine ghanaische Sprache als Gegenstand unterrichtet würde, im Gegensatz zu manchen privaten Schulen.³¹

5.3.4.4. Beurteilung der Sprachen und Sprachenpolitik in den Schulen

Bei der folgenden Frage sollten die Interviewpartner Englisch und ihre jeweilige Erstsprache mit Begriffen assoziieren, die ihnen spontan dazu einfielen.

Englisch

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
	anders wichtig gut Sprache eines anderen	international wichtig bei Reisen modern Zukunft bessere Jobs (2x) wird von vielen verstanden

³⁰ “You know my first sons have been in private schools, but since my husband died I have to work and look after my family. So my youngest son attends a public Primary, but I think it is a good one.” (Elterninterview 1)

“You know here in Ghana you want your kids to go to a private school and you fight for that, but sometimes it does not work out. So, for my son, I sent him to the nearest Primary school.” (Elterninterview 2)

³¹ “In private schools they do not take that subject seriously. They sometimes are not teaching Ghanaian languages at all.” (Elterninterview 3)

		profitabel Geld ³²
--	--	----------------------------------

Tabelle 10: Assoziationen der Eltern zur englischen Sprache

Erstsprache

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ)
leicht Voraussetzung, um eine weitere Sprache zu lernen	gut (3x) Heim Muttersprache (2x) Ursprung	lokal Markt ³³

Tabelle 11: Assoziationen der Eltern zur Erstsprache

Wie zuvor bei dem Begriff Bildung, verbinden die Eltern die englische Sprache vorwiegend mit besseren Jobs und mehr Geld. Bei der Erstsprache hingegen bildet die rationale Ebene, gemeinsam mit der deskriptiven, die kürzeste Liste.

Bei der nächsten Frage sollten die Eltern die Bedeutung von Englisch in der Arbeit und zu Hause beschreiben:

Bedeutung von Englisch in der Arbeit	Bedeutung von Englisch zu Hause
wichtig (2x) manchmal notwendig (2x)	kaum notwendig

Tabelle 12: Eltern: Bedeutung der englischen Sprache in der Arbeit und zu Hause

Die Liste fällt kurz aus, zeigt aber, dass das Beherrschen der englischen Sprache für die befragten Eltern (der Unterschicht) keine Notwendigkeit darstellt.

Im Folgenden wird ein Vergleich über die Meinungen und Ansichten der Eltern über die englische und ghanaische Sprache als Unterrichtsmedien gezeigt:

Englisch als Unterrichtsmedium

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
problematisch	wichtig	alle lernen es

³² Im Original: good, important when you travel, international, better/ good jobs, many people understand it, it is another man's language, different, important, profitable, modern, future, money

³³ Im Original: good, market, home, mother tongue, local, easy, have to learn it before you can learn another one, origin

	gut (2x) notwendig (2x)	macht gute Bildung ermöglicht bessere Jobs
--	----------------------------	---

Tabelle 13: Bewertung der Eltern der englischen Unterrichtssprache

Ghanaische Sprache als Unterrichtsmedium

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
leicht	nicht gut	Problem, wenn lokale Sprache nicht Muttersprache gut als zweite/ zusätzliche Unterrichtssprache in den ersten Klassen keine guten Jobs ³⁴

Tabelle 14: Bewertung der Eltern einer ghanaischen Unterrichtssprache

Die englische Unterrichtssprache wurde am häufigsten mit „Notwendigkeit“ und besseren Jobaussichten assoziiert. Eine ghanaische Sprache wurde hingegen kritisch betrachtet, vor allem dann, wenn die ghanaische Unterrichtssprache nicht der eigenen Sprache entspricht.

Die Gesprächspartner wurden im Anschluss daran gefragt, ob sie Probleme sähen, wenn Kinder auf Englisch unterrichtet würden. Zwei der drei befragten Personen gaben an, zu wissen, dass es Kinder gäbe, die Probleme mit der englischen Sprache hätten.³⁵ *“But they will have to learn it. It is important for their life.”* (Elterninterview 2), antwortete ein Interviewpartner. Die dritte befragte Person gab an, nicht wirklich Probleme darin zu sehen, wenn Kinder auf Englisch unterrichtet würden, da dies alle Kinder betreffe und es notwendig für sie wäre, die nationale Sprache zu beherrschen.

Ein Gesprächspartner meinte, das eigene Kind habe keine Probleme in der Schule mit der englischen Sprache, weil es zu Hause mit Familienmitgliedern Englisch üben könne. *“My son has no problems in school because of English. I can talk English and his brothers and sisters as well.”* (Elterninterview 1)

³⁴ “Two should be the national language, it is easy to learn for everyone, but in school you need English. If you do not speak English, you look like bad educated.” “If you know English you get better jobs.” (Elterninterview 1)

“But they will have to learn it. It is important for their life. I do not want a local language to be the medium of instruction. You do not get good jobs without English.” (Elterninterview 2)

“If you know that language you can go anywhere and there will be someone who understands you. Thus I prefer English as medium of instruction.” (Elterninterview 3)

³⁵ “I know there are other children in his school who are older than him and they do not speak a single word in English.” (Elterninterview 1)

In der nächsten Frage ging es darum, ob sich die Eltern wünschten, dass mehr lokale Sprachen in den Schulen unterrichtet würden: Hier waren die Antworten sehr unterschiedlich. Eine befragte Person gab an, sie hätte gerne, dass auch Twi zusätzlich als Gegenstand unterrichtet würde, weil viele Menschen in Accra diese Sprache sprächen. Die zweite interviewte Person meinte, dass eine ghanaische Sprache genug wäre, aber Twi vor Ga den Vorzug gegeben werden sollte. Die dritte Person antwortete, *“Ga is the local language and people who move to our city need to learn our language.”* (Elterninterview 3) Dieser Gesprächspartner hielt das Unterrichten von anderen ghanaischen Sprachen als Unterrichtsgegenstand neben der lokalen Sprache in Accras Schulen nicht für nötig.

In einer weiteren Frage sollten die Eltern ihre Meinungen über die in den Schulen verwendeten Lernmaterialien abgeben. Zwei der drei Befragten hielten die Textbücher für gut bzw. für besser als früher. Ein Interviewpartner gab an, dass die Inhalte der Bücher „in Ordnung“ wären, da sie Übungen und Bilder beinhalteten. Darüber hinaus sei es gut, dass die Anleitungen in den Büchern in Englisch geschrieben sind, da auch die Prüfungen in englischer Sprache abgehalten würden. Die Schüler seien dadurch besser auf die Tests vorbereitet. Problematisch sei aber der Mangel an Textbüchern. Der dritte Gesprächspartner meinte, manche der Lernbücher wären zu schwierig. Es sollten weniger Themen in einem Jahr unterrichtet und dafür mehr Übungen gemacht werden.

Stellungnahmen zur Mehrsprachigkeit:

- besser nur eine Sprache in einem Land, da es in monolingualen Ländern keine Diskussionen über Sprachenpolitiken gibt
- Barriere
- erschwert Sprachenwahl in den Schulen³⁶
- ist normal, da man damit aufgewachsen sei³⁷

Die Eltern beschreiben Mehrsprachigkeit als eine eher negative Erscheinung, die mehr Probleme als Vorteile mit sich bringt.

³⁶ “Multilingualism in my country is somehow a barrier. In schools you do have problems to choose a language as a subject.” (Elterninterview 2)

³⁷ “Multilingualism is usual for me. I grew up with it. When you live in Accra you are always surrounded by many people with different ethnic backgrounds and you always hear different languages.” (Elterninterview 3)

5.3.4.5. Einschätzung der zukünftigen Entwicklung in der Sprachenpolitik

Die Frage nach der zukünftigen Entwicklung der englischen Unterrichtssprache bewerteten die Eltern folgendermaßen: Alle drei Befragten würden gerne Englisch weiterhin als Unterrichtssprache beibehalten. Eine der interviewten Personen wollte aber die lokale Sprache als zweites Unterrichtsmedium, zumindest in den ersten Klassen. Darüber hinaus würde sich diese Befragte wünschen, dass der Unterricht der ghanaischen Sprache ernster genommen würde, da ihr Kind auch in ihrer Muttersprache lese- und schreibkundig sein solle. Als Grund, warum Englisch weiterhin die Unterrichtssprache bleiben sollte, meinte einer der Interviewten, dass es zu viele Sprachen in Ghana gäbe und man deswegen am besten eine internationale Sprache wählen sollte.³⁸ Als ein weiterer Grund, wie schon oben angeführt, wurden die besseren Jobaussichten genannt.³⁹ Diese befragte Person meinte auch, wenn schon nicht in Englisch unterrichtet werde, dann sollte der Unterricht in Französisch abgehalten werden. *“If it is not English it should be French. French is an international language too. With those languages you can go into another country, with Ghanaian languages you cannot.”* (Elterninterview 2)

Der Wunsch dieser Eltern, Englisch als Unterrichtssprache beizubehalten, zeigt trotz der viel zu geringen Fallzahl eine Tendenz, die die zu Beginn der Arbeit formulierte These, wonach die Unterstützung des Unterrichts in indigenen Sprachen in Ghana gering sei, bestätigt.

Die Eltern beantworteten die Frage, wie sie selbst unterrichten würden, wenn sie eine Lehrkraft wären, folgendermaßen:

- eine motivierte Lehrkraft sein
- „das Beste“ in der Schule geben
- mehr Praxis
- streng und ernsthaft unterrichten⁴⁰
- den Eltern klarmachen, dass auch sie den Kindern zu Hause helfen sollen

³⁸ “I think the medium of instruction should be English. There are too many languages in our country, so you better take a global one you can use anywhere on the world.” (Elterninterview 1)

³⁹ “I do not want a local language to be the medium of instruction. You do not get good jobs without English.”. “It is our national language and everybody should know at least one international language.” (Elterninterview 2)

⁴⁰ “I would be a strict and serious teacher because it is the future of the children and they have to perform well in order to get a good job.” (Elterninterview 3)

5.3.4.6. Wünsche für die Zukunft in den Schulen

Folgende Wünsche für die Zukunft in den Schulen wurden von den Eltern angegeben:

- gut ausgebildete Lehrkräfte (2x)
- mehr Praxis
- bessere Ausstattung (2x)
- mehr Geld
- mehr Textbücher⁴¹

Bei den Wünschen der Eltern für die Schulen interessierten die unterrichteten Sprachen weniger bzw. hatten keine Priorität.

5.3.5. Inhaltsanalyse der Lehrerinterviews

5.3.5.1. Einleitung

Es wurden insgesamt sechs Lehrkräfte interviewt. Fünf von diesen waren Klassenlehrer, eine befragte Person war Ga-Lehrer. Ein Drittel der Befragten war weiblich, zwei Drittel der interviewten Lehrkräfte männlich. Die jüngste befragte Person ist 22, die älteste 51 Jahre alt. Ein Interviewpartner gab an schon seit 25 Jahren zu unterrichten. Zwei unterrichteten erst seit einem Jahr. Von den sechs Befragten lehrten zwei in der *Lower Primary* und drei in der *Upper Primary*. Der Ga-Lehrer unterrichtete von der ersten bis zur sechsten Schulstufe jeweils den Gegenstand Ga.

Bevor ich die Lehrer interviewte holte ich mir jeweils die Erlaubnis des Direktors bzw. der Direktorin. Manche der Lehrer wurden mir von dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin selbst vorgestellt, andere sprach ich selbst an.

Die Interviews wurden entweder in den Pausen oder nach Schulschluss durchgeführt und fanden meist in den Klassenräumen aber auch im Direktorenzimmer oder im Schulhof statt. Im Allgemeinen waren die Befragten sehr offen und entgegenkommend.

⁴¹ “We need more money for the schools in order to buy more textbooks and better equipment.” (Elterninterview 3)

5.3.5.2. Persönliche Daten und Sprachenprofil

Als Gründe, warum die Interviewpartner Lehrpersonen werden wollten, wurden folgende angegeben:

- als Lehrer kann man helfen eine Nation zu bilden
- als Lehrer hat man Zeit auch andere Dinge zu tun, besonders in den Ferien und an den Wochenenden
- den Kindern helfen und sie unterstützen verantwortungsbewusste Erwachsene zu werden
- Wunsch, Lehrer zu werden, schon als Kind gehabt
- eigentlicher Berufswunsch konnte nicht ausgeübt werden, daher sei man Lehrer geworden
- sichere Anstellung (der Staat stellt die Lehrkräfte an)

Diese Gründe geben einen kurzen Einblick in die Motivationen der befragten Lehrkräfte.

Das Sprachenprofil der befragten Lehrkräfte sieht wie folgt aus:

Muttersprache	Zweitsprache	Weitere Sprachkenntnisse
Twi*	Englisch*	Ga* (fließend)
Ga*	Englisch*	Twi (nicht fließend)
Ga, Twi	-	Englisch (nicht fließend)
Twi	-	Ga, Englisch* (beide fließend)
Hausa	Englisch*	Twi, Ga (nur verstehen, nicht gesprochen)
Twi*	Englisch*	-

* Sprache kann auch in schriftlicher Form ohne große Probleme verwendet werden

() Wörter in der Klammer beziehen sich auf die mündlichen Sprachkompetenzen

Tabelle 15: Sprachenprofile der Lehrer

Insgesamt wurden vier verschiedene Sprachen genannt: Twi, Ga, Hausa und Englisch. Nur zwei der Befragten gaben Ga als Muttersprache an, während Twi von vier angegeben wurde. Zwei der Lehrkräfte sprachen gar kein Ga, obwohl dies die Sprache der Lokalität ist. Englisch wurde von vier Befragten als Zweitsprache angegeben. Eine befragte Lehrkraft sprach Englisch weder fließend, noch war die schriftliche Form ausreichend.

Zu Hause bevorzugten die Befragten ihre Muttersprache(n), verwendeten aber, wenn die Situation es erfordere (beispielsweise bei der Konversation mit anderssprachigen Freunden) auch Englisch oder eine andere gemeinsame ghanaische Sprache.

Außer der Ga-Lehrerin gaben alle Befragten an in Englisch zu unterrichten. Allerdings meinte auch die Ga-Lehrerin Anweisungen manchmal in englischer Sprache zu geben. Vier der Interviewten verwenden im Unterricht eine ghanaische Sprache kaum oder nur dann, wenn es mehr oder weniger nötig sei. Ein Interviewpartner benütze gar keine ghanaischen Sprachen in der Schule. Mit Kollegen unterhielten sich die Lehrer hingegen in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen.

Alle Lehrer läsen bevorzugt englische Bücher. Was das Fernsehen und Radio hören betrifft, nannten vier Befragte Englisch als Präferenz. Ein Gesprächspartner bevorzuge Twi als Sprache in den Medien und ein Interviewpartner habe keine Präferenzen. Der elektronische Schriftverkehr laufe bei allen Befragten ausschließlich in englischer Sprache ab.

Auffällig ist, dass die Lehrkräfte stets Englisch als Unterrichtssprache anführten, obwohl allen Befragten das Programm NALAP bekannt sei, wonach eine lokale Sprache zumindest in der *Lower Primary* als zusätzliches Unterrichtsmedium verwendet werden sollte. Aber schon aus der teilnehmenden Beobachtung ging hervor, dass dieses neue Modell in den Schulen der befragten Lehrkräfte noch nicht eingeführt worden ist.

5.3.5.3. Erfahrungen in der Schule

Bildung definierten die Lehrkräfte folgendermaßen:

- Bildung ist Hilfe, da Lesen und Schreiben sehr wichtige Fähigkeiten sind, die es einem ermöglichen das Leben zu organisieren
- Bildung ermöglicht andere Dinge zu lernen bzw. zu tun (2x)
- Aufwertung und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit
- mehr Wissen
- kreiert die eigene Identität
- macht stolz und stark
- Wissensvermittlung (2x)
- ohne Bildung nimmt die Armut zu

- Verbesserung
- gibt mehr Chancen
- Bildung hilft sich selbst auszudrücken⁴²

Der Großteil der Befragten verband Bildung mit Entfaltung. Der Bezug der Bildung zur Armut überrascht nicht. Im Kapitel der Begriffsdefinitionen wurde unter dem Begriff Bildung schon vermerkt, dass diese häufig als „Allheilmittel“ gesehen wird.

Wahrnehmung von Herausforderungen und Problemen in den Primarschulen:

- schwache Grundbildung: Eine gute Basis zu bilden ist wichtig, damit spätere Bildung darauf aufbauen kann.⁴³
- Mangel an Zeit und Unterstützung: Zeit und Hilfslehrer werden benötigt, um mehr auf die Schüler eingehen zu können⁴⁴
- hohe Schüleranzahl pro Klasse
- Phonetik: zu viele Schüler, auch in der P6, haben Probleme mit der Aussprache
- Fehlen von Strukturen und Methoden (2x)
- Mangel an Computer (ICT-Level ist sehr niedrig)
- Mangel an Lehr- und Lernmaterialien
- unterschiedliche Niveaus der Kinder in einer Klasse

Der Mangel an Lehrmethoden wurde auch von den Lehrern betont. Die unterschiedlichen Niveaus der Schüler könnten unter anderem aus der Tatsache resultieren, dass die Schüler verschiedene sprachliche Hintergründe haben und deswegen unterschiedlich gut dem englischsprachigen Unterricht des Lehrers folgen können. Dieses Problem wurde schon im Theorieteil besprochen.

⁴² “Education means to upgrade yourself and get more knowledge and this enables you to do other things. Without education you cannot do anything. It is necessary for developing your personality.” (Lehrerinterview 2)

“I think education helps you to create your own identity and personality. Education can make you feel proud.” (Lehrerinterview 3)

“Education means for me passing knowledge from one to another. It makes you strong and it is important for your life. It is the task of the school to educate the next generation.” (Lehrerinterview 4)

“Education means improvement. It improves your life and gives you more chances. Education helps you to express yourself which is very important.” (Lehrerinterview 6)

⁴³ “You [the teacher] have the challenge to create a good foundation otherwise the top will be weak.” (Lehrerinterview 1)

⁴⁴ “Thus we need more assistance and more time to build better relationships between teachers and pupils and parents.” (Lehrerinterview 1)

Die Beziehung zu den Schülern beschrieben die Lehrer im Allgemeinen als sehr positiv, vertraut, herzlich und freundlich. Ein Lehrer betonte wie wichtig es sei, eine offene Atmosphäre zu schaffen, die es den Schülern erlaube frei zu fragen und zu lernen.⁴⁵ Eine Lehrkraft hingegen meinte: “[B]ut because of some behaviour of some pupils they challenge the teacher, therefore you discipline them with the cane.” (Lehrerinterview 2)

Wie schon in der teilnehmenden Beobachtung zu lesen gewesen war, haben die Lehrkräfte Stöcke. Körperliche Strafen stellen ein großes Problem in ghanaischen Schulen dar und es bedürfte einer gesonderten Analyse, welche aber im Rahmen dieser Arbeit nicht gemacht werden kann.

Die Befragten antworteten auf die Frage nach den Ausfallquoten wie folgt: Die meisten Ausfälle kämen in den höheren Schulstufen vor. In den ersten Schuljahren komme dies kaum vor. Schulabbrüche seien eher ein Problem der Höheren Schulen, denn in den Primarschulen, so die Lehrer, würde die Ausfallquote bereits sinken. Als Gründe für die Ausfälle wurden die niedrigen Löhne der Eltern, die ihre Kinder auch für die Arbeit brauchen oder unverantwortliche Eltern, die sich nicht um ihre Kinder kümmern oder alleinerziehende Eltern, die nicht auf ihre Kinder aufpassen können, genannt.

Schließlich wurden die Lehrer gefragt, wie sie den Lehrplan der Schule bewerten würden. Im Allgemeinen sind die Lehrkräfte zufrieden mit dem Lehrplan, äußerten aber dennoch manche Kritik:

- die Schultage dauern zu lange, manche Gegenstände sollten daher etwas weniger unterrichtet werden
- in der Lower Primary werden zu viele Gegenstände unterrichtet (beispielsweise wäre ICT in diesem Alter noch nicht nötig, außerdem hätten die meisten Schüler ohnehin keinen Zugang zu Computer)
- Mathematik und die Naturwissenschaften würden zu wenig unterrichtet
- in der Primarschule werden zu viele Gegenstände unterrichtet

Zwei Befragte betonten aber auch, dass es gut sei, auch praktische Gegenstände (beispielsweise *Creative Arts*) zu unterrichten.

⁴⁵ “I mean we love the pupils. We want to teach them to do the right thing.” (Lehrerinterview 1)

“I believe the relationship between the teachers and pupils is very good. I think the children love us and we love them. It is important to create an open atmosphere. Then it is easier for the children to learn. They should feel free and have no fear to ask us whenever they need something.” (Lehrerinterview 4)

5.3.5.4. Beurteilung der Sprachen und Sprachenpolitik in den Schulen

Die Lehrer sollten in der nächsten Frage Begriffe aufzählen, die ihnen spontan zu Englisch bzw. zu ihrer jeweiligen Erstsprache einfielen.

Englisch

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
schwierig	gut interessant wichtig (2x) stolz stark einzigartig	international (3x) global Nationalsprache (2x) Kommunikationsmedium fremde Sprache nicht jeder spricht es eingeführt jeder versteht es Web viele Länder Gemeinschaftssprache Kolonialsprache Wissenschaft ⁴⁶

Tabelle 16: Assoziationen der Lehrer zur englischen Sprache

Erstsprache

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
einfach zu verstehen leicht zu sprechen hilft besser zu verstehen (2x)	alt gut nett (2x) gewöhnlich (2x) Muttersprache (4x) stolz Interesse einzigartig Heim gemeinsam Sprache mit der man geboren wird	verbindet ein Land Dialog ⁴⁷

Tabelle 17: Assoziationen der Lehrer zur Erstsprache

⁴⁶ Im Original: national language, not everybody speaks it, proud, strong, good, unique, interesting to learn it, important, medium of communication, foreign language, introduced, difficult, many countries, common language, international, global, colonial language, web, science, everybody speaks or understands it

⁴⁷ Im Original: old, mother tongue, proud, combining a country, interest, good, easy to understand, unique, helps the individual to understand better, home, common, dialog, spoken easily, language I am born with, nice, ordinary, usual

Wie schon bei den Eltern, Schülern und Experten überwiegt bei der Erstsprache die Liste der emotionalen Ebene, während bei der englischen Sprache die Ebene des sprachlichen Marktes dominiert.

In einer weiteren Frage sollten die Lehrer beantworten, was Englisch für sie in der Arbeit und zu Hause bedeutet.

Bedeutung von Englisch in der Arbeit	Bedeutung von Englisch zu Hause
erweitert Kommunikationsraum wichtig (5x) Kommunikationsmittel	wichtig (2x) nicht nötig (3x) Kommunikationsmittel ⁴⁸

Tabelle 18: Lehrer: Bedeutung der englischen Sprache in der Arbeit und zu Hause

Obwohl die englische Sprache für die Lehrer sehr wichtig ist in der Arbeit, ist sie für sie auch zu Hause nicht unbedeutend.

Im Folgenden sollten die Lehrkräfte die englische bzw. eine ghanaische Sprache als Unterrichtsmedien beschreiben und bewerten.

Englisch als Unterrichtsmedium

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
nicht leicht zu erlernen schwierig problematisch (2x) adäquat beste Möglichkeit, die offizielle Sprache zu lernen	essenziell gut (3x)	Sprachbarriere nicht 100% effektiv verpflichtend ⁴⁹

Tabelle 19: Bewertung der Lehrer der englischen Unterrichtssprache

⁴⁸ "English is the national language and it facilitates wider communication otherwise there would be a barrier. If you go to some other places in Ghana you may not understand the language, so you use English as a common language." (Lehrerinterview 1)

"As a teacher you need to understand and speak English. Some children do not speak English so you use a local language." (Lehrerinterview 2)

"English in my work is very important. As a teacher you need to know the national language. I want the pupils to have the same English skills as I have so that they are better off when they are looking for a job." (Lehrerinterview 3)

"English is spoken by the Americans and many Europeans. Ghana was colonized by the British, so that is why we tend to learn it as well. It is important to learn it, so Ghana can become a global player." "If you speak English fluently people know you had good education." (Lehrerinterview 4)

⁴⁹ "English as a medium of instruction is as well a barrier of understanding. It is not 100 percent effective." (Lehrerinterview 2)

"Teaching in English is the best way to learn our official language." (Lehrerinterview 5)

Ghanaische Sprache als Unterrichtsmedium

Deskriptive Ebene	Emotionale Ebene (persönliche Wertung)	Rationale Ebene (argumentativ, sprachlicher Markt)
problematisch (2x)	wichtig nicht ernst genommen	effektiver erhöht Status der Lehrer ghanaischer Sprachen ⁵⁰

Tabelle 20: Bewertung der Lehrer einer ghanaischen Unterrichtssprache

Aus der Tabelle 19 geht hervor, dass die Lehrer gewisse Schwierigkeiten bei der Anwendung der englischen Unterrichtssprache sehen. Darum ging es auch in der nächsten Fragestellung, ob sie Probleme in der Klasse hätten, wenn sie in englischer Sprache unterrichten. Alle befragten Lehrkräfte gaben an, dass es Probleme in der Klasse gibt, wenn sie in Englisch unterrichten, besonders in der *Lower Primary*. Fünf der Interviewpartner behaupteten, deswegen manchmal eine ghanaische Sprache zu benutzen, um Anweisungen zu wiederholen. Meist würden hierfür Twi oder Ga verwendet. Keine der Lehrkräfte konnte sich aber vorstellen gänzlich in einer ghanaischen Sprache zu unterrichten. Als Grund dafür wurde in erster Linie die mehrsprachige Situation in den Klassenräumen genannt.⁵¹

Vier der befragten Lehrer waren der Meinung, dass nicht mehr Sprachen als Gegenstand unterrichtet werden sollten, da dies die Schüler sonst überfordern würde und eine ghanaische und eine internationale Sprache genug seien. Ein Interviewpartner meinte zudem, dass Kinder die in Accra leben, Ga lernen sollten, da dies die Sprache der Lokalität wäre. Zwei der Befragten fanden hingegen, dass mehr ghanaische Sprachen gelehrt werden sollten, zum einen, weil nicht alle Kinder Ga sprächen und zum anderen, damit die Kinder selbst eine Sprache wählen könnten.

⁵⁰ "I think the use of a local language as a medium of instruction is more effective because you have to use the language from the environment the child comes from." (Lehrerinterview 2)

⁵¹ "There are children who are not Ga, so they will have to learn it, they will be restricted to learn it." (Lehrerinterview 1)

"English as a medium of instruction is as well a barrier of understanding. It is not 100 percent effective. The problem is that most of the pupils do not understand English when they start school, so we are forced to talk to them in the local language and this makes the teaching difficult. We have to use the language the child understands that means Ga and sometimes Twi. It happens that some of the children cannot spell properly even in P6. I think the use of a local language as a medium of instruction is more effective because you have to use the language from the environment the child comes from." (Lehrerinterview 2)

"We have children with severe problems in English. It is difficult for them to understand the instructions. Thus sometimes I use Twi instead of English to make them understand better." "Of course I think we should use a Ghanaian language as an additional medium of instruction in the Lower Primary. This is what NALAP proposes, but in Accra the multilingual situation makes that difficult." (Lehrerinterview 6)

Die Frage nach den verschiedenen Englischvarianten in Ghana wurde sehr einheitlich beantwortet: In den Schulen wird britisches Englisch gelehrt. Dennoch könne man in den Schulhöfen auch Pidgin-Englisch hören. Im Theorieteil wurde schon erläutert, dass der Prozess der Pidginisierung auch in Ghana voranschreite.

Was die Zusammenstellung und den Aufbau der Unterrichtsmaterialien betraf, gaben sich die Lehrkräfte grundsätzlich zufrieden. Sie merkten an, dass es gut sei, dass einige Bücher Bilder beinhalten, aber einer befragten Person fehle es in manchen Textbüchern an einer klaren Struktur. Darüber hinaus merkte eine befragte Lehrkraft an, dass es speziell an Wörterbüchern mangle. Zwei Befragte kritisierten, dass sie generell zu wenige bzw. zu kaputte Unterrichtsmaterialien hätten.

Das „Phänomen“ Mehrsprachigkeit beschrieben die Lehrer wie folgt: Fünf der Befragten betrachteten Mehrsprachigkeit als etwas Positives.⁵² Es sei wichtig, mehr als eine Sprache zu sprechen, um auch mit Ausländern oder anderen Ghanaern kommunizieren zu können, meinten sie. Eine befragte Lehrkraft behauptete, dass es nicht schwierig sei andere ghanaische Sprachen zu verstehen und zu übernehmen. Zwei der Befragten gaben aber an, dass die multilinguale Situation Probleme in den Schulen machte. Einer der sechs Interviewpartner erzählte, dass Mehrsprachigkeit für ihn bedeutete, in keiner Sprache gut zu sein: *“For me it means not to be good in one particular language. It is difficult to learn one language well in a multilingual country.”* (Lehrerinterview 5)

5.3.5.5. Einschätzung der zukünftigen Entwicklung in der Sprachenpolitik

Alle Befragten sprachen sich für die Beibehaltung der englischen Sprache als Unterrichtsmedium aus. Als Gründe hierfür nannten sie vor allem die multilinguale Situation in den Klassenräumen Accras.⁵³

⁵² “It is very important, if you are in Accra you speak Ga, but people from abroad will not understand that, so you use another language like English or Twi.” “Different regions have different languages so having one in common is good.” (Lehrerinterview 1)

“It is important to know more than one language. You are free to travel and you are not afraid of going abroad because you are able to communicate with more people. It gives you the chance of wider communication.” (Lehrerinterview 6)

⁵³ “I heard of NALAP, but I prefer using it [English] right from the beginning, thus P1.” (Lehrerinterview 1)
“English as a medium of instruction is good when you pay children – who do not understand English as well – more attention. But because of the multilingual situation in our country, I believe it will remain the medium

Ihr ideales Unterrichtsmodell stellten die Lehrer wie folgt dar:

- gut angepasste Lehrmethoden (2x)
- Twi statt Ga als Gegenstand
- mehr Kreativität im Unterricht
- mehr lokale Objekte verwenden
- andere bzw. eigene Lehrmaterialien
- besser strukturierte Textbücher
- mehr Praxis⁵⁴

Ein Lehrer gab an, zufrieden mit dem derzeitigen Unterrichtsmodell zu sein.

Das ideale Unterrichtsmodell der Lehrer unterschied sich in einigen Punkten von jenem der Eltern, Schüler und Experten. Die Methoden standen im Vordergrund und könnten vermuten lassen, dass die Lehrkräfte mit den derzeit verwendeten Methoden nicht zufrieden wären. Darauf deutete auch der Wunsch nach mehr Kreativität und Praxis im Unterricht hin.

5.3.5.6. Wünsche für die Zukunft in den Schulen

Als Wünsche für die Zukunft in den Schulen gaben die Lehrkräfte folgendes an:

- Computerraum (3x)
- Zaun um das Schulgelände
- mehr Textbücher (3x)
- Reparaturen
- mehr Ausstattung für die Klassenräume

of instruction for the whole Primary school. Of course the Ghanaian language is used in certain cases, especially in the Lower Primary.” (Lehrerinterview 2)

“I think that English will remain the medium of instruction and I prefer that. I have heard of NALAP, but I do not practice that. I use Ghanaian languages when it is necessary.” (Lehrerinterview 3)

“[E]verybody likes English.” (Lehrerinterview 4)

“I want English to remain the medium of instruction. You see, I do not speak your language, but because of English I can talk to you, thus English as a medium of instruction is good.” (Lehrerinterview 6)

⁵⁴ “If I can design my own model of teaching I would teach Twi instead of Ga. Twi is simple, you can learn that language very fast and most of my pupils speak or understand Twi.” (Lehrerinterview 1)

“You learn in the Colleges ways how to teach, but when you come in a classroom, you have to find your own way and make your own structures. It is different in every class. Therefore I always try to find my own way of teaching. You need different ways of teaching for different situations.” (Lehrerinterview 4)

“You know Africa is underdeveloped because it is only theory they teach, there is no practice. Let me say it like this: they tell you how to do a watch, but they do not show you. You do not touch it, you only see pictures of it in books.” (Lehrerinterview 6)

- Kinder sollen, bevor sie in die Primarschule kommen, schon etwas Englischkenntnisse aufweisen
- mehr Lehrmaterialien
- mehr Strukturen
- Labor für Naturwissenschaften
- besser strukturierte Textbücher
- mehr Provisionen von der Regierung⁵⁵

Hauptsächlich wünschten sich die Lehrer verbesserte Ausstattungen und erhöhten Zugang zu Lernmaterialien. Das Thema Sprache bzw. der Wunsch nach einer Reform der Sprachenpolitik in der Bildung oder ähnliches wurde kaum angesprochen.

5.4. Hermeneutische Interpretation ausgewählter Interviewauszüge

5.4.1. Einleitende Anmerkungen

„Alle unsere normalen sprachlichen Ausdrücke tragen den Stempel unserer gewohnten Formen der Wahrnehmung.“
(Niels Bohr)

Menschliches Verhalten, als beobachtbare Form menschlichen Handelns – sei es nichtsprachlicher oder sprachlicher Art – ist von und für Menschen interpretierbar. Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik zielt auf das Beschreiben und auslegende Verstehen sozialer Haltungen und Handlungen und deren zugrunde liegenden Praktiken, Regeln und Mustern, derer wir uns bedienen, ab. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik beruht zudem auf der Prämisse, dass Menschen versuchen, ihrem Handeln einen einheitlichen Sinn zu geben. Diese „Sinn-Stiftung“ ist (strukturell) zu rekonstruieren. Das heißt, sozialwissenschaftliches Verstehen soll dazu dienen, gesellschaftliche Wirklichkeit(en) angemessen und stimmig, zuverlässig, gültig und überprüfbar zu rekonstruieren (vgl. Söffner/ Hitzler 1994: 1, 24).

⁵⁵ “I would like to have a computer laboratory, a fence wall and more textbooks for pupils. Besides, some things need to be repaired in our school.” (Lehrerinterview 1)
“We are not poor, but there a lot of things we are missing, like books for the pupils.” (Lehrerinterview 6)

Der wissenschaftliche Interpret macht also was Menschen im Alltag auch tun: Er deutet Wahrnehmungen als Verweise auf einen ihnen zugrundeliegenden Sinn hin. Aber anders als der Alltagsmensch versucht der wissenschaftliche Interpret, sofern er hermeneutisch reflektiert arbeitet, sich über die Voraussetzungen und die Methoden seines Verstehens Klarheit zu verschaffen. Denn dadurch, und nur dadurch, wird Verstehen zu einer wissenschaftlichen Methode. Das Verstehen des Sozialwissenschaftlers geschieht also in einer besonderen, eben nicht alltäglichen Einstellung, einer Einstellung des prinzipiellen Zweifels an sozialen Selbstverständlichkeiten. Diese Einstellung ist dadurch geprägt, dass sie die Sorge um die eigene Existenz ausklammert und nur daran interessiert ist, die Wirklichkeit zu durchschauen, das heißt das Zustandekommen der Wirklichkeit zu erkennen (vgl. Söffner/ Hitzler 1994: 6f.).

5.4.2. Vorgehensweise

In einem ersten Analyseschritt der Ebene der Sinnesschließung folgen die Übernahme der „idealisierten Perspektive“ des Sprechers und damit die Rekonstruktion des egologisch-monothetischen Sinnes der Äußerung aus dieser Perspektive. Die in der Selbstdeutung des Individuums fundierte Sinneinheit ergibt sich nicht zufällig. Es existiert vielmehr ein Zwang zur Gestalt- und Sinnesschließung von Handlungen, der dem unüberschreitbaren Identitätspostulat von Individuen entspringt, nämlich eins zu sein mit sich selbst. Durch die Übernahme der „idealisierten“ egologischen Perspektive des Sprechers schließen sich die Äußerungen monothetisch zu einer Sinneinheit zusammen, die objektiv zugänglich wird (vgl. Söffner/ Hitzler 1994: 19).

Solche egologisch-monothetischen Sinneinheiten werden Schütz zufolge repräsentiert in der objektiven Wirkungsweise von „Um-zu-“ und „Weil-Motiven“ (Schütz nach Söffner/ Hitzler 1994: 19). In ihnen werden konsistente Deutungs- und Selbstdeutungsmuster generiert. Bei der Formulierung der Um-zu- und Weil-Motive kommt es zu einer Verkürzung des Sinnhorizonts der einzelnen Äußerungen. Diese Verkürzung baut jedoch auf der interpretativen Erschließung der „idealisierten Perspektive“ des Sprechers auf und muss sich an ihr bewähren (vgl. Söffner/ Hitzler 1994: 19).

Im Folgenden sollen bei den ausgewählten Interviewausschnitten auch Um-zu- und Weil-Motive ausformuliert werden. Während sich das Um-zu-Motiv auf das Ergebnis bezieht,

bestimmt das Weil-Motiv, welche Handlungsalternativen vom Akteur wahrgenommen werden (vgl. Etzrodt 2003: 179).

Bei der Transkription der Interviews wurden auch nichtsprachliche Beobachtungen in ein sprachliches Zeichensystem übersetzt. Schrägstriche stehen für den Abbruch eines Satzes, ein Stern für eine kurze und zwei Sterne für eine längere Pause. Das Rautezeichen steht für Interjektionen und kursiv geschriebene Wörter weisen auf eine Betonung hin. In den Textpassagen werden ausschließlich Kleinbuchstaben verwendet. Die folgenden Textausschnitte wurden gewählt, weil sie die Problematik der Unterrichtssprachen besonders veranschaulichen und deswegen einer Feinanalyse unterzogen werden sollen.

5.4.3. Hermeneutische Analyse

Die folgende Textstelle wurde ausgewählt, da sie besonders deutlich die Praxis im Unterricht und damit die gelebte Mehrsprachigkeit in einer ghanaischen Primarschule veranschaulicht.

Analysetext 1: Über den englischsprachigen Unterricht und das Verwenden indigener Sprachen in den Primarschulen

Im vorliegenden Interview stellte ich der Interviewten die Frage, welche Ansichten sie zur englischen Unterrichtssprache in der Primarschule habe. Zuvor ging es um die Frage, was Englisch für sie sowohl in der Arbeit, als auch zu Hause bedeute. Die Rahmensituation ist die Frage nach der Sprachenpolitik im ghanaischen öffentlichen Primarschulsystem, mit welcher die Interviewte vertraut ist. Die Befragte beantwortete die Frage wie folgt:

“it makes no sense to teach in english in the *first* classes,* especially in rural areas where children will not need english # *for the moment*.* when the teacher thinks the class is ready for a change, the teacher can, step by step, switch to english. otherwise you stress the children, although there is no need to.** *besides* they do not have possibilities to use english outside the school.# but english/** we should teach english as a subject in lower primary as well before it becomes the only medium of instruction* in upper primary. you see*, you cannot do without code-switching in the lower [primary]**and teachers know that.** *besides*, a lot of the teachers are not good* in english* they do not teach well the english language.# that is *another* reason why the performance of ghanaian children is poor.” (Experteninterview 3)

Sinnesschließung aus der „idealisierten Sprecherperspektive“

Die Interviewte verwendet zuerst den Begriff “no sense”, was mit sinnlos übersetzt werden kann, und entwertet damit den folgenden Satzteil “to teach in english“. Die Betonung auf “*first classes*“ hingegen entkräftet zum Teil ihre zuvor getätigte Aussage, *weil* es nur zu Beginn der Primarschule sinnlos für sie erscheint. Der folgende Nebensatz präzisiert ihre erste Aussage und das Weil-Motiv. Mit den Worten “especially in rural areas” kündigt sie eine Besonderheit an. Die folgende Interjektion deutet auf einen kurzen Moment der Überlegung der Interviewten und fällt schließlich auf ein betontes “*for the moment*“. Diese Aussage ist zeitlich in der Gegenwart angesiedelt und impliziert, dass es *jetzt noch* nicht sinnvoll ist in ruralen Gegenden Englisch in den ersten Klassen zu unterrichten. Die Zukunft wird dabei offengelassen.

Im nächsten Satz folgt eine Erklärung, wie sich die Befragte die Verwendung der jeweiligen Unterrichtsmedien in ghanaischen Schulen vorstellt, nämlich dass der Lehrer „step by step“ nach eigener Einschätzung in die englische Unterrichtssprache übergehen könne. “otherwise you stress the children”, fügt sie erklärend hinzu. An dieser Stelle vollzieht sich auch ein Bruch in der Anrede. Verwendete sie vorhin noch die dritte Person, spricht sie mit „you“ (was auch als dritte Person verwendet werden kann) die Personen nun direkter an. Du (als Lehrer), solltest einen graduellen Übergang in die englische Unterrichtssprache wählen, *um* die Kinder nicht *zu* überfordern. Dann folgt eine längere Pause, welche den Beginn eines neuen Arguments markiert. „besides they do not have possibilities to use english outside the school.“ Mit diesem Satz führt sie ihr Weil-Motiv weiter aus. Es macht keinen Sinn Englisch in den ersten Klassen zu unterrichten, *weil* es außerhalb der Schule keine Möglichkeiten gibt, Englisch anzuwenden.

“but english/**” kündigt einen Einwand an, aber der Satz wird vorzeitig abgebrochen. In diesem Fall bleibt der Einwand unausgesprochen. Nach einer längeren Pause beginnt sie einen neuen Satz. “we should teach english as a subject in lower primary as well before it becomes the only medium of instruction* in upper primary.” Dieser Satz impliziert, dass Englisch als Gegenstand schon in der *Lower Primary* unterrichtet werden sollte, *um* das Unterrichtsmedium in der *Upper Primary* werden *zu* können. Die Verwendung des Konditionals “should” weist darauf hin, dass es noch nicht so wäre.

“you see*”, kündigt die Feststellung einer wichtigen Aussage an. “you cannot do without code-switching in the lower [primary]**” Die Pausen vor und nach dem Satz erhöhen die Wichtigkeit der Aussage. *Code-switching* ist wichtig in der *Lower Primary*, *um*

unterrichten zu können. Die Anmerkung “and teachers know that” folgt wieder nach einer längeren Pause und müsste bedeuten, dass, unabhängig von der offiziellen Unterrichtssprache, die Lehrer im Unterricht ohnehin mehrfach die Kodes wechseln. In den letzten beiden Sätzen führt die Befragte das Weil-Motiv wiederum näher aus. “besides, a lot of the teachers are not good* in english* they do not teach well the english language.# that is *another* reason why the performance of ghanaian children is poor.” Die Interviewte kündigt einen weiteren Grund, warum die Lehrer häufig die Kodes wechseln, an. *Weil* viele Lehrer nicht gut in Englisch sind, unterrichten sie die englische Sprache nicht gut. Und *weil* diese nicht gut in englischer Sprache unterrichten, erbringen ghanaische Schüler, unter anderem, schlechte Leistungen (in der Schule). Durch die kurze Pause vor der Phrase “in english”, werden die schlechten Englischkompetenzen der Lehrer besonders hervorgehoben. Die Betonung auf dem Wort “another“ im letzten Satz weist daraufhin, dass die ungenügenden Englischkenntnisse der Lehrer nicht der einzige Grund für die schlechten Leistungen der Schüler sind.

Zusammenfassung der Weil-Motive:

1. In der *Lower Primary* soll nicht in Englisch unterrichtet werden, weil die Kinder in den ersten Schulstufen, besonders in ruralen Gegenden, es noch nicht benötigen.
2. Es ist nicht zweckmäßig Englisch in den ersten Klassen zu unterrichten, weil es außerhalb der Schule keine Möglichkeiten gibt, Englisch anzuwenden.
3. Weil viele Lehrer nicht gut in Englisch sind, unterrichten sie die englische Sprache schlecht und, weil diese nicht gut in englischer Sprache unterrichten, erbringen ghanaische Schüler schlechte Leistungen.

Zusammenfassung der Um-zu-Motive:

1. Lehrer sollen einen graduellen Übergang in die englische Unterrichtssprache wählen, um die Kinder nicht zu überfordern.
2. Englisch als Gegenstand soll schon in der *Lower Primary* unterrichtet werden, um das Unterrichtsmedium in der *Upper Primary* werden zu können.
3. *Code-switching* ist wichtig in der *Lower Primary*, um unterrichten zu können.

Der kurze Interviewauszug zeigt aber, dass das Verwenden afrikanischer Sprachen offenbar im Unterricht eine weit verbreitete inoffizielle Praxis ist. Die Lehrer wissen Bescheid über die Einschränkungen ihrer Schüler, wenn eine fremde Sprache, wie etwa

Englisch, als Unterrichtssprache verwendet wird und wenden ihre Sprachkenntnisse der Situation entsprechend an. Dieses gleichzeitige Verwenden mehrerer Sprachen im Unterricht findet sich aber nicht nur in der *Lower Primary*, sondern auch in der *Upper Primary* und sogar noch in der JHS, wenngleich auch in sehr eingeschränkter Form.

Die zweite Textstelle wurde gewählt, da sie die Stellung der Lehrer ghanaischer Sprachen besonders gut veranschaulicht und auf die Schwierigkeiten hinweist, mit denen die Lehrer indigener Sprachen zu kämpfen haben.

Analysetext 2: Über den englischsprachigen Unterricht und die Stellung der Ga-Lehrer

Dieser Interviewauszug ist die Antwort auf die gleiche Frage, wie beim Analysetext 1. Allerdings wird die Frage über die Ansichten der englischen Unterrichtssprache in der Primarschule diesmal nicht an einen Experten, sondern an eine Lehrkraft gerichtet. Zuvor ging es auch hier um die Frage, was Englisch für sie sowohl in der Arbeit, als auch zu Hause bedeutet. Die befragte Lehrkraft ist Ga-Lehrerin. Die Rahmensituation ist wieder die Frage der ghanaischen Sprachenpolitik in der Bildung, mit welcher die Interviewte vertraut ist. Die Interviewte antwortete auf die Frage wie folgt:

“english as a medium of instruction is as well a *barrier* of understanding.* it is not 100 percent *effective*. the problem is that most of the pupils do not understand english* when they start school, # we are *forced* to talk to them in the local language/ # makes the teaching difficult. we have to use the language the child understands* that means ga** and sometimes twi.** it happens that some of the children cannot spell properly even in p6.**i think the use of a local language as a medium of instruction is more effective because** you have to use the language from the environment the child comes from.* # i would choose Ga as the medium of instruction. using ga as a medium of instruction also rises the *prestige* of ga-teachers.** the learning of a local language must be taken more seriously. ga-teachers sometimes are not taken seriously.** i know ga-teachers who would *immediately* accept the offer to work as a classroom teacher* instead of teaching ga. they are not/ some of them are not proud of their language* and they only choose to teach ga because they already *know* the language. then they simply feel less valuable because they teach one subject only.” (Lehrerinterview 2)

Sinnesschließung aus der „idealisierten Sprecherperspektive“

Gleich zu Beginn des Interviews verwendet die Befragte den Begriff „barrier“ und erklärt mit dem Folgebegriff „understanding“, dass sie die englische Unterrichtssprache mit einem Verständigungsproblem in Verbindung setzt. Da sie zusätzlich noch die Phrase „as well“ einbaut, impliziert dies, dass sie die englische Unterrichtssprache aber nicht ausschließlich als Sprachbarriere ansieht.

Des Weiteren erklärt sie, „it is not 100 percent *effective*. the problem is that most of the pupils do not understand english*“. Damit führt sie das Weil-Motiv weiter aus: Die englische Unterrichtssprache ist eine Sprachbarriere, *weil* sie nicht gänzlich effektiv ist, *weil* viele Kinder diese Sprache nicht verstehen. Im nächsten Satz, „we are *forced* to talk to them in the local language/ # makes the teaching difficult. we have to use the language the child understands“, verwendet und betont sie den Begriff „forced“ und versucht damit die Verwendung ghanaischer Sprachen im Unterricht zu rechtfertigen, denn *um* von den Kindern verstanden zu werden, müssen sie in einer anderen als der englischen Sprache sprechen.

Nach einer längeren Denkpause folgt die Aussage, „it happens that some of the children cannot spell properly even in p6.**“ Mit dem Wort „even“ kündigt die Befragte an, dass mangelnde Lese- und Schreibfähigkeit im Alter von zwölf oder 13 Jahren nicht der Normal- bzw. Wunschzustand ist und dieser Umstand sehr bedenklich ist.

Im nächsten Satz kommt es durch die Aussage „i think“ zum ersten Mal zu einem Perspektivenwechsel, in dem sie von „ich“ und nicht von „wir“ spricht. „the use of a local language as a medium of instruction is more effective because** you have to use the language from the environment the child comes from.*“ Hier präzisiert sie die schon zu Beginn des Textauszugs erwähnte Problematik der mangelnden Effizienz der englischen Unterrichtssprache. Die Verwendung einer lokalen Unterrichtssprache ist effizienter, *weil* die Sprache der unmittelbaren Umgebung des Kindes angewendet werden muss. „you have to“ deutet auf einen Zwang bzw. eine Notwendigkeit hin in lokalen Sprachen zu unterrichten. Dass sie diesen Satz, in einer etwas anderen Form, ein zweites Mal wiederholt, erhöht seine Signifikanz.

„# i would choose Ga as the medium of instruction. using ga as a medium of instruction also rises the *prestige* of ga-teachers.**“ Die Aussage kündigt einen Wunsch an: Ich würde Ga als Unterrichtssprache wählen, *um* das Prestige der Ga-Lehrer zu erhöhen. Die folgenden zwei Sätze führen ihre Motivationen noch näher aus. „the learning of a local

language must be taken more seriously. ga-teachers sometimes are not taken seriously.**”

Das Erlernen einer lokalen Sprache muss ernster genommen werden, *um* in der Folge auch die Lehrer einer indigenen Sprache ernst nehmen *zu* können. Schließlich bringt sie ein Beispiel, welches erkennen lässt, was sie damit meint, dass Ga-Lehrer nicht immer ernst genommen werden und, dass eine Erhöhung des Status bzw. des Prestige der Ga-Lehrer wichtig wäre. Mit “i know” leitet sie den persönlichen Rekurs ein: “i know ga-teachers who would *immediately* accept the offer to work as a classroom teacher* instead of teaching ga. they are not/ some of them are not proud of their language*” Hier spricht sie die Motive offen aus: *Weil* manche Ga-Lehrer nicht stolz auf ihre Sprache sind, würden sie sofort das Angebot, als Klassenlehrer unterrichten zu können, annehmen. Die Phrase “they are not/” kündigt zuerst eine verallgemeinernde Aussage an, die sich auf alle Ga-Lehrer beziehen würde. Sie bricht den Satz aber vorzeitig ab und relativiert die Phrase mit “some of them”. Darüber hinaus meint sie mit der Verwendung von “they” und “some of them”, dass sie selbst nicht zu dieser Gruppe gehöre. Schließlich führt die Befragte weiter aus: “and they only choose to teach ga because they already *know* the language.” Sie entscheiden sich dazu Ga zu unterrichten, *weil* sie die Sprache bereits beherrschen. “only“ weist darauf hin, dass es der Befragten zufolge keine anderen Gründe und Motivationen für ihre Kollegen gibt, Ga zu unterrichten, außer diesem einen. Im letzten Satz schildert sie eine Folge dieser Entscheidung Ga zu lehren, “then they simply feel less valuable because they teach one subject only.” Ga-Lehrer fühlen sich wertloser, *weil* sie nur einen Gegenstand unterrichten.

Zusammenfassung der Weil-Motive:

1. Die englische Unterrichtssprache ist eine Sprachbarriere, weil sie nicht gänzlich effektiv ist, eben weil viele Kinder diese Sprache nicht verstehen.
2. Die Verwendung einer lokalen Unterrichtssprache ist effizienter, weil die Sprache der unmittelbaren Umgebung des Kindes angewendet werden muss.
3. Weil manche Ga-Lehrer nicht stolz auf ihre Sprache sind, würden sie sofort das Angebot, als Klassenlehrer unterrichten zu können, annehmen.
4. Sie entscheiden sich dazu Ga zu unterrichten, weil sie die Sprache bereits beherrschen.
5. Ga-Lehrer fühlen sich wertloser, weil sie nur einen Gegenstand unterrichten.

Zusammenfassung der Um-zu-Motive:

1. Um von den Kindern verstanden zu werden, müssen die Lehrer in einer anderen als der englischen Sprache sprechen.
2. Um das Prestige der Ga-Lehrer zu erhöhen, muss Ga als Unterrichtssprache gewählt werden.
3. Das Erlernen einer lokalen Sprache muss ernster genommen werden, um in der Folge auch die Lehrer einer indigenen Sprache ernst nehmen zu können.

Dieser Textauszug macht auf das mangelnde Prestige, das den Ga-Lehrkräften zukommt, aufmerksam. Eine Problematik liegt auch darin, dass viele Eltern und Kinder nicht Ga sind und deswegen keinen großen Wert auf die Erlernung dieser Sprache legen. Das Erlernen dieser Sprache ist für sie eine zusätzliche Belastung. „*[F]or practical convenience let a teacher who teaches Ga teach this class because they are the majority. But from a practical point of view there will be resistance by those who do not speak Ga.*” (Karikari 1998: 53) Hinzu kommt, dass selbst einige Lehrer die lokale Sprache nicht beherrschen. Kropp Dakubu stellte fest, dass in den 1950er und 1960er Jahren viele Lehrer in den Schulgebieten Ga waren, aber seit 1970 Nicht-Ga-Lehrer in der Überzahl sind. In einigen Fällen veranlassten die Lehrer Schüler dazu eine Akan-Sprache oder Englisch in Ga zu übersetzen für jene, die diese Sprachen nicht verstanden. Das heißt, manche Lehrer brauchten sogar Übersetzer, um mit diesen Schülern sprechen zu können (vgl. 1997: 65). Dies bedeutet aber auch, wenn die Rahmenbedingungen es zulassen, werden die vorhandenen sprachlichen Ressourcen kreativ genutzt, im Sinne einer bestmöglichen Kommunikation.

Bamgbose zufolge erfahren afrikanische Sprachen als Unterrichtsgegenstände zwar häufig höhere Toleranz als afrikanische Sprachen als Unterrichtsmedien, allerdings gibt es auch hier viele Probleme, was die fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte, die Qualität der Unterrichtsmaterialien, die Methoden und den Status der jeweiligen Sprache betrifft. Lehrer afrikanischer Sprachen bekommen nicht dieselbe strenge Ausbildung in Methodologie wie Lehrer der englischen Sprache. In vielen Ländern Afrikas erhält ein Lehrer afrikanischer Sprachen überhaupt keine spezielle Ausbildung (vgl. 2000: 53f.). Dies führt auch dazu, dass der Gegenstand nicht ernst genommen und daher nicht effektiv unterrichtet wird, wie die Ga-Lehrerin im Interview schon bemerkte. Das Prestige der Lehrkraft indigener Sprachen ist unter den Kollegen wie unter den Schülern niedrig und resultiert in geringem Selbstbewusstsein der Lehrkraft.

6. AUSBLICK

Für Veränderung, Entwicklung und ein verbessertes Bildungssystem braucht es nicht nur politischen Willen – denn viel hängt ab von den Prioritäten der Bildungsautoritäten, öffentlicher Meinungen und den verfügbaren Ressourcen – sondern auch Bildungsmodelle, die an die gegebenen Situationen angepasst sind.

Deshalb schlägt Owu-Ewie für Ghana ein alternatives Unterrichtssprachenmodell vor, das sogenannte *late-exit transitional model*, wo Lernende aufgrund eines später beginnenden und graduell erfolgenden Übergangsprozesses *balanced bilinguals* werden können, kompetent sowohl in der ghanaischen als auch in der englischen Sprache. Bei diesem Modell soll eine bis zu 40 prozentige Verwendung einer ghanaischen Sprache als Unterrichtsmedium bis zur sechsten Schulstufe möglich sein. Das heißt, die ghanaische Sprache ist von der ersten bis zur vierten Schulstufe das Unterrichtsmedium, während Englisch – als Unterrichtssprache – schrittweise in das System ab der fünften Schulstufe eingeführt und schließlich ab der sechsten Schulstufe der Unterricht in englischer Sprache abgehalten wird. Von der ersten bis zur vierten Schulstufe ist Englisch ein Unterrichtsgegenstand, während die ghanaische Sprache von der sechsten Schulstufe bis zum Ende der SHS als Gegenstand gelehrt wird. *Mathematik* und *Integrated Science* sollen auch in der fünften Schulstufe noch in ghanaischer Sprache gelehrt werden, da sie – als abstrakte Gegenstände – in einer vertrauten Sprache unterrichtet werden sollen. *Environmental Studies*, *Turnen* und *Religionsunterricht* erfolgen in englischer Sprache ab der fünften Schulstufe, da die Schüler bereits genug Wissen und Erfahrungen durch ihre Umgebung und Kultur in diesen Bereichen haben (vgl. 2006: 80f.).

Late-exit transitional bilingual education program:

Klasse	Ghanaische Sprache	Englisch
P1-P4	Alle Gegenstände	Englisch
P5	Ghanaische Sprache (und Kultur und Musik/ Tanz), Integrated Science, Mathematik	Englisch, Environmental Studies, Turnen, Religionsunterricht
P6	Ghanaische Sprache (und Kultur und Musik/ Tanz)	Englisch, Environmental Studies, Turnen, Religionsunterricht, Integrated Science, Mathematik

JHS1-3	Ghanaische Sprache (und Kultur), zweite ghanaische Sprache	Alle Gegenstände
--------	---	------------------

Tabelle 21: Alternatives Sprachenmodell nach Owu-Ewie

(vgl. 2006: 81);

Für die Realisierung des Modells schlägt Owu-Ewie einen *bottom-up approach* vor, der mit der Identifizierung der Sprachen, die in der jeweiligen Region gesprochen werden, beginnt. Dann wird in einem Entscheidungsfindungsprozess, der Lehrer, Schüler, Eltern und Sprachkoordinatoren involviert, eine oder auch mehrere Sprachen ausgewählt, die für die Schule am geeignetsten erscheinen (vgl. 2006: 81f.). Für jede Schule soll demnach ein eigenes Sprachenprofil erstellt werden. Um sich dieses Profils bewusst zu werden, müssen Busch zufolge viele Fragen gestellt werden: Über welche sprachlichen Ressourcen verfügen die Schüler und Lehrer? Welche Sprachen werden im Unterricht und in welcher Form angeboten? Wie sind die sprachlichen Hierarchien zu beschreiben? Welche linguistischen Praktiken können beobachtet werden, etwa bei informellen Gesprächen der Schüler untereinander? In all diesen Fragen müssen die Eltern berücksichtigt werden, denn auch ihre Voraussetzungen und Wünsche, in Bezug auf die Sprachverwendung oder das Sprachenlernen ihrer Kinder, geben einen tiefen Einblick in die Sprachensituation einer Schule (vgl. 2011: 52f.).

Ein wesentlicher Part – für den Erfolg des Programms – inkludiert auch das Aus- und Fortbilden hoch motivierter Lehrer für die Verwendung der ghanaischen Sprache als Unterrichtsmedium und für das Lehren von Englisch als Zweitsprache, da viele Lehrer nicht nur unterbezahlt oder unmotiviert sind, sondern auch kein Vertrauen in ihre Englischkenntnisse haben. Ein weiterer wichtiger Punkt ist effektives Monitoring und Evaluation. Der Erfolg des Modells hängt aber auch von anderen Faktoren ab, wie dem Wandel der Einstellungen gegenüber den ghanaischen Sprachen und der Unterstützung durch die Regierung (vgl. Owu-Ewie 2006: 83).

Dieses Modell stellt meines Erachtens eine bessere Alternative als das derzeit praktizierte NALAP dar, weil dabei der abrupte Übergang in die englische Unterrichtssprache ausbleibt. Wie aus dem Interviewauszug 1 der hermeneutischen Analyse hervorging, überfordert ein gradueller Übergang in die englische Unterrichtssprache die Schüler weniger.

Ein wichtiger Punkt in Owu-Ewies Modell ist auch das Aus- und Fortbilden der Lehrer für die Verwendung einer ghanaischen Sprache als Unterrichtsmedium. Wie im Analysetext 2 im vorigen Kapitel zu erkennen war, sind manche Ga-Lehrer nicht stolz auf ihre Sprache bzw. fühlen sich wertloser, weil sie nur einen Gegenstand unterrichten. Owu-Ewies Modell schlägt eine noch breitere und längere Verwendung einer ghanaischen Sprache als Unterrichtsmedium vor als NALAP. Damit erhöht sich auch die Nachfrage an Lehrern einer ghanaischen Sprache und in der Folge erhöht sich auch deren Prestige, wenn das Erlernen einer ghanaischen Sprache ernster genommen bzw. wichtiger wird.

Auf die Schulen in Accra bezogen, wirft dieses Modell allerdings Probleme auf. Die multilinguale Situation in der Hauptstadt und damit auch in ihren Schulen stellt eine Besonderheit dar. Ein bilingualer Unterricht in einem multilingualen Land – selbst wenn mehrere ghanaische Sprachen als Unterrichtssprachen gewählt werden – löst dennoch das Problem, dass es immer wieder einige Schüler mit einer anderen Erstsprache geben wird, die keine Anwendung im Unterricht findet, nicht.

Die Diskussion zeigt, dass jede politische Lösung, die eine der Sprachen – Englisch oder die lokalen Sprachen – gegenüber oder sogar über die andere stellt, fehlerhaft und problematisch ist. Die Lösung ist fehlerhaft, da Englisch und jede ghanaische Sprache wertvoll aus verschiedenen Gründen sind. Englisch ermöglicht bessere Jobchancen in Wirtschaften, die zunehmend von globalen Kräften regiert werden und lokale Sprachen tragen zu effektiverem Lernen, breiterer Teilnahme in politischen Prozessen und zu einer nachhaltigeren und lokal relevanteren Entwicklung bei (vgl. Ferguson 2006: 142f.).

7. RESÜMEE

Die Sprachensituation ist in vielen afrikanischen Ländern extrem komplex. In einem multilinguaalem Land wie Ghana stellen sich viele Fragen wie: Welche Sprachen gelten als „Hauptsprachen“? Welche Rolle kommt der importierten offiziellen Sprache zu und welche den indigenen? Welche und wie sollen die Sprachen in der Bildung angewendet werden? Alle diese Fragen sind Themen mit denen sich die Sprachenpolitik und –planung beschäftigen soll bzw. muss.

Besonders die Wahl der Unterrichtssprache in Afrika ist ein sehr kontroverses Thema, denn während Mehrsprachigkeit in der mündlichen Kommunikation weniger problematisch ist, stellt dieses Phänomen in der Bildung und beim Lesen und Schreiben ganz andere Herausforderungen dar. In der Literatur wird vielfach die Meinung vertreten, dass Englisch zugunsten afrikanischer Sprachen im Bildungssektor mehr zurücktreten solle, da dies notwendig sei für die Unterstützung der Entwicklung indigener Sprachen, für die Verbesserung der Leistung der Schüler und für das Entschärfen der Ungleichheiten, die verstärkt werden durch die Verwendung offizieller Sprachen fremden Ursprungs zu der der Großteil der Bevölkerung keinen Zugang hat.

Die teilnehmende Beobachtung ließ erkennen, wie Mehrsprachigkeit im Unterricht gelebt wird und wie Schüler und Lehrer ihre Sprachkompetenzen der jeweiligen Situation entsprechend anpassten. Englisch wurde als Unterrichtssprache von der *Primary 1* bis zur *Primary 6* benutzt. Aber auch die indigenen Sprachen fanden Anwendung im Unterricht, besonders dann, wenn die Schüler auf Fragen, die in englischer Sprache gestellt wurden, nicht antworteten, wiederholten die Lehrkräfte die Fragen in einer ghanaischen Sprache.

Den Interviews zufolge sprachen sich aber die meisten Befragten für die Beibehaltung der englischen Unterrichtssprache aus. Die Eltern bevorzugten Englisch als Unterrichtsmedium, weil sie sich dadurch bessere Jobs erwarten, die Schüler geben an, es einerseits gewöhnt zu sein, in englischer Sprache zu lernen, andererseits würden sie gerne in ihrer Erstsprache gelehrt werden. Viele Schüler in Accra sprechen aber nicht die Sprache der Lokalität – in diesem Fall Ga – wodurch sich der Lernaufwand dieser Schüler erhöht, da sie eine weitere Sprache lernen müssen. Ihre Sprachkompetenzen können im Unterricht nicht weiter entwickelt werden. In Gesprächen mit Sitznachbarn oder Lehrern außerhalb des Unterrichts sowie im Schulhof greifen die Schüler hingegen auf ihr individuelles Sprachrepertoire zurück. Die Lehrer in Accra bevorzugen fast einheitlich die englische

Unterrichtssprache, wegen der Sprachenvielfalt in ihren Klassenräumen und auch der Großteil der Experten spricht sich für die Verwendung einer lokalen Sprache nur in der *Lower Primary* aus. Damit bilden die negativen Einstellungen gegenüber den afrikanischen Sprachen wahrscheinlich die größte Barriere bei der Aufwertung und dem Einsatz indigener Sprachen im Unterricht.

Die hermeneutische Analyse führte vor Augen, dass ein Unterricht ausschließlich in englischer Sprache nicht sinnvoll ist, denn um von den Kindern verstanden zu werden, müssen sich die Lehrer auch an die sprachlichen Ressourcen ihrer Schüler anpassen. Die hermeneutische Interpretation ergab zudem, dass das Unterrichten in einer ghanaischen Sprache auch das Prestige der Lehrer der jeweiligen ghanaischen Sprache aufwerten würde.

Im Kapitel „Ausblick“ schlägt Owu-Ewie ein alternatives Unterrichtssprachenmodell vor. Damit will er zeigen, dass auch das größte Problem in den ghanaischen Schulen, die multilinguale Situation in den Klassenräumen, durch eine adäquate Planung gehandhabt werden kann. „*The linguistic diversity of our classrooms should not be seen as a threat to mother tongue instruction and unity in the classroom but as something that supports and strengthens our goal as educators.*” (2006: 79)

Was nun vorgeschlagen wird, ist die Rolle der importierten Sprachen neu zu definieren, so dass sie ergänzend zu den indigenen Sprachen wirkt. Nur durch eine Politik, die die afrikanischen Sprachen in allen gesellschaftlichen Funktionen aufwertet, können die Differenzen aufgehoben werden (vgl. Busch 2004b: 234). Sprachen können nur eine Gefahr füreinander sein, wenn sie um dieselben Funktionen konkurrieren. Sprachen mit verschiedenen kommunikativen und sozialen Funktionen können nebeneinander existieren. Ferguson zufolge gibt es wenig Grund anzunehmen, dass Englisch um umgangssprachliche Funktionen mit indigenen Sprachen konkurriert (vgl. 2006: 127f.).

“In fact, all languages of the world are equal because all languages can be made to serve any function.”

(Paul Agbedor 1998: 36)

LITERATURVERZEICHNIS

- Agbedor, Paul (1998):** Prah, Kwesi Kwaa/ King, Yvonne (eds.): In Tongues. African Languages and the Challenges of Development. Cape Town: The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS).
- Albaugh, Ericka A. (2007):** Language Choice in Education: A Politics of Persuasion. In: Journal of Modern African Studies. Volume 45, Number 1. January, 1-32.
- Alexander, Neville (2007):** Linguistic diversity in Africa in a global perspective. In: Alexander, Neville/ Busch, Brigitta (eds.): Literacy and linguistic diversity in a global perspective: an intercultural exchange with African countries. Strasbourg: Council of Europe, 13-22.
- Alexander, Neville (2011):** Neville Alexander im Gespräch: Mit der Macht der Sprachen gegen die Sprache der Macht. Klagenfurt/ Wien: Drava-Verlag.
- Althusser, Louis (1977):** Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg [u.a]: VSA, Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung.
- Ardayfio, Rosemary (2010):** Workshop To Promote Literacy Programme Held. In: <http://www.modernghana.com/news/304310/1/workshop-to-promote-literacy-programme-held.html>, [Zugriff: 02.08.2012].
- Ardayfio, Rosemary (2011):** Innovative Education Programme Proves Successful. In: <http://www.modernghana.com/news/320081/1/innovative-education-programme-proves-successful.html>, [Zugriff: 02.08.2012].
- Bamgbose, Ayo (2000):** Language and Exclusion: The Consequences of Language Policies in Africa. Hamburg: LIT Verlag.
- Bamgbose, Ayo (2004):** Language of Instruction Policy and Practice in Africa. In: http://www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf, [Zugriff: 1.2.2012].
- Bernstein, Basil (1972):** Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung. In: Bernstein, Basil (Hg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. 2. Auflage, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag, 21-36.
- Blommaert, Jan (2008):** Language, asylum, and the national order. In: Working Papers in Urban Language & Literacies, Paper 50, Jan Blommaert, University of Jyväskylä, Tilburg University.

- Bonfiglio, Thomas Paul (2010):** Mother Tongues and Nations – The Invention of the Native Speaker. New York: Walter de Gruyter.
- Bourdieu, Pierre (2005 [1990]):** Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. Wien: Braumüller.
- Brock-Utne, Birgit (2000):** Education for All – In Whose Language? In: Phillipson, Robert/ Skutnabb-Kangas, Tove (eds.): Rights to language: equity, power and education; celebrating the 60th birthday of Tove Skutnabb-Kangas. Mahwah, NJ [u.a]: Erlbaum, 239-242.
- Busch, Brigitta (2004a):** Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften. Klagenfurt: Drava.
- Busch, Brigitta (2004b):** Sprachenpolitik, Sprachen der Minderheiten und die Rolle des Staates. In: Graf, Daniela/ Kaser, Karl (Hg.): Vision Europa – Vom Nationalstaat zum Europäischen Gemeinwesen. Wien: CzerninVerlag, 42-54.
- Busch, Brigitta (2010):** ...und Ihre Sprache? Über die Schwierigkeiten, eine scheinbar einfache Frage zu beantworten. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien, Nr. 19/ 2010, 10. Jg., 9-33.
- Busch, Brigitta (2011):** Schulsprachprofile: Sprachliche Heterogenität sichtbar machen und als Potenzial nützen. In: Erziehung und Unterricht, Nr. 161/1-2, 49-55.
- Carnoy, Martin (2005) [2004]:** Education for All and the quality of education: a reanalysis. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative. Paris: UNESCO. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146633e.pdf>, [Zugriff: 15.3.2012].
- Chumbow, Sammy (1998):** Prah, Kwesi Kwaa/ King, Yvonne (eds.): In Tongues. African Languages and the Challenges of Development. Cape Town: The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS).
- Cooperative Housing Foundation (CHF) International Ghana (2009):** Aggregate Poverty Pockets of A.M.A. Area. In: <http://www.chfinternationalghana.org/resource/maps.html?iMaps=1-Aggregate-poverty-poc1.jpg>, [Zugriff: 20.3.2012].
- Eberlei, Walter (2009):** Entwicklung und Dezentralisierung in Ghana. In: Dialog Global 20, http://www.eberlei.de/uploads/publikationen/Eberlei_%282009%29_-_Entwicklung_und_Dezentralisierung_in_Ghana.pdf, [Zugriff: 15.8.2012].
- Etzrodt, Christian (2003):** Sozialwissenschaftliche Handlungstheorien. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

- Ferguson, Gibson (2006):** Language Planning and Education. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Freire, Paulo (1974):** Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Freire, Paulo (1998) [1973]:** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- GhanaWeb (2012):** Ethnic Groups. In: <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/tribes/>, [Zugriff: 28.11.2012].
- GhanaWeb (2012):** Regions. In: <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/geography/region.php>, [Zugriff: 28.11.2012].
- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2009):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Government of Ghana (2012):** Ministry of Education. In: <http://www.ghana.gov.gh/index.php/governance/ministries/331-ministry-of-education>, [Zugriff: 6.6.2012].
- Hauser-Schäublin, Brigitta (2003):** Teilnehmende Beobachtung. In: Bettina Beer (Hg.): Methoden und Techniken der Feldforschung. Berlin: Reimer, 33-54.
- Huber, Magnus (1999):** Ghanaian Pidgin English in its West African context; a sociohistorical and structural analysis. Amsterdam [u.a.]: Benjamins.
- Hudson, Richard A. (2001):** Sociolinguistics. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Human Development Report (2011):** Sustainability and Equity. A better Future for All. In: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_EN_Complete.pdf, [Zugriff: 10.2.2012].
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies [INEE] (2012):** About Education in Emergencies. In: http://www.ineesite.org/post/about_education_in_emergencies1/, [Zugriff: 09.08.2012].
- Karikari, Kwame (1998):** Prah, Kwesi Kwaa/ King, Yvonne (eds.): In Tongues. African Languages and the Challenges of Development. Cape Town: The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS).
- Kolland, Franz (2005):** Entwicklung und sozialer Wandel im globalen Kontext. In: Kolland, Franz/ Gächter, August (Hg.): Einführung in die Entwicklungssoziologie. Themen, Methoden, Analysen. Wien: Mandelbaum Verlag, 9-41.

- Kropp Dakubu, Mary Esther (Hg.) (1988):** The Languages of Ghana. London: International African Institute.
- Kropp Dakubu, Mary Esther (1997):** Korle Meets the Sea: A Sociolinguistic History of Accra. New York: Oxford University Press.
- Lamnek, Siegfried (2005):** Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lange, Ernst (1998) [1973]:** Einführung. In: Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9-24.
- Leherr, Kay [Education Development Center]/ Johnson, Eric [USAID/ Ghana] (2009):** National Literacy Acceleration Program (NALAP). Baseline Assessment. In: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADW581.pdf, [Zugriff: 06.12.2012].
- Lüttke, Hartmut (1972):** Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation. In: Bernstein, Basil (Hg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. 2. Auflage, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag, 132-160.
- Mansour, Gerda (1993):** Multilingualism and Nation Building. Clevedon [a.o.]: Multilingual Matters.
- Ministry of Education, Youth and Sports (2004):** White Paper on the Report of the Education Reform. Review Committee. Accra: Ministry of Education, Youth and Sports.
- Novy, Andreas (2007):** Entwicklung gestalten. Gesellschaftsveränderungen in der Einen Welt. Geschichte, Entwicklung, Globalisierung 5. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- Nuscheler, Franz (2005):** Entwicklungspolitik. 6. Auflage. Bonn: Verlag J. H. W. Dietz.
- Otsuji, Emi/ Pennycook, Alastair (2010):** Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. In: International Journal of Multilingualism, 7/3, 240-254.
- Owu-Ewie, Charles (2006):** The Language Policy of Education in Ghana: A critical look at the English-Only Language Policy of Education. Ohio University, Athens, Ohio. In: <http://www.lingref.com/cpp/acal/35/paper1298.pdf>, [Zugriff: 29.1.2012].
- Phillipson, Robert/ Skutnabb-Kangas, Tove (1995):** Language rights in postcolonial Africa. In: Phillipson, Robert/ Skutnabb-Kangas, Tove (eds.): Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 335-345.
- Prah, Kwesi Kwaa (1995):** African Languages for the Mass Education of Africans. Bonn: German Foundation for International Development.

- Prah, Kwesi Kwaa/ King, Yvonne (eds.) (1998):** In Tongues. African Languages and the Challenges of Development. Cape Town: The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS).
- Prah, Kwesi Kwaa (1998):** Prah, Kwesi Kwaa/ King, Yvonne (eds.): In Tongues. African Languages and the Challenges of Development. Cape Town: The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS).
- Prah, Kwesi Kwaa (2009):** Mother-Tongue Education in Africa for Emancipation and Development: towards the intellectualisation of African languages. In: Brock-Utne, Birgit/ Skattum, Ingse (eds.): Languages and Education in Africa: a comparative and transdisciplinary analysis. Oxford: Symposium Books, 83-104.
- Roeder, Peter-Martin (1972):** Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg. In: Bernstein, Basil (Hg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. 2. Auflage, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag, 1-20.
- Roeder, Peter Martin (1973):** Vorwort des Herausgebers. In: Bernstein, Basil/ Brandis, Walter/ Henderson, Dorothy (Hg.): Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation. Düsseldorf: Schwann, 5-16.
- Saussure, Ferdinand de (2001 [1931]):** Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Bally, Charles (Hg.), 3. Auflage. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Schicho, Walter (2001):** Handbuch Afrika. Westafrika und die Inseln im Atlantik. 1. Auflage. Frankfurt am Main/ Wien: Brandes & Apsel, Südwind.
- Schicho, Walter/ Nöst, Barbara (2006):** Entwicklungsdiskurs und Praxis der EZA: Konzepte, Akteure und Widersprüche. In: Gomes, Beatriz de Abreu Fialho/ Maral-Hanak, Irmi/ Schicho, Walter (Hg.): Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Handlungsmuster und Interessen. 1. Auflage. Wien: Mandelbaum Verlag, 43-64.
- Schlehe, Judith (2003):** Formen qualitativer ethnografischer Interviews. In: Bettina Beer (Hg.): Methoden und Techniken der Feldforschung. Berlin: Reimer, 71-93.
- Schöne, Helmar (2005):** Die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsmethode in der Politikwissenschaft. Methodologische Reflexion und Werkstattbericht. In: Historical Social Research, Volume 3, Nr. 1, 168-199. (Oder in: http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/artikel/hsr/hsr2005_648.pdf [Zugriff: 25.3.2012].)
- Seitz, Klaus (2002):** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Sen, Amartya (1999):** Development as Freedom. Oxford: Oxford University Press.

- Skutnabb-Kangas, Tove (1995):** Multilingualism for all. (European studies on multilingualism). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Smith, Alan/ Vaux, Tony (2003):** Education, Conflict and International Development. London: Department for International Development (DFID). (<http://www.gsdrc.org/docs/open/sd29.pdf>)
- Söffner, Hans Georg/ Hitzler, Roland (1994):** Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: http://www.hitzler-soziologie.de/pdf/hitzler_1994a.pdf, [Zugriff: 10.9.2012].
- Thompson, John B. (2005 [1990]):** Vorwort. In: Bourdieu, Pierre: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller. 1-35.
- Tyson, Lois (1999):** "Postcolonial Criticism" Critical Theory Today. A User-Friendly Guide. New York/ London: Garland Publishing, 366-374.
- UNESCO (1953):** African Languages and English in Education. Report of Meeting of Experts on 'The Use in Education of African Languages in Relation to English, where English is Accepted Second Language,' Jos, Nigeria, 17-29 November, 1952. Paris: UNESCO Educational Studies and Documents II.
- Weffort, Francisco (1974):** Erziehung und Politik. In: Freire, Paulo: Erziehung als Praxis. Stuttgart: Kreuz Verlag, 105-135.
- World Declaration on Education for All (1990):** World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Adopted by the World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990. New York: UNESCO. In: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF, [Zugriff: 14.3.2012].
- Wulf, Christoph/ Merkel, Christine M. (2002):** Einleitung: Die globale Herausforderung der Erziehung. In: Wulf, Christoph/ Merkel, Christine M. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster: Waxmann, 11-28.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Regions	29
Abbildung 2: Aggregate Poverty Pockets Map	49
Abbildung 3: Stundenplan der Lower Primary	53
Abbildung 4: Stundenplan der Upper Primary	54

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterrichtssprachen in Ghana seit 1529	36
Tabelle 2: Assoziationen der Experten zur englischen Sprache	75
Tabelle 3: Assoziationen der Experten zur Erstsprache	76
Tabelle 4: Experten: Bedeutung der englischen Sprache in der Arbeit und zu Hause	77
Tabelle 5: Bewertung der Experten der englischen Unterrichtssprache	77
Tabelle 6: Bewertung der Experten einer ghanaischen Unterrichtssprache	78
Tabelle 7: Positive und negative Assoziationen der Schüler mit der Schule	83
Tabelle 8: Assoziationen der Schüler zur englischen Sprache	84
Tabelle 9: Assoziationen der Schüler zur Erstsprache	84
Tabelle 10: Assoziationen der Eltern zur englischen Sprache	90
Tabelle 11: Assoziationen der Eltern zur Erstsprache	90
Tabelle 12: Eltern: Bedeutung der englischen Sprache in der Arbeit und zu Hause	90
Tabelle 13: Bewertung der Eltern der englischen Unterrichtssprache	91
Tabelle 14: Bewertung der Eltern einer ghanaischen Unterrichtssprache	91
Tabelle 15: Sprachenprofile der Lehrer	95
Tabelle 16: Assoziationen der Lehrer zur englischen Sprache	99
Tabelle 17: Assoziationen der Lehrer zur Erstsprache	99
Tabelle 18: Lehrer: Bedeutung der englischen Sprache in der Arbeit und zu Hause	100
Tabelle 19: Bewertung der Lehrer der englischen Unterrichtssprache	100
Tabelle 20: Bewertung der Lehrer einer ghanaischen Unterrichtssprache	101
Tabelle 21: Alternatives Sprachenmodell nach Owu-Ewie	114

Beobachtungsprotokoll/ Observation protocol

General observations:

Place of school

Total number of teachers and pupils

Interaction between parents and teachers?

How did I gain access to the school?

How am I treated in the school or during the classes?

Facilities and infrastructure:

Access to the school (means of transportation for pupils)

Condition/ Equipment of school (sanitation, electricity etc.)

Condition/ Equipment of the classroom (desks/ pupil; enough textbooks, food for pupils etc.)

Teaching model and languages:

Date/ Hour of observation

Level of education/ number of teachers and pupils in the classroom

Subject

Teaching method

Relation between teacher(s) and pupils?

Language(s) used by the teacher(s)

Language(s) used by the pupils when communicating with the teacher(s) (in and outside the classroom)

Language(s) used by the pupils when talking to other pupils (in and outside the classroom)

Language problems between pupils and teachers?

Language problems between pupils?

Are certain languages used for specific occasions? (explaining in one language while admonishing in another one)

Language(s) of teaching materials

Other observations?

Interviewleitfäden/ Interview guidelines

Hello, my name is Bianca Pilz and I am a student from the University of Vienna in Austria. At the moment I am writing my thesis about the language policy in Ghana. Therefore I am interviewing teachers, students, parents and experts about their opinion of the Ghanaian language policy. Your participation is a great help for me. Is it okay for you, if I record the interview? Of course your answers will remain anonymous.

Interview guideline for the experts

Date/ Hour/ Place of the interview: _____

Personal facts of interviewee:

1. Age/ Sex/ Religion
2. Research interests
3. I suppose you speak more than one language. Which ones do you speak? Can you tell me how you use them? Which ones do you prefer? Why?
(level and use: at home, at work, with friends, with colleagues etc. – In which languages do like reading books, watching TV, listening to the radio, writing mails or SMS etc.?)

Experiences in school:

1. What means education for you?
2. Can you tell me the greatest challenges in Primary schools?
3. How do you think about the content of the subjects taught in school or the composition of the curriculum? Is it good for children?

Language policy in school (possibilities, challenges and limits):

1. What means English for you in your work? What means English for you at home?
2. How would you describe the use of English as a medium of instruction?
3. How would you see the use of a Ghanaian language as a medium of instruction? What implications would this have?
4. Would you want more languages to be taught in school? Why, why not? Which ones?
5. What are in your opinion the reasons for drop outs in Ghanaian schools? Which role plays the language in it?
6. How do you think about the current Ghanaian language policy?
7. Concerning multilingualism – how do you see this phenomenon in your country?

Future prospects and developments:

1. How do you see the future developments of English as a medium of instruction?
2. Imagine, you can design your own model of teaching. How would it look like?
3. If you have 3-5 words to characterise the English language, what would they be?
4. If you have 3-5 words to characterise your first language, what would they be?
5. If you have free wishes for the future school, what would they be?

Protocol of the interview:

1. How did I establish contact with the interviewee?
2. How was the interview?
3. How was the ambience?

Interview guideline for the pupils

Date/ Hour/ Place of the interview: _____

Personal facts of interviewee:

1. Age/ Sex/ Religion/ class
2. Favourite subject(s), why?
3. I suppose you speak more than one language. Which ones do you speak? Can you tell me how you use them? Which ones do you prefer? Why?
(level and use: at home, in school, with friends etc. – In which languages do like reading books, watching TV, listening to the radio, writing mails or SMS etc.?)

Experiences in school:

1. When you think of education, what comes in your mind?
2. Are there things you like in your school? Why?
3. Are there things you do not like? Why?
4. If you have 3-5 words to describe your teacher(s), what would they be?
5. Which languages are you learning in school? Which one do you like best? Why?

Language policy in school (possibilities, challenges and limits):

1. Are there rules for using a specific language? Do you have experiences when using a specific language?
2. How do you like it when the teacher talks in English with you?
3. Is it easy for you to follow the instructions of the teacher in English or are there difficulties?
4. What are you doing, if you do not understand the English of your teacher?
5. Is there a secret language you are using? Why? With whom? When?

Future prospects and developments:

1. Do you want English to remain the medium of instruction or do you prefer another language?
2. If you have 3-5 words to describe the English language, what would they be?
3. If you have 3-5 words to describe your first language, what would they be?
4. If you have free wishes for the future school, what would they be?

Protocol of the interview:

1. How did I establish contact with the interviewee?
2. How was the interview?
3. How was the ambience?

Interview guideline for the parents

Date/ Hour/ Place of the interview: _____

Personal facts of interviewee:

1. Age/ Sex/ Religion
2. How many children do you have and how old are they?
3. Do you have a profession? Which one?
4. I suppose you speak more than one language. Which ones do you speak? Can you tell me how you use them? Which ones do you prefer? Why?
(level and use: at home, at work, with friends, with colleagues etc. – In which languages do like reading books, watching TV, listening to the radio, writing mails or SMS etc.?)

Experiences in school:

1. What means education for you?
2. Can you tell me the greatest challenges in Primary schools or in the class of your child?
3. How did you choose a school for your child?
4. How do you think about the composition of the curriculum? Is it good for children?

Language policy in school (possibilities, challenges and limits):

1. What means English for you in your work? What means English for you at home?
2. How would you describe the use of English as a medium of instruction?
3. Do you see problems for children when they are taught in English? Which ones?
4. How do you see the use of a Ghanaian language as a medium of instruction? What implications would this have?
5. Would you want more languages to be taught in school? Why, why not? Which ones?
6. How do you think about the use of written materials (textbooks, dictionaries) in school? Are they well composed or well adapted for children?
7. Concerning multilingualism – how do you see this phenomenon in your country?

Future prospects and developments:

1. How do you see the future developments of English as a medium of instruction?
2. Imagine, you can design your own model of teaching. How would it look like?
3. If you have 3-5 words to characterise the English language, what would they be?
4. If you have 3-5 words to characterise your first language, what would they be?
5. If you have free wishes for the future school, what would they be?

Protocol of the interview:

1. How did I establish contact with the interviewee?
2. How was the interview?
3. How was the ambience?

Interview guideline for teachers

Date/ Hour/ Place of the interview: _____

Personal facts of interviewee:

1. Age/ Sex/ Religion
2. How many years working as teacher? Reasons for becoming a teacher? What are you teaching?
3. I suppose you speak more than one language. Which ones do you speak? Can you tell me how you use them? Which ones do you prefer? Why?
(level and use: at home, in school, with friends, with colleagues etc. – In which languages do like reading books, watching TV, listening to the radio, writing mails or SMS etc.?)

Experiences in school:

1. What means education for you?
2. Can you tell me the greatest challenges in Primary schools or in your class?
3. How would you describe your relation with the students?
4. Are there tendencies that students leave school before finishing? Do you know why? Are there a lot? When?
5. How do you think about the composition of the curriculum? Is it good for children?

Language policy in school (possibilities, challenges and limits):

1. What means English for you in your work? What means English for you at home?
2. How would you describe the use of English as a medium of instruction?
3. Do you face problems in your class when teaching in English? Which ones?
4. How do you see the use of a Ghanaian language as a medium of instruction? What implications would this have?
5. Would you want more languages to be taught in school? Why, why not? Which ones?
6. How is it with „varieties of English“? How is this in your school?
7. How do you think about the use of written materials (textbooks, dictionaries) in your school? Are they well composed or well adapted for children?
8. Concerning multilingualism – how do you see this phenomenon in your country or in your classroom?

Future prospects and developments:

1. How do you see the future developments of English as a medium of instruction?
2. Imagine, you can design your own model of teaching. How would it look like?
3. If you have 3-5 words to characterise the English language, what would they be?
4. If you have 3-5 words to characterise your first language, what would they be?
5. If you have free wishes for the future school, what would they be?

Protocol of the interview:

1. How did I establish contact with the interviewee?
2. How was the interview?
3. How was the ambience?

Transkriptionen der Interviews/ Transcription of the interviews

Interviews with experts

INTERVIEW 1

25.4.2012, 15.00-15.40

LEGON, ACCRA COLLEGE OF EDUCATION

1. Personal facts:

The interviewee (female, 45, christian) is a lecturer in the Accra College of Education. The College is a Teacher College and trains pupils to be the next educators. The interviewee trains her pupils – the future teachers – in methodology, language skills and English.

Her mother tongue is Fante and English is her second language. She speaks Ga, Twi and Dangme as well.

At work, when she talks to her pupils, she uses English only. But with her colleagues she sometimes uses Ghanaian languages too. At home, with her family, she uses Fante. When she communicates with friends she usually uses Fante, Twi and English, sometimes Ga and Dangme. Reading, watching TV and listening to the radio she prefers in English. SMS and mails she writes in English only. She writes Fante and English perfectly.

2. Experiences in school:

“Education is the most important tool a person can have. That I am talking to you is only possible because of education. Education gives you the ability to exercise your rights.”

There are a lot of challenges in schools and especially in Primary schools, she says. There are the large numbers in classrooms, thus the children will not get the attention they need. That also means – talking about languages – that they cannot learn the language the way they are supposed to learn it. Then there is the lack of money, she continues. The schools need more learning materials and more facilities like seat benches. Another problem is the drop out rate that is still too high in her opinion. She means, it is already decreasing and it is not that bad as in other countries, but still one can see too many school-aged children working at the markets or playing at home.

What concerns the subjects and topics that are taught in the Primary schools, she thinks the government has already improved the materials. What she misses in the textbooks are more exercises. Another point is that children do not have textbooks at home. Thus, the possibilities to practice at home are limited, she states. The subjects taught are fine. She thinks there is a good balance between English, Maths, Science and practical and creative subjects.

3. Language policy in school:

“English in my work is irreplaceable, I mean I am teaching in English and I am trying to tell the pupils how important it is to know an international language. At home I can do without English, but still I prefer reading the newspapers in English.” Therefore, she says, even at home it is good to know the English language.

She sees English as a medium of instruction positive, but Ghanaians need to know a local language as well. In Accra, as a cosmopolitan area, it is difficult to decide to teach in Ga, she adds. The multilingual situation creates problems in the classrooms, not just in Primary schools. In many classes there are more Twi-speaking people than Ga-speaking people. Teaching in Ga would create a lot of difficulties for teachers. *“First of all, not all the teachers are speaking Ga or know how to teach in Ga. Secondly, children who are no Ga are forced to learn Ga, although their families may only use their own mother tongue like*

Twi. Thus, they cannot practice Ga at home. Using English instead means using a foreign language for all the children.” Language plays a large part in drop outs, she tells. It is not the local language that creates problems, but the English language. This is because passing English examinations is more important than being good in the Ghanaian language. *“The value of English and Ga is not equal.”* Then there is the problem that in many schools they do not really learn the second language – in this case Ga – very well. That subject is not taken seriously. Especially in private schools they often do not teach a Ghanaian language at all. It is not considered as an important subject, although NALAP tells them to teach at least up to P3 in a Ghanaian language and English. But the local language, she says, is very important too. *“The learning of a local language enhances the learning of English. So the government designed a new policy a couple of years ago and they called that programme NALAP.”* It should help the children to learn two languages because up to P3 teachers should use English and a local language as media of instruction, she explains. *“The point is, I do not really have a problem with the policy, but with its implementation. Those who are supposed to do the real work are the teachers. They should be aware of the fact, how important language skills are. But most of the teachers only teach in English.”*

She does not want that more languages are taught. It is already enough to learn one Ghanaian and one official language, she says.

Concerning multilingualism, she thinks it is an advantage to speak more than one language. *“We have different groups of people in Ghana, so being multilingual means being able to communicate with more people. And being multilingual makes me more a Ghanaian.”*

4. Future prospects and developments:

English will and should remain the future medium of instruction. *“There are too many languages in Ghana and nobody is ready to sacrifice his or her language for another language. But I mean that local languages should be more developed. A Ghanaian language should be a subject up to SHS and should be a medium of instruction – in combination with English – up to P3.”*

Own teaching model: She would use more teaching materials in Primary schools, there are too little of them. They miss textbooks especially for local languages, she states.

3-5 words for English: unifying, socialising, academics, prestige

3-5 words for first language: gives identity, makes you closer to somebody, being able to read and write in a local language gives you also prestige, precious

Wishes for the school: She wants a school with a language lab. So the children can listen to the sounds, they can relate the local sounds with the English sounds. Even in universities this is missing because it is too expensive. But she admits that in her opinion the government does its best in this point. There is a great lack of money. She does not believe in free education. There should be a fee in every school, even in the public schools. The lack of financial support is the reason why a lot of things are not there, she says. If the government gives more provisions, it can take a long time until materials are finally there. At least for little things parents and families should come up.

5. Protocol of the interview:

The interview took place in the yard of the Accra College of Education. The interviewee was recommended to me by the professor I interrogated. The interviewee seemed a little bit stressed, but interested and open.

INTERVIEW 2

27.4.2012, 14.00-14.50

ACCRA CENTRAL, GHANA EDUCATION SERVICE (MINISTRY OF EDUCATION, YOUTH AND SPORTS)

1. Personal facts:

The interviewee (male, 69, christian) works at the Ghana Education Service (GES). He is a former teacher and now a coordinator of education programmes in Ghana.

His mother tongue is Fante and he speaks English, Ga and Twi as well.

At home, he says, he did not speak English with his children until they were six. He spoke Fante with them, so they learned his local language. When they were six and started school, he began speaking English with them, thus they had practice at home as well. By then, they could already express themselves in Fante. His wife speaks Fante too, but her mother tongue is Kasem. The interviewee does not speak Kasem, so they communicate in Fante. At work he usually uses English, but with colleagues with whom he has a common language, he uses a Ghanaian language.

He watches TV and listens to the radio in any language. He has no preference. When he reads books he prefers Fante and English. Mails and SMS he writes in English. He can read and speak all the languages without any problems, he says, but he writes only in English or Fante.

2. Experiences in school:

Education gives the chance and possibility to participate and live a healthy life, he says. *“Without education I remain excluded from almost any domain. Education creates my attitude, makes me understand my surroundings, fulfils my life and makes it more valuable.”*

Certainly the large numbers in Primary schools are a great problem, he states. *“I once visited a school with more than 120 pupils and there was only one teacher. It is nearly impossible to teach well in a class like that. But you can also find classes in Ghana with only five pupils, especially in rural areas.”*

Another problem in Primary schools, particularly in public schools, is that many teachers are not well-trained. There is a great lack of teachers and thus some students at the Teacher Colleges get an employment and start teaching without completing their education. So the number and quality of teachers is a great problem and the children are suffering because of that, he explains. *“We encourage our teachers to do group works and to ask the children to ask, but you still see very strict teachers who do not encourage children to participate in classes.”*

Yet, there is another problem with the food. Many parents send their children to school without breakfast, he says. Thus, the children are not well concentrated and that limits their performances. The only food they get is rice during Break, provided by the government.

The subjects and topics taught in Primary schools are well elaborated in his opinion.

3. Language policy in schools:

“In my job you cannot do without English. It is an international language and people working at the government must know English. That is how you communicate with other officials.” At home he uses it as a second language. His children are already grown up and they speak both, English and Fante, fluently. Thus, sometimes he speaks Fante and sometimes English with them.

English as a medium of instruction is very important, he claims. Children must be able to express themselves in English, without English they will be considered as illiterate because you need it for international trade, transaction, communication etc. *“But you need the local language as well. Many studies have proven that children perform better in English when they are already proficient in their mother tongue.”* Besides, he says, children feel more

integrated in a school where they can use their mother tongue. *“This is why we designed NALAP. Both, the English language and the local language shall be used up to P3. In the Upper Primary children should already know their mother tongue, thus there is a shift to English only.”* There was this change in policy because people, especially teachers and experts, were not happy with the situation, he tells. The move to English only in 2002 did not work out as expected and pupils did not perform better. *“I have absolute faith now in the recent language policy. I am actually working for that programme.”* He thinks, language can be a reason for drop outs and he believes that the new policy will be able to reduce this rate. *“I am convinced that children who are proficient in their mother tongue perform better in English and other subjects. Of course there are still many schools which do not practice the model proposed in NALAP. The problem is not the policy, but its implementation. On the one hand you have the theory and on the other hand there is the practice.”*

He does not want more languages to be taught at school. The children should be given the possibility to learn one Ghanaian and one international language. The Ghanaian language must be that of the locality.

Multilingualism: *“When we speak more than one language we become more related to each other because we have to adapt somehow the language of the other. On the other hand I believe that a monolingual country must not deal with language policies and matters as we do, and that is no easy task.”*

4. Future prospects and developments:

“I think as long as there is no great change in the government, the current language policy will hold.”

Own teaching model: *“When I teach, I teach with objects and stories and places the children are familiar with. I have a clear structure when I teach. I do not like movements during classes. It is my task as a teacher to make the children listening to me.”*

3-5 words for English: international communication, technology, official, important

3-5 words for first language: local, familiar, home

Wishes for the school: He wishes schools with well-trained teachers who motivate their pupils to participate in classes. Besides, he wishes computer laboratories and libraries for every school.

5. Protocol of the interview:

The interviewee was recommended to me by the professor of the Accra College of Education I already interrogated. We did the interview at his office at the GES, Ministry of Education. The interviewee was very helpful and welcoming.

INTERVIEW 3

30.4.2012, 15.00-15.45

LEGON, UNIVERSITY OF GHANA, DEPARTMENT OF ENGLISH

1. Personal facts:

The interviewee (female, 57, christian) is a professor at the Department for English at the University of Ghana since 1985. Her research interests are English and sociolinguistics.

Ewe is her mother tongue and English is her second language. The interviewee grew up in Ho where Ewe is the local language.

At home she speaks Ewe and with her friends Ewe and English. At work she uses English only. Books she reads in English. She says, she cannot remember the last time she read something in her mother tongue. She only reads the bible in Ewe. She says, her mother

asked her once if she has a bible and she answered yes because she had one in English, but her mother responded: no you do not. Then she bought her one in Ewe.

She watches TV in English. She says, there is not much in her mother tongue on TV. The same counts also for the radio. Mails and SMS she writes in English only. She can write in English and Ewe perfectly.

2. Experiences in school:

“If you are not educated you are cut off, you cannot do much without it. You cannot interact with others when you have no education. It takes education to understand other people or to understand the news. Knowledge gives people power and enlarges their room for other interactions. A high-skilled society will be more successful as an uneducated society.”

There is still a lot to do in Primary schools, she says. For example the infrastructure is still a problem. Too many children have to walk to school and sometimes the distance is too much. Then there are facilities missing, especially sanitation facilities. Then, there is a very serious problem with human resources, she continues. Teachers are missing and even those who are there, are not trained or well-equipped. She says, they still need more development there. Another problem is that there are too many subjects taught in the Primary. *“When I was in school English, Maths, Science and Citizenship Education were compulsory. That is enough in my opinion.”*

What concerns the topics taught in school, there is a need to focus more on local stories and traditions. Children need to know their surroundings, she states.

3. Language policy in school:

“English in my work is highly important. You cannot teach at the University without English, you would miss too much information when you focus only on books published in your mother tongue. English is far more developed and it is easy to access information because it is all around.”

Even at home she often uses English, but she prefers Ewe. *“But people in Ho are surprised when they notice that you speak and write Ewe fluently. It is not usual to be 100 percent literate in your mother tongue.”*

“It makes no sense to teach in English in the first classes, especially in rural areas where children will not need English for the moment. When the teacher thinks the class is ready for a change, the teacher can, step by step, switch to English. Otherwise you stress the children, although there is no need to. Besides they do not have possibilities to use English outside the school. But English should be taught as a subject in Lower Primary as well before it becomes the only medium of instruction in Upper Primary. You see, you cannot do without Code-switching in the Lower Primary and teachers know that. Besides, a lot of the teachers are not good in English, so they do not teach well the English language. That is another reason why the performance of Ghanaian children is poor.”

She also believes that promoting a dominant language in a region breaks the barriers. *“If you move to another region, you should try to integrate and accept the culture and language of the region.”* Thus, there should not be taught too many languages in a school, it is better to learn a few languages well, she says. *“If you are literate in your mother tongue and the English language, thus a solid bilingual, you are more self-confident. I mean in P6 a child should be totally able to speak, write and read in English and in his or her mother tongue.”*

There are many reasons why mother tongue education is not working out that well, she states. *“There is the problem that you do not have real opportunities to do something with your mother tongue except oral communication.”*

The current Ghanaian language policy NALAP, although it is still not fully implemented, is better now, she says. Children have to be taught in their mother tongue as well. *“Mother tongues should not die. Why should I copy or take another world view?”* Therefore using the mother tongue in the first classes in addition to English is highly important, she concludes.

Concerning the drop outs: Language is in her opinion not the main reason for drop outs. *“Of course it is a handicap, but I think reasons for drop outs are more economical, thus financial problems of the family.”*

Multilingualism: She thinks everybody should be literate in at least one Ghanaian language in addition to English. *“When I come home I can use my mother tongue, but I can go abroad too and talk to people like you for example.”*

4. Future prospects and developments:

“English will remain the future medium of instruction, but in my opinion mother tongue will and shall be used as an additional language of instruction too, especially in Lower Primary.”

Own teaching model: *“If I live in a place where I can teach for example Twi. I will try to make the children literate in Twi and English. I want to help children becoming true and solid bilinguals. Then they can learn more languages and become multilinguals.”*

3-5 words for English: easy, modern, international, economics

3-5 words for first language: tradition, community, family

Wishes for the school: She wishes more facilities and better trained teachers for the schools. Moreover she wishes that the Ghanaian language and the Ghanaian language teachers are taken more seriously. *“I think, if all the schools try to implement the programme NALAP that is a great step forwards concerning the promotion of local languages.”*

5. Protocol of the interview:

I established contact with her via mail. She invited me to come to her office at the University. The interviewee was very interested and she gave me another contact and more information about my topic.

Interviews with pupils

INTERVIEW 1

12.4.2012, 14.40-15.10

NEW FADAMA, PUBLIC PRIMARY SCHOOL

1. Personal facts:

The interviewee (female, 12, christian) attends P6.

Her favourite subjects are Maths and Science. She likes them because she is good in them.

Her mother tongue is Twi. In school she learns English and Ga.

At home, with her family and friends, she only uses Twi. Her parents are not speaking English or Ga with her. She barely watches TV because her parents do not have a television. When her parents listen to the radio they prefer Twi. The pupil reads books in English. She has no books in Twi or Ga. She cannot write a lot in Twi or Ga. Her written English is fine for her age, she says.

2. Experiences in school:

“Education for me means learning. In school I like being with my friends, but I do not like the fighting.” She says, that the boys are very often fighting and she is afraid to get involved in the fights.

Her teachers are *“good, friendly and sometimes strict”*.

3. Language policy in school:

“I like English and Twi. I want to be good in English.”

When she talks to the teacher during class she has to use English. Sometimes, if she uses Twi, the teacher wants her to repeat in English, but not always, she answers. In breaks she sometimes speaks Twi with the teacher. Sometimes the teacher even answers in Twi.

She says, she likes it when the teacher speaks English with her. *“I am used to it.”* She asks her neighbours when she does not understand the teacher. She talks Twi with her neighbours. *“They ask me very often.”*

She does not have a secret language.

4. Future prospects and developments:

“I am Twi. I will use Twi for teaching. But I want to be able to speak more English as well.”

“In my ideal school I want a desk just for me.”

3-5 words for English: fine, school, teacher

3-5 words for first language: proud, mine, talking

Wishes for the school: She says, she wants to do better. She wants her own textbooks to paint and write in them.

5. Protocol of the interview:

The classroom teacher chose a pupil for me. The teacher informed the child about my study and told her that this was no test and there was no need to feel uncomfortable. When she was talking to the girl she used Twi. I interrogated the pupil at the back of the classroom after class. The teacher remained in the classroom in the meantime and corrected homeworks. During the interview there were some other children joining us. At the beginning the pupil was shy and a little bit nervous, but that stopped when her colleagues joined us.

INTERVIEW 2

13.4.2012, 9.40-10.10

NEW FADAMA, PUBLIC PRIMARY SCHOOL

1. Personal facts:

The interviewee (female, 10, christian) is in P4.

Her favourite subjects are English and Science. She says that they are easier for her.

Her mother tongue is Twi. But she speaks a little bit Fante as well because she and her family stayed for some time in Cape Coast where she learned a little bit Fante. English and Ga she is learning in school. She speaks broken English.

At home she uses Twi. Her parents come from the Ashanti region and talk Twi to her and her brothers and sisters. When she talks to her friends she uses Twi as well. With her teachers she only talks English and Twi. She is not really reading books apart from textbooks from the school. She says, she is not watching TV or listening to the radio. She barely uses Fante and Ga not at all. She does not really write a lot in Twi.

2. Experiences in school:

Education: *"I want to be a lawyer, so I go to school. I want to be good."*

In school she likes the reading, but she does not like the food.

Her teachers are friendly, nice and strong, she says.

3. Language policy in school:

"In school we learn English and Ga. I do not speak Ga, I like the Twi language best."

With the teacher she talks in English because they prefer it. During break it is okay to speak Twi with the teacher, she states. If she is not answering in English during class it is okay to answer in Twi and sometimes the teacher repeats in Twi. But she can understand the teachers well when they speak English. She asks her colleagues when she does not understand the teacher.

Secret language: She can use a bit Fante when she talks to her brothers and sisters and then others do not understand her, she tells. She does not have a secret language.

4. Future prospects and developments:

"I would use English for teaching because in school I like it best."

"In my ideal school I want better food."

3-5 words for English: proud, I like it, good

3-5 words for first language: my language, proud, parents

Wishes for the school: She wants a computer and a library.

5. Protocol of the interview:

The classroom teacher chose the pupil for me. When I started talking with the child I recognised that I need a translator. The classroom teacher helped me and asked a pupil from P6 to join the interview. The girl from P6 translated in Twi when the interviewee could not understand my questions. The interview took place in the classroom when the teacher was absent. It was very loud because we could hear the children playing outside in the yard. Both pupils were excited when they talked to me.

INTERVIEW 3

4.5.2012, 9.40-10.10

KWASHIEMAN, PUBLIC PRIMARY SCHOOL

1. Personal facts:

The interviewee (male, 9, christian) attends P3.

His favourite subject is English. He says, speaking English makes him feel good.

His mother tongues are Twi and Fante. English and Ga he learns in school. He hardly speaks English.

At home he uses Twi and Fante. The mother tongue of his father is Twi. His mother speaks Fante. With his friends he speaks Twi and Fante. In school he uses English when he has to answer the teacher's questions and Twi and Fante with his schoolmates. Apart from the schoolbooks he does not read. He does not really watch TV and listen to the radio. He does not really use the language Ga.

2. Experiences in school:

Education: *"I can reach something with it."*

"I like it that some teachers explain well." "I do not like the caning. Once I saw when a colleague was caned very hard. I felt sorry for him."

His teachers are kind, strict and good, he says.

3. Language policy in school:

His favourite language is Twi. Many people speak Twi, he tells.

He speaks English with the teacher, but sometimes his teacher speaks Twi as well. It is okay to answer in Twi, but it is better in English, he says. He understands the English of his teacher, but he cannot speak well. When he does not understand he asks his neighbours.

Outside the classroom he can speak any language he likes, he reports.

He does not have a secret language.

4. Future prospects and developments:

He would teach in English, he says. "*It is good.*" He would teach better, he adds. He wants more games in school. He likes to play more football.

3-5 words for English: school, read, write

3-5 words for first language: neighbour, own, parents

Wishes for the school: He wants more computers.

5. Protocol of the interview:

The classroom teacher presented the pupil to me. The boy was very young and so I asked the teacher for an older pupil that can act as a translator. The teacher asked a boy from P6 to join the interview. The older pupil translated my questions in Twi whenever it was necessary. The interview took place in the classroom. In the meantime the teacher was busy talking to a colleague. Other pupils were running in and out of the classroom. Although it was a little bit noisy the pupil answered all my questions. The interviewee seemed to be very excited.

Interviews with parents

INTERVIEW 1

18.4.2012, 15.00-15.30

DARKUMAN

1. Personal facts:

The interviewee (female, 56, christian) earns her money by selling salt, coal and Banku⁵⁶ at her house. Her husband died a couple of years ago. She has five sons and one daughter. Her youngest son, 11 years, attends a public Primary school. The family grew up in Kumasi (Ashanti region). They moved to Accra a couple of years ago.

Her mother tongue is Twi. English is her second language. At home with her family or at the markets she uses Twi only. She does not read books anymore, but newspapers she reads in English. The interviewee barely watches TV or listens to the radio. She does not write mails or SMS. English she uses only when talking to foreigners or other Ghanaians who do not speak or understand Twi. She says, she can write Twi, but does not do it very often. When she writes, she uses English. She states, she can speak better English than write.

2. Experiences in school:

Education is good and nowadays it is easier to get access to school. Education means better jobs and more money, she responds.

The greatest problem in Primary schools is that some of the teachers are not well trained and they are not motivated, thus children do not learn much. Therefore, when she choose a

⁵⁶ Typical Ghanaian food

school, it must be a good one. If it is farther away she will accept it as long as it offers high quality. *“You know my first sons have been in private schools, but since my husband died I have to work and look after my family. So my youngest son attends a public Primary, but I think it is a good one.”*

She thinks, the composition of the curriculum is fine, but in her opinion schooldays last too long. She thinks they should reduce some of the subjects taught. She wants her children to learn English, Maths and Science. Those are the most important subjects. The other subjects could be taught less.

3. Language policy in school:

Her son is learning English and Ga in school. He does not learn French because they have no French teacher at school.

English is very important for her. She can talk to foreigners and other Ghanaians because of English. At home and at her work she barely needs it, but she sometimes needs it at the markets.

She wants her son to learn English, but she wants him to learn Twi as well. *“Twi should be the national language, it is easy to learn for everyone, but in school you need English. If you do not speak English, you look like bad educated. My son has no problems in school because of English. I can talk English and his brothers and sisters as well.”* She adds, her son has the possibility to communicate in English with them. *“I know there are other children in his school who are older than him and they do not speak a single word in English.”*

A local language as a medium of instruction would not be good. *“If you know English you get better jobs.”* Then she says, she does not like her son to be taught in Ga. She prefers Twi instead. She thinks Twi should be taught as a subject as well. There are many Twi-speaking people in Accra.

The written materials are good, in her opinion.

Multilingualism: It is better to have only one language in a country. She says, monolingual countries do not have discussions about language policies.

4. Future prospects and developments:

“I think the medium of instruction should be English. There are too many languages in our country, so you better take a global one you can use anywhere on the world.”

Own model of teaching: She would be a motivated teacher trying to do her best in school.

3-5 words for English: good, important when you travel, international, better jobs

3-5 words for first language: also good because some people did not go to school and so they do not speak English but you can speak Twi with them, market, home, mother tongue

Wishes for the school: The school should prepare the children for their future. Therefore she wants high-skilled teachers in public Primary schools.

5. Protocol of the interview:

I met the interviewee at the market and I talked to her about the reasons of my stay. She then agreed to do an interview with me which we did at her house. It was quiet there and the atmosphere was relaxed. The interviewee was very open and welcoming. She spoke English almost fluently and therefore a translator was not necessary.

INTERVIEW 2

20.4.2012, 16.15-16.40

DARKUMAN

1. Personal facts:

The interviewee (male, 37, christian) is a musician and a gardener. He has one son who is ten years old and attends a public Primary school. His wife is living and working in Cape Coast and they barely see each other. He lives with his son in a small cottage.

The interviewee's mother tongue is Twi. English is his second language, but he understands Ga as well. Sometimes he also speaks Pidgin English.

At home he usually uses Twi, especially when he talks to his son and friends. At work he uses English very often because his producer does not speak Twi. Sometimes they also speak Pidgin English with each other. He watches TV and listens to the radio both in English and in Twi. He says, when he reads books he is used to read in English because when he was younger there was only little literature in Twi. He writes mails and SMS in English only. When he writes he uses English only, he says.

2. Experiences in school:

"Education enriches your mind. It is a necessary tool for getting a good job."

The greatest challenge in Primary schools is the number of the children in one class. Teachers cannot work properly with so many children. More schools are needed.

"You know here in Ghana you want your kids to go to a private school and you fight for that, but sometimes it does not work out. So, for my son, I sent him to the nearest Primary school."

The composition of the curriculum is okay in his opinion. They learn more subjects now than in former times, but they still focus on English, Maths and Science and he prefers that.

3. Language policy in school:

His son is learning English and Ga in school. They do not learn any French.

English in his work is important. He even sings some of his songs in English. If he only sings Twi, only a few people want to listen to his music, he supposes. He wants his son to be good in English too, therefore he believes that English as medium of instruction is good. They should be taught in English only, starting from P1, he states. *"If it is not English it should be French. French is an international language too. With those languages you can go into another country, with Ghanaian languages you cannot."* Of course some of the children have problems with the English language. *"But they will have to learn it. It is important for their life. I do not want a local language to be the medium of instruction. You do not get good jobs without English."* He thinks it is too much to teach more than one Ghanaian language in school. He would prefer Twi as a subject instead of Ga.

The written materials are better now than in former times, he says. Schools still need more textbooks but the content is fine. They have exercises and illustrations. He prefers the English instructions in the books. He says, the examinations are in English too, so children are better prepared for the tests when they have already all the instructions in English.

"Multilingualism in my country is somehow a barrier. In schools you do have problems to choose a language as a subject." In Accra, he states, there are so many different languages. It is not easy to decide which Ghanaian language should be taught.

4. Future prospects and developments:

He believes that English will remain the medium of instruction. *"It is our national language and everybody should know at least one international language."*

Own teaching model: He would use English only. Apart from that he would do more practical things with the pupils. He would teach them how to plant trees and how to take care of them.

3-5 words for English: many people understand it, it is another man's language, good job, different, important

3-5 words for first language: good, mother tongue, local, easy

Wishes for the school: He wishes more practice in schools, better equipment and better teachers.

5. Protocol of the interview:

The interviewee was a friend of a teacher I interviewed in Kwashieman and this teacher presented me to the man. We did the interview in his cottage. At the beginning of the interview he was sceptical, but during the interview he started to become more talkative and open.

INTERVIEW 3

23.4.2012, 17.20-17.50

KANESHIE

1. Personal facts:

The interviewee (female, 34, christian) has two children. Her son is already grown up and her daughter is eight years old and attends a public Primary school. She is working as a housekeeper and cook at someone's house. Her husband is living abroad.

Her mother tongue is Ga, but she speaks Twi, Ewe and English as well. At home, with her children she speaks Ga. With her friends she uses all the languages depending on the situation and the language her friend speaks. At her work she speaks Ga because her boss is Ga too.

Books she reads in Ga and English, but she prefers Ga. When she watches TV she prefers Ga and English. She listens to the radio in English, Ga and sometimes Twi. Mails and SMS she writes in English only. She does not write a lot, but when she does it is usually in English, only sometimes in Ga.

2. Experiences in school:

"Education gives you more opportunities. Better education means better job and more money. Education gives you the chance to express yourself."

The greatest problem in schools is that children do not want to learn. *"They are not listening well."* It is very hard for the teachers to cope with that, she says.

When she chose a school for her child she tried to get the best one she can have. It is important for her that the conditions of the school are good. The teachers in the school must be able to teach well, she says.

She thinks the curriculum of the public Primary schools is good now. In the public schools they are teaching a Ghanaian language as well and she prefers that. *"In private schools they do not take that subject seriously. They sometimes are not teaching Ghanaian languages at all."*

3. Language policy in school:

Her daughter is learning English and Ga. They do not teach French in that school.

At work she does not really need English, but nevertheless she think it is good to learn it. *"If you know that language you can go anywhere and there will be someone who understands you. Thus I prefer English as medium of instruction."* She does not really see problems when children are taught in English. All the pupils are learning English and it is good for them to know an international language, she says. She does not think a local language can replace English as a medium of instruction because it is necessary to know the national language. But she thinks they could use a local language as a second medium of instruction in the first classes. She wants her child to be proficient in her mother tongue

too. She does not believe that it is necessary to teach other Ghanaian languages in Accra. *“Ga is the local language and people who move to our city need to learn our language.”* She thinks that some of the textbooks used in the Primary schools are too difficult. In her opinion they have to learn too many topics in one year. It is better to do more exercises and fewer topics, she concludes.

“Multilingualism is usual for me. I grew up with it. When you live in Accra you are always surrounded by many people with different ethnic backgrounds and you always hear different languages.”

4. Future prospects and developments:

She wants English to remain the medium of instruction, but adds that she would use Ga in the first classes as well. She would also teach Ga as a subject more seriously, she says.

Own teaching model: *“I would be a strict and serious teacher because it is the future of the children and they have to perform well in order to get a good job.”* She also believes that parents should teach the children in the house as well, so they do better in school.

3-5 words for English: profitable, modern, future, money

3-5 words for first language: have to learn it before you can learn another one, good, origin

Wishes for the school: *“We need more money for the schools in order to buy more textbooks and better equipment.”*

5. Protocol of the interview:

The interviewee worked next to the place where I stayed during my research in Accra. Therefore we already got to know each other before the interview. This made the interview very comfortable and pleasant for both of us. The atmosphere was calm and friendly. The interviewee was very kind and sociable. The interview took place in the house where the interviewee worked.

Interviews with teachers

INTERVIEW 1

10.4.2012, 9.40-10.10

NEW FADAMA, PUBLIC PRIMARY SCHOOL

1. Personal facts:

The interviewee (male, 51, christian) has been working as a teacher since 25 years. At the moment he is classroom teacher⁵⁷ in Primary 6 (P6). He wanted to become a teacher because as a teacher he can help building a nation.

His mother tongue is Twi and English is his second language. He learned Ga when he moved to Accra 30 years ago and now he speaks it fluently.

At home he uses Twi because it is his wife's mother tongue too. With their children (already grown up) they speak Twi too. When he talks to his friends he uses all three languages. He says, it depends on the language his friends speak and on the situation, but most of them speak Twi or Ga with him. In class he uses English as a medium of instruction from P1 to P6. Sometimes, he says, he has to use Ga and Twi as well when talking to children from the Lower Primary. With his colleagues he speaks English, Ga and Twi depending on the language the colleague speaks or wants to speak. He prefers watching TV and listening to the radio in Twi. When he reads he prefers English books,

⁵⁷ A classroom teacher teaches every subject apart from Ghanaian language. For the Ghanaian language – in this case Ga – there is a special teacher teaching only the local language in every class from P1 to P6.

but from time to time he reads a book in Twi or even Ga. Mails and SMS⁵⁸ he writes in English. He can write well in English, Twi and Ga.

2. Experiences in school:

For him education means help because it teaches the people how to read and write and therefore it gives very important skills with which people can manage their life. Moreover education is essential because education tells him how he learns to live and it helps him study other things. But it is no easy task being a teacher in a Primary school, he says. *“You have the challenge to create a good foundation otherwise the top will be weak. Thus we need more assistance and more time to build better relationships between teachers and pupils and parents. I mean we love the pupils. We want to teach them to do the right thing.”* Therefore, he says, their relationship is quite close.

Concerning drop outs: Of course most of the pupils try to complete the school, so there are only a few who drop out before. Those who drop out are leaving in the middle or during the last years. At the beginning drop outs barely occur.

What concerns the curriculum: He is content with the composition of the subjects. Children do not only learn English, Maths and Science, they need to learn practical things as well. Therefore a subject like Creative Arts is very important for pupils.

3. Language policy in school:

“English is the national language and it facilitates wider communication otherwise there would be a barrier. If you go to some other places in Ghana you may not understand the language, so you use English as a common language.” He adds, that it is not only important in school or work, it is important as well in his daily life. Using it as a medium of instruction is therefore essential. Of course he faces problems in classrooms when he uses English only, especially in the Lower Primary. Thus – in Lower Primary and sometimes even in Upper Primary – he repeats and explains in Ga or Twi again.

The children learn a local language too, so they can communicate with the immediate community. It is very important to learn a local language. But he sees problems using a local language as a medium of instruction. *“There are children who are not Ga, so they will have to learn it, they will be restricted to learn it.”* But he thinks, there cannot be taught more than one Ghanaian language in a Primary school. He thinks, English and one local language is enough for children.

“Varieties of English”: He says, they are teaching only the British English in schools. But people use Pidgin English as well, especially at the markets.

Concerning the written materials in school: The textbooks used are good composed and many of the books are illustrated, but they do not have many dictionaries. Anyway teachers are not really using them, he adds.

What concerns multilingualism: *“It is very important, if you are in Accra you speak Ga, but people from abroad will not understand that, so you use another language like English or Twi.”* He says, that they have trade languages as well. *“Different regions have different languages so having one in common is good.”*

4. Future prospects and developments:

He believes that English will remain the medium of instruction unless the government changes its mind. *“I heard of NALAP, but I prefer using it right from the beginning, thus P1.”*

“If I can design my own model of teaching I would teach Twi instead of Ga. Twi is simple, you can learn that language very fast and most of my pupils speak or understand Twi.”

⁵⁸ He says that writing mails and SMS in English has practical reasons as the keyboards he knows do not have letters from a Ghanaian language.

Then he adds, it is important to use a well adapted methodology for teaching. He thinks the methodology for teaching is missing and teachers should be trained for this. They must create interest in the children because sometimes they must teach certain things they are not interested in or children are not interested in, so creativity is missing somehow. He says, that teachers have to vary their method, when the situation requires it. Hence, he would focus more on methodologies.

3-5 words for English: national language, not everybody speaks it, proud, strong

3-5 words for first language: old, mother tongue, proud, combining a country, interest

Wishes for the school: *"I would like to have a computer laboratory, a fence wall and more textbooks for pupils. Besides, some things need to be repaired in our school."*

5. Protocol of the interview:

After talking to the principal he introduced me to this teacher. The interview took place in the office of the principal during the Snack Break. The interviewee was very open and friendly and he took the time to answer my questions. Although we were alone in the office it was very loud because we could hear the voices of the pupils who were playing outside in the yard.

INTERVIEW 2

11.4.2012, 9.40-10.10

NEW FADAMA, PUBLIC PRIMARY SCHOOL

1. Personal facts:

The interviewee (female, 40, christian) has been a teacher since 1998. At the moment she is Ga-teacher and teaches that subject in every class from P1 to P6. She wanted to become a teacher because as a teacher she has the time to do other things especially during vacations and on the weekends. Then, she says, she is free in the house or she can sleep longer.

Her mother tongue is Ga, but she speaks Twi as well, but not fluently. English is her second language.

At home she uses Ga and sometimes Twi and with friends she needs to use all the three languages. If she has the choice she prefers speaking Ga. In class she uses Ga and English. She teaches the language Ga mostly in Ga, but sometimes she gives instructions in English for those who are not Ga. With her colleagues she prefers speaking Ga, but needs to talk Twi and English as well. When she watches TV or listens to the radio she prefers English instead because she likes watching BBC. She reads more books in English than in Ga and mails and SMS are written in English too. She can write English and Ga without problems.

2. Experiences in school:

"Education means to upgrade yourself and get more knowledge and this enables you to do other things. Without education you cannot do anything. It is necessary for developing your personality."

The greatest challenge in Primary schools is that there are too many children in one classroom. She says, they cannot take care of everybody. So children start to talk to their neighbours and then it is loud in the classrooms. She does not really like that. It makes teaching very difficult. On the whole, she tells, they have good relationships with the children, *"but because of some behaviour of some pupils they challenge the teacher, therefore you discipline them with the cane."*

What concerns drop outs: Sometimes it happens in the later classes. Some parents do not have enough wages and so they need the children to work as well and some parents are

irresponsible and do not look after their children. Other parents are single parents who cannot take care of their children anymore.

What concerns the curriculum: She thinks it is okay and she would not change it. She would only close the schools earlier. In her opinion it is not necessary to teach all the subjects that often.

3. Language policy in school:

“As a teacher you need to understand and speak English. Some children do not speak English so you use a local language.” Even as a Ga-teacher they cannot do without it. English for her at home is different than in school. In Accra she can do without it because she speaks Ga, but still it is important to her to know English because it makes her feel better when she talks to others. She can switch to English when it is necessary.

“English as a medium of instruction is as well a barrier of understanding. It is not 100 percent effective. The problem is that most of the pupils do not understand English when they start school, so we are forced to talk to them in the local language and this makes the teaching difficult. We have to use the language the child understands that means Ga and sometimes Twi. It happens that some of the children cannot spell properly even in P6. I think the use of a local language as a medium of instruction is more effective because you have to use the language from the environment the child comes from. So I would choose Ga as the medium of instruction. Using Ga as a medium of instruction also rises the prestige of Ga-teachers. The learning of a local language must be taken more seriously. Ga-teachers sometimes are not taken seriously. I know Ga-teachers who would immediately accept the offer to work as a classroom teacher instead of teaching Ga. Some of them are not proud of their language and they only choose to teach Ga because they already know the language. Then they simply feel less valuable because they teach one subject only.”

She wants more Ghanaian languages to be taught there because it improves the understanding between each other. Some do not understand Ga, so if more languages are learnt like Twi the performances of those who speak Twi will rise.

“Varieties of English”: They teach British English, but in the schoolyard Pidgin English can be heard as well.

What concerns the written materials: Most of the textbooks they have are in English, even in the textbooks for Ga you can find English instructions. She thinks, they are good constructed for the pupils.

Multilingualism: It is very good. Knowing only one language would be a big barrier, the more languages someone speaks the more the person understands. In schools of course it is a problem.

4. Future prospects and developments:

“English as a medium of instruction is good when you pay children – who do not understand English as well – more attention. But because of the multilingual situation in our country, I believe it will remain the medium of instruction for the whole Primary school. Of course the Ghanaian language is used in certain cases, especially in the Lower Primary.”

Own model of teaching: She thinks, the one they have is not bad at all.

3-5 words for English: good, unique, interesting to learn it, important

3-5 words for first language: good, easy to understand, unique, helps the individual to understand better

Wishes for the school: Children should be given access to computers. She would also like to have more equipment for the classrooms. Then she wishes more books for the pupils, so they can improve their language skills.

5. Protocol of the interview:

The director sent me to her when I asked him about the Ga-teacher of his school. I interrogated this teacher in the classroom during Snack Break. When I explained the topic of my research she was very interested and wanted to know whether I wanted to study Ga as well. She was very talkative although the time was limited. At the end of the interview she told me that teachers in Ghana were not paid well and that it was not a lucrative job.

During the interview some of the children were playing and making noises in the classroom. Suddenly the teacher stood up and threatened the children with the cane in her hand. I heard that she used Ga for shouting at the pupils. The children fell silent immediately. When I asked her about the cane she told me that she rarely uses it for beating children, but carries it always with her to remind the children that they have to listen to her.

INTERVIEW 3

11.4.2012, 14.30-15.00

NEW FADAMA, PUBLIC PRIMARY SCHOOL

1. Personal facts:

The interviewee (female, 30, christian) is teacher since one year. She is classroom teacher in Primary 3. She says, she became a teacher because she wanted to help children and support them to become responsible adults.

The teacher grew up as a bilingual. Ga is the mother tongue of her father and Twi is the mother tongue of her mother. English she learned in school. She does not speak it fluently. At home she speaks Twi and Ga and sometimes English. When she talks with her friends she uses all three languages, but mostly Ghanaian languages. In class she uses English as a medium of instruction. She says, she barely uses Ghanaian languages in class. She prefers speaking Twi and Ga with her colleagues. Books she reads in English. For watching TV and listening to the radio she has no preference. Mails and SMS she writes in English. She says, she does not write very often in Ga or Twi. She admits her written English could be better.

2. Experiences in school:

“I think education helps you to create your own identity and personality. Education can make you feel proud.”

She says, the greatest challenge in Primary schools is to teach the pupils the phonetics. There are too many children, even in P6, who cannot use the phonetics.

She supposes the relationship between the pupils and her is a very nice one. She thinks the pupils like her.

The drop out rate in Primary school is very low. Drop outs are more likely to happen in the High Schools.

The composition of the curriculum is okay, but she thinks that in Lower Primary there taught are too many subjects. This is too complicated for young pupils. She would not teach ICT⁵⁹ as they will not need it at this age. Anyway, the vast majority has no access to computers and therefore no chance to practice ICT-skills.

3. Language policy:

“English in my work is very important. As a teacher you need to know the national language. I want the pupils to have the same English skills as I have so that they are better

⁵⁹ Information and Communication Technology

off when they are looking for a job.” So she tries to teach them in English only. She uses Ghanaian languages only when they do not follow her instructions. At home English is not as necessary as in work. She can communicate with all her family members and friends without English.

She thinks, it is good that English is the medium of instruction, although there are problems especially in Lower Primary. But she uses Ga or Twi instead and she thinks, they can ask friends for help and, one by one, they will learn it.

She says that especially in Lower Primary, they are – *“maybe unofficially”* – already using a Ghanaian language as a medium of instruction. *“But you cannot use only a single Ghanaian language to teach the children. The children have all different backgrounds and speak many different languages.”* Therefore she thinks, it is better to use English for all the children.

She does not want that more languages are taught in Primary schools. There are already enough subjects to learn.

They are teaching British English only, *“but on the streets you may hear different types of English because people come from different regions”*.

She thinks the materials are okay. It is good that they have teacher guides, she adds. Thus they have a clear structure and they know how to organize the classes.

Multilingualism: There is the need for the child to learn more than one language for communication and for expressing him- or herself when talking to foreigners or other Ghanaian people.

4. Future prospects and developments:

“I think that English will remain the medium of instruction and I prefer that. I have heard of NALAP, but I do not practice that. I use Ghanaian languages when it is necessary.”

Own teaching model: She would use in her classes local objects children know and use daily, thus it is more linked to their culture. She does not like abstract teaching and she does not want to use objects they do not need or they have never seen up to now.

3-5 words for English: medium of communication, foreign language, introduced, difficult

3-5 words for first language: mother tongue, home, common

Wishes for the school: She wishes that the children can understand and speak English better before they come to school. She knows they learn some English in the Pre-Primary school, but it is not enough, she says.

5. Protocol of the interview:

The teacher was presented to me by another teacher I have already interrogated. She was a little bit shy but interested so we did the interview in her classroom after she had finished the class. Fortunately it was already very silent in the classroom because all the children were already rushing home. At the beginning her answers were very short, but by the time she became more talkative.

INTERVIEW 4

2.5.2012, 9.40-10.10

KWASHIEMAN, PUBLIC PRIMARY SCHOOL

1. Personal facts:

The interviewee (male, 23, christian) is a classroom teacher in P3. It is his first year as a teacher. He says, he wanted to become a teacher since he was a child.

His mother tongue is Twi, but he speaks Ga and English as well.

At home he uses Twi and English. When he talks with his friends he uses Twi and English and sometimes Ga. In class he usually uses English. Twi and Ga he speaks only when it is necessary. When he talks with his colleagues he uses all three languages, depending on the situation. He prefers reading, watching TV and listening to the radio in English as he still wants to improve his English competences. SMS and mails he writes in English as well. He is not really confident, when he writes Twi, but he is written English is fine.

2. Experiences in school:

“Education means for me passing knowledge from one to another. It makes you strong and it is important for your life. It is the task of the school to educate the next generation.” But still there are a lot of problems in their schools, he says. They miss structures and methods especially in the Primary schools. Moreover the ICT level is very low because there are no computers.

“I believe the relationship between the teachers and pupils is very good. I think the children love us and we love them. It is important to create an open atmosphere. Then it is easier for the children to learn. They should feel free and have no fear to ask us whenever they need something.”

Drop outs are no great problem in Ghana. There are only a few, he says.

Structure and organisation of the curriculum is fine for him because they also teach practical subjects which are very important in his opinion.

3. Language policy in school:

“English is spoken by the Americans and many Europeans. Ghana was colonized by the British, so that is why we tend to learn it as well. It is important to learn it, so Ghana can become a global player.” In his work he tries to teach the children proper English. He does not want them to be marginalised. Even at home it is important for him. *“If you speak English fluently people know you had good education.”* Therefore English is a good medium of instruction for all the classes, although many kids have problems with it, he says. Accra is a special area, it is not like on the countryside. Children have very different backgrounds and it is not easy to focus only on one Ghanaian language or even choose one as a medium of instruction. Hence, he sometimes has to explain in different languages, but basically he uses English.

Teaching more languages in schools is too much he believes. Children should be proficient in one Ghanaian language and an international one.

“Varieties of English”: There are different regions with different dialects, but in schools they learn Standard-English, he states.

What concerns the written materials: He responds that they would need more textbooks and new ones. Some of them are already torn to pieces.

Multilingualism: There are many languages in Ghana, and especially in Accra, but if somebody goes to another region, it is not difficult to adapt or to understand the other Ghanaian languages and English can be used too, he says.

4. Future prospects and developments:

English will remain the medium of instruction of the Primary schools because it is easier in a multilingual classroom and he believes that *“everybody likes English”*. In Accra, NALAP is not really working, he concludes.

Own teaching model: *“You learn in the Colleges ways how to teach, but when you come in a classroom, you have to find your own way and make your own structures. It is different in every class. Therefore I always try to find my own way of teaching. You need different ways of teaching for different situations.”*

3-5 words for English: many countries, common language, international, global

3-5 words for first language: helps to understand, dialog, spoken easily, language I am born with

Wishes for the school: He wishes that they have access to computers and more teaching materials. He also would prefer more structures.

5. Protocol of the interview:

With the permission of the headmistress I contacted the teacher myself. He was very excited and interested. The interrogation took place in the principal's room during Snack Break. There was a fan in the office and it was a very quiet place in comparison to the classrooms and the schoolyard. The interviewee was very friendly and communicative.

INTERVIEW 5

3.5.2012, 9.40-10.10

KWASHIEMAN, PUBLIC PRIMARY SCHOOL

1. Personal facts:

The interviewee (male, 34, moslem) has been working as a teacher since eight years. He is classroom teacher in P6. First he wanted to become a medical doctor, but – he says – as time went on, situation changed and somehow he happened to be a teacher.

His mother tongue is Hausa. English is his second language. He understands a little bit Twi and Ga, but does not speak it.

At home he uses Hausa because it is the mother tongue of his parents who moved to Accra many years ago. When he talks to his friends he mostly uses English and, if possible, Hausa. In class he speaks English only and as well with his colleagues he talks in English because most of them do not speak Hausa properly. He does not really use Twi or Ga neither in class nor at home. He prefers reading books, watching TV, listening to the radio, writing mails and SMS in English. He does not write Hausa properly, but English.

2. Experiences in school:

Education means for him giving other people knowledge. Everybody must have education because without education poverty will grow, he states.

Still there are great challenges in schools. Teaching and learning materials are missing and somehow methodology is also neglected. The methods they learn in Teacher Colleges are not satisfying. He believes that the way somebody learns something is very important. If the methods are not adequate, children will not understand or remember what they learned.

What concerns the relationship between the pupils and him, he believes it is a cordial and friendly one. Children are not afraid to ask, he says. He does not think that there is a hierarchy.

Concerning the drop outs in Primary schools: He thinks, it could be better. It still happens too often in his opinion.

Composition of the curriculum: He means, there are taught too little Maths and Science. In his opinion these are the most important subjects and they should focus more on them.

3. Language policy in school:

English in his work and at home is a tool for communication. As a medium of instruction it is good and adequate. *"It is our national language and every Ghanaian should speak and understand it. Teaching in English is the best way to learn our official language."* He says that it is not easy to learn English as a second language. Especially for children it is difficult. But children who have problems with English can take private lessons or sometimes they receive remedial lessons for free, so they must not pay necessarily.

“If I have to choose a language as medium of instruction, I would take Twi because the majority understands it, but then I cannot be a teacher anymore because I do not speak Twi. I think it is good that the local language is used little bit in the first classes. This is what NALAP proposes, but it has already been the same even before NALAP. In Lower Primary you sometimes need to use a Ghanaian language.” He also thinks, there should be offered more Ghanaian languages as a subject in schools, so children can choose.

“Varieties of English”: There may be different types of Englishes, but in schools they only learn British English.

About the written materials: They are mostly in English, only a few are in Ga or Twi. Many of them are illustrated, which is good for the pupils. Still some of the textbooks have no clear structure, although he thinks it is already getting better.

Multilingualism: *“For me it means not to be good in one particular language. It is difficult to learn one language well in a multilingual country. Especially in schools it is a difficult situation. There you have children with many different languages.”*

4. Future prospects and developments:

He thinks, English will be the medium of instruction in the future schools too, although, he says, it is clear that in Lower Primary they cannot teach without using the local languages.

Own teaching model: He would choose his own teaching materials and not just accept those of the government. He would use better structured textbooks.

3-5 words for English: important, national language, international, colonial language

3-5 words for first language: mother tongue, nice, ordinary

Wishes for the school: He would like to have more science laboratories and better structured textbooks.

5. Protocol of the interview:

The headmistress introduced me to him. The interviewee was sociable and friendly. The interview took place in the schoolyard, again during Snack Break. It was a bit loud during the interrogation because the children were playing football in the yard. I recognised that a few of the children playing there were not wearing a school uniform. After the interview I asked the teacher about that and he told me that these are children who dropped out or never enrolled at school.

INTERVIEW 6

3.5.2012, 14.40-15.10

KWASHIEMAN, PUBLIC PRIMARY SCHOOL

1. Personal facts:

The interviewee (male, 22, christian) is a classroom teacher in P5. It is his first year as a teacher. The reason why he became a teacher is because you can be sure to get an employment. It is the government that gives the teacher jobs. Therefore, after College, there is no need to worry about an occupation.

His mother tongue is Twi and his second language is English.

At home he speaks Twi only, but with his friends he sometimes uses English as well because not all of them understand Twi. In class he speaks English. He barely uses Twi when he talks to pupils. But with his colleagues he prefers talking in Twi. The teacher prefers reading books, watching TV, listening to the radio and writing mails and SMS in English. He can write Twi and English correctly.

2. Experiences in school:

“Education means improvement. It improves your life and gives you more chances. Education helps you to express yourself which is very important.”

He thinks the greatest challenge in Primary schools is that children have different levels. This makes it difficult and hard to teach because some pupils are already bored while others do not understand the teacher at all.

The relationship between the pupils and the teachers is a good one. Of course children have to respect the teachers and follow their instruction, but the teachers respect them as well and try to support them when they need help.

What concerns the drop outs: He means, every child that leaves school before completing it, is one too much. But he thinks the drop out rate is already decreasing. It barely happens in the Lower Primary. He believes it is worse in the JHS.

Concerning the curriculum: Maybe there are too much subjects in the Primary schools, but on the other hand they are all very important, he concludes.

3. Language policy in school:

At home English is not as important as in his work. Without English he cannot teach the pupils. The vast majority of the textbooks is written in English. All the instructions are in English, but of course this also creates problems. Some pupils do better as others. *“We have children with severe problems in English. It is difficult for them to understand the instructions. Thus sometimes I use Twi instead of English to make them understand better.”* But Twi cannot replace English as a medium of instruction because not all the children speak Twi, he says. *“Of course I think we should use a Ghanaian language as an additional medium of instruction in the Lower Primary. This is what NALAP proposes, but in Accra the multilingual situation makes that difficult.”*

In his opinion they should not teach more languages, it is enough to teach one local and one international language. Children who live in Accra should learn Ga, as this is the language of their immediate community. If they speak Ga, they learn easy other Ghanaian languages.

“Varieties of English”: Pidgin and British English can be in their schools, but when they teach they only use British English, he answers.

Concerning the written materials: He thinks they are well adapted. The only problem is that they have too little of them. The books are kept in school and children cannot take them home and study them.

Multilingualism: *“It is important to know more than one language. You are free to travel and you are not afraid of going abroad because you are able to communicate with more people. It gives you the chance of wider communication.”*

4. Future prospects and developments:

“I want English to remain the medium of instruction. You see, I do not speak your language, but because of English I can talk to you, thus English as a medium of instruction is good.”

Own teaching model: He would like to have more practice in class. *“You know Africa is underdeveloped because it is only theory they teach, there is no practice. Let me say it like this: they tell you how to do a watch, but they do not show you. You do not touch it, you only see pictures of it in books.”*

3-5 words for English: web, international, science, everybody speaks or understands it

3-5 words for first language: mother tongue, usual, nice

Wishes for the school: He says, they need more provisions from the government. *“We are not poor, but there a lot of things we are missing, like books for the pupils.”*

5. Protocol of the interview:

The teacher was presented to me from the headmistress. She explained him the reasons of my stay in Accra and he agreed to do the interview with me. He was friendly, but told me that he had not much time. Nevertheless he had enough time to answer my questions. We were doing the interview in his classroom. It was already getting quiet in the room because all the children were going home.

Zusammenfassung

Die Arbeit behandelt die Rolle der englischen und afrikanischen Sprachen im öffentlichen Primarschulsystem Ghanas. In Ghana, wie auch in anderen afrikanischen Ländern, ist die Wahl der Unterrichtssprache ein sehr umstrittenes Thema.

2002 wurde in Ghana die *English-only policy* eingeführt, die die Verwendung der englischen Sprache schon ab der ersten Schulstufe vorschreibt. Aber die *English-only policy* brachte nicht die gewünschten Ergebnisse, das heißt bessere Leistungen der Schüler und darüber hinaus machte sich Unzufriedenheit unter den Bildungsexperten breit. Daraufhin initiierte das Bildungsministerium zusammen mit dem *Ghana Education Service* (GES) das bilinguale Programm *National Literacy Acceleration Programme* (NALAP), wo zu Beginn in der Primarschule eine ghanaische Sprache als Unterrichtsmedium verwendet und dann schrittweise ins Englische übergegangen werden sollte.

Damit ist die Diskussion über die Wahl der Unterrichtssprachen aber nicht beendet. Die beteiligten Akteure haben sehr unterschiedliche Ansichten und Einstellungen gegenüber der englischen und der ghanaischen Sprachen in der Bildung. Daher analysiert die vorliegende Arbeit die Sprachen, die in ghanaischen Primarschulen Anwendung finden, näher, um einerseits festzustellen, ob und inwiefern Englisch als Unterrichtssprache soziale Ungleichheit verstärkt und andererseits soll nach den Einstellungen der Lehrer, Schüler, Eltern, Experten und anderer Akteure zur englischen Unterrichtssprache gefragt werden. Während ersteres in einem theoretischen Teil abgehandelt wird, wo Begriffe wie „Entwicklung“, „Bildung“ sowie „Sprache“ und „Sprachenpolitik“ diskutiert und Theorien von Pierre Bourdieu, Basil Bernstein und Paulo Freire besprochen werden, wird der zweite Teil im Rahmen einer Feldstudie in Accra behandelt. Dort wurden mittels einer teilnehmenden Beobachtung in zwei öffentlichen Primarschulen erste Eindrücke im ghanaischen Primarschulsystem gesammelt sowie die Einstellungen und Präferenzen der Akteure durch Leitfadeninterviews erfragt. Als Analysemethode bei den Interviews diente neben der qualitativen Inhaltsanalyse auch die hermeneutische Interpretation. So stellte sich im praktischen Teil der Arbeit heraus, dass sich der Großteil der Befragten für die Beibehaltung der englischen Unterrichtssprache ausspricht, insbesondere die Eltern und Lehrer befürworten einen Unterricht in der englischen Sprache schon ab der ersten Schulstufe. Damit bilden die negativen Einstellungen gegenüber den indigenen Sprachen wahrscheinlich das größte Hindernis bei der Aufwertung und dem Einsatz einer afrikanischen Unterrichtssprache.

Abstract

The thesis discusses the role of the English and African languages in public Primary schools in Ghana. In Ghana, as in other African countries, the choice of the medium of instruction is a highly controversial topic.

In 2002 the *English-only policy* – with English as the only medium of instruction for the whole Primary school – was introduced again. But pupils did not perform better and education experts were increasingly unsatisfied with that policy. Therefore the Ghanaian Ministry of Education, Youth and Sports together with the Ghana Education Service (GES) started the National Literacy Acceleration Programme (NALAP). That programme prescribes the use of a Ghanaian language as a medium of instruction in the first three school years. Then, from Primary 4 onwards, English should be the medium of instruction. Nevertheless the discussion about the choice of the medium of instruction is not yet over. The involved players have very different ideas and attitudes about the use of the English and the African languages in education. Thus, the thesis analyses the languages used in Ghanaian Primary schools to find out, if and how English as a medium of instruction reinforces social inequality and on the other hand the thesis asks about the attitudes teachers, pupils, parents, experts and other players have about the English language as a medium of instruction.

The first point is reviewed in a theoretical part where terms like “development”, “education”, “language” and “language policy” and theories from Pierre Bourdieu, Basil Bernstein and Paulo Freire are talked about. The second part is discussed within the field study in Accra. There, in Accra, first impressions of the Ghanaian Primary school system were collected through a participant observation in two public Primary schools and the attitudes and preferences of the involved players were found out with guideline interviews. As methods of analysis were used the qualitative content analysis and the hermeneutical interpretation. In the practical part of the thesis came out that the majority of the interrogated people prefers the English language as a medium of instruction, especially parents and teachers support the use of English as the language of instruction even in the first classes.

Therefore the negative attitudes towards the indigenous languages are probably the greatest barrier for the upgrading and the use of an African language as a medium of instruction.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Bianca Pilz

16.11.1987 in Steyr (OÖ)

Akademische Laufbahn:

HLW für Kultur- und Kongressmanagement in Steyr

An den Wiener Universitäten: Internationale Entwicklung

Kunstgeschichte

Sprachkurse: Italienisch, Tschechisch

Im Kurs „Die Rolle von Sprach- und Bildungspolitik im Entwicklungsprozess“ bei Dr. Gabriele Slezak und Mag. Margarita Langthaler kam ich zum ersten Mal in Kontakt mit dem Fachgebiet der Sprachen- und Bildungspolitik. Im zweiten Studienabschnitt vertiefte ich meine Kenntnisse im Bildungsbereich im Kurs „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ bei Dr. Helmuth Hartmeyer. Da ich mich im Laufe meines Studiums primär mit der Entwicklung, Entwicklungspolitik und EZA in afrikanischen Ländern beschäftigte, lag eine Spezialisierung auf eines der Länder in Afrika auch für diese Arbeit nahe. Um die theoretischen Erkenntnisse im Fachgebiet der Sprachen- und auch Bildungspolitik mit der Praxis zu verknüpfen, führte ich im April/ Mai 2012 eine Feldstudie in der ghanaischen Hauptstadt Accra durch, wo ich schließlich die Möglichkeit hatte, praktische Erfahrungen im wissenschaftlichen Bereich zu sammeln.