



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

„Die Rolle der Sprache im Bildungskontext. Untersuchung von Bildungskonzepten in Ostafrika im Hinblick auf die Unterrichtssprache.“

verfasst von / submitted by

Damaris Schmitsberger, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of European Studies (M.E.S.)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 992 959

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Europäische Studien

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer

Inhaltsverzeichnis

0.	Einleitung.....	1
1.	Mehrsprachigkeit als Konzept.....	3
1.1.	Einleitende Begriffserklärungen zu Mehrsprachigkeit.....	3
1.1.1.	Multilingualismus.....	3
1.1.2.	Bilingualismus.....	5
1.1.3.	Weitere Formen und Phänomene des Multilingualismus.....	8
1.2.	Fremdsprachenerwerb.....	11
2.	Schulbildung und Mehrsprachigkeit.....	14
2.1.	Vorteile der Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schulbildung.....	18
2.2.	Rolle der Muttersprache in der Schulbildung.....	19
3.	Mehrsprachigkeit und Sprachpolitik in Ostafrika.....	22
3.1.	Geschichte der englischen Sprache und Sprachpolitik.....	22
3.1.1.	Uganda.....	23
3.1.2.	Kenia.....	27
3.2.	Rolle der englischen Sprache in der heutigen ostafrikanischen Gesellschaft.....	29
3.3.	Schulkonzepte und Modelle in Ostafrika hinsichtlich der Unterrichtssprache.....	31
3.3.1.	Uganda.....	31
3.3.2.	Kenia.....	32
3.3.3.	Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	33
3.4.	Mehrsprachigkeit in der Schulbildung in Österreich als Vergleich.....	34
4.	Methodik.....	36
4.1.	Analysemethode der Studien.....	36
4.2.	Hypothesen und Erwartungen.....	36
4.3.	Eingrenzung des Themas.....	37
5.	Untersuchung und Auswertung.....	37

5.1.	Studie 1 von David K. Evans und Amina Mendez Acosta, 2021 (Afrika)	37
5.2.	Studie 2 von Tracy Brunette, Rachel Jordan, Simon King, Rehemah Nabacwa, Benjamin Piper, 2019 (Uganda)	40
5.3.	Studie 3 von Benjamin Piper, Stephanie Simmons Zuilkowski, Salome Ong'ele, 2016 (Kenia)	44
5.4.	Studie 4 von Benjamin Piper, Stephanie Simmons Zuilkowski, Dunston Kwayumba, Arbogast Oyanga, 2018 (Kenia)	52
6.	Fazit und Ausblick.....	55
6.1.	Erkenntnisse und Vergleich.....	55
6.2.	Zusammenfassung und mögliche weiterführende Forschungsgebiete.....	58
7.	Bibliographie.....	59
8.	Abbildungsverzeichnis.....	61
	Abstrakt.....	62
	Abstract.....	63

0. Einleitung

Dass Mehrsprachigkeit Schätze sowie Schwierigkeiten mit sich bringt, ist durchaus unumstritten. Geht man noch einen Schritt zurück, kann sogar behaupten werden, dass eine einzige Sprache schon ihren Reichtum als auch ihre Eigenheiten und Problemfelder aufweist. Dass dieses Phänomen um ein Vielfaches vermehrt wird, je mehr Sprachen jemand spricht, wird sehr schnell offensichtlich, für alle die sich damit beschäftigen.

Während der eine sich wünscht, zumindest einige Worte in einer weiteren Sprache zu beherrschen, plagt sich die andere mit dem Gefühl, keine der fünf Sprachen, die sie spricht, wirklich ausreichend zu können. Wie gut jemand eine Sprache spricht, unterliegt jedoch sowieso immer ein Stück weit einer subjektiven Auffassung. Und die Fragen, welche Sprache zu lernen sinnvoll oder notwendig ist und welche Sprache am besten in welcher Situation oder in welchem Umfeld verwendet werden sollte, stellen sich viele. Damit sind Menschen schon in Österreich, wo Deutsch gleichzeitig die offizielle und die im Alltag gebräuchlichste Sprache ist, konfrontiert. Wie viel komplexer muss dann die Situation in Ländern wie zum Beispiel Kenia und Uganda, in denen Mehrsprachigkeit ein viel größeres Thema ist und niemand an der linguistischen Diversität vorbeikommt, sein.

Diese Arbeit beschäftigt sich im weiteren Sinn mit einem der größeren möglichen Problemfelder der linguistischen Situation eines Landes – mit der Alphabetisierung und dem Erlernen von Sprachen im Schulbildungskontext. Genauer befasst sie sich mit der Rolle, die die Unterrichtssprache dabei spielt, ob es sich dabei um die reale Primärsprache oder eine für die SchülerInnen fast neue Sprache handelt und welche Folgen dies jeweils mit sich bringen könnte. Die Frage nach der Rolle der Unterrichtssprache wird in Hinblick auf Ostafrika, in spezieller Weise Uganda und Kenia, in denen die Bevölkerung eine Vielzahl an lokalen Sprachen spricht, aber Englisch als Folge des Kolonialismus als offizielle und als Bildungssprache erhalten blieb, untersucht. Der sprachliche Hintergrund aber folglich auch der Umgang mit Sprachen steht dabei sehr im Kontrast mit denen der meisten europäischen Länder, so auch mit dem Umgang mit Sprachen in der Bildung in Österreich.

Im ersten Kapitel werden Grundlagen des Bilingualismus und des Multilingualismus beschrieben und einzelne Aspekte genauer beleuchtet, um in die Thematik einzuführen. Außerdem werden Grundsätze des Lernens von (Fremd-)Sprachen angeschnitten, um eine Basis für die Untersuchung zu geben. Das Kapitel gibt auch Aufschluss über typische Phä-

nomene der Mehrsprachigkeit und hilfreiche Konzepte, die für die Untersuchung in dieser Arbeit zu Hilfe gezogen werden.

Das zweite Kapitel widmet sich den Grundsätzen mehrsprachiger Erziehung und Multilingualismus im Schulkontext. Hierbei werden auch die Erkenntnisse von WissenschaftlerInnen, die sich damit eingehend beschäftigten, und ihre Überzeugungen, die den aktuellen Forschungsstand bilden, angeführt.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der Situation der Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Ostafrika. Hierbei wird einerseits die Geschichte der englischen Sprache kurz erläutert und andererseits wird ein erster, grober Überblick über die Schulkonzepte hinsichtlich der Bildungssprache gegeben. Außerdem gibt das Kapitel als Vergleich dazu einen Einblick in die Situation der Mehrsprachigkeit im österreichischen Bildungskontext.

Das Thema und die Untersuchung werden im vierten Kapitel genauer eingegrenzt und der Vorgang der Analyse kurz skizziert. Die Forschungsfragen der Arbeit sowie die daraus resultierenden Hypothesen werden ebenfalls hier festgehalten.

Im fünften Kapitel wird das Untersuchungsmaterial ausgewertet, genauer betrachtet und die Studien im Detail analysiert und mit den Grundsätzen der Mehrsprachigkeit, die in Kapitel eins und zwei angeführt sind, verglichen.

Das sechste Kapitel fasst schließlich die Ergebnisse zusammen und resümiert die Hypothesen und Erkenntnisse der Arbeit. Abschließend gibt es Ideen für mögliche weiterführende Untersuchungen, die sich aus den Limitationen dieser Arbeit erschlossen.

1. Mehrsprachigkeit als Konzept

1.1. Einleitende Begriffserklärungen zu Mehrsprachigkeit

LinguistInnen beschreiben Mehrsprachigkeit als komplex, dynamisch und faszinierend, außerdem als ein Phänomen, das sich stetig weiter entwickelt und dessen Signifikanz weiter wächst und an Wichtigkeit im globalen Kontext zunimmt. Sie also zu beschreiben ist ohnehin schwierig und komplex. So ist es hierbei von Bedeutung, gleich zu Beginn zu unterscheiden zwischen Zwei-/und Mehrsprachigkeit beziehungsweise Vielsprachigkeit. Das Nebeneinanderexistieren zweier oder mehrerer Sprachen in einem Land beispielsweise und das Sprechen zweier oder mehrerer Sprachen einer Person haben klarerweise Einfluss aufeinander und es lassen sich viele Ähnlichkeiten und Parallelen finden. Jedoch ist es sinnvoll, zwischen dem Gebrauch von zwei Sprachen (Bilingualismus) und dem Gebrauch von drei oder mehr Sprachen (Multilingualismus) zu unterscheiden (vgl. Aronin 2019:3ff.).

1.1.1. Multilingualismus

Der Ausdruck Multilingualismus bezieht sich hierbei also auf den Gebrauch von drei oder mehr Sprachen, eine genauere Definition zu geben ist allerdings nicht so simpel, Forschende in diesem Gebiet variieren in ihren Beschreibungen von sehr präzisen zu sehr breitgefassten. Eben vom „Gebrauch von drei oder mehr Sprachen“ hin zum „Vorfinden zahlreicher Sprachen in einem Land, einer Gesellschaft oder einer Stadt“ bis hin zur „Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen“ reichen die Versuche, Multilingualismus zu definieren, jedoch gibt es nicht die eine zufriedenstellende Antwort, die jeden Aspekt abdecken würde (vgl. Aronin 2019:3f.).

Geschichtlich gesehen ist das Prinzip der Mehrsprachigkeit kein neues. Die Sprache ist schon seit Beginn ein wichtiger Bestandteil der menschlichen Entwicklung und schon zu Zeiten des Homo Sapiens war Multilingualismus ein verbreitetes Phänomen durch das Aufeinandertreffen und Vermischen von Menschengruppen. Menschliche Sprachen an sich waren entscheidend für die menschliche Entwicklung und das Entstehen ziviler Gesellschaften. Später hatte Sprache eine stark verbindende Funktion innerhalb eines Staates und gleichzeitig eine abgrenzende zu anderen Staaten. Multilingualismus hatte dadurch an unterschiedlichen Orten in unterschiedlichen Epochen verschiedene Aufgaben und Ziele, war aber grundsätzlich eher lokal und trat fleckenweise auf, während er heutzutage ein nahezu flächendeckendes, globales und systemisches Phänomen ist. Er verändert beziehungsweise

veränderte sich durch Zeiten, soziale Verhaltensmuster, der Lebensalltag, tagtäglicher Kontakt zu Anderssprachigen und vor allem die Form des Kontaktes hören nie auf sich weiterzuentwickeln und so entwickeln sich auch der Multilingualismus und seine Formen mit. Die drei Grundkomponenten, die dabei eine Rolle spielen, sind die NutzerInnen, die Umgebung und die Sprache (vgl. Aronin 2019:6f.).

Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen dem individuellen und dem gesellschaftlichen Multilingualismus, wobei diese ineinander verwoben sind, da sich eine Gesellschaft und deren Individuen immer gegenseitig beeinflussen. So kann zwischen den beiden die Grenze nicht so klar gezogen werden. Während sich der individuelle Multilingualismus mit dem Erwerb und Gebrauch mehrerer Sprachen, der Fähigkeit, diese korrekt und angemessen zu verwenden, und den sprachbedingten neurologischen Prozessen einzelner Personen beschäftigt, bezieht sich der gesellschaftliche auf die Umstände, Zusammenhänge, Gewohnheiten und Gebräuche von Sprachen in verschiedenen Gruppen und Gesellschaften. Interessierte am individuellen Multilingualismus untersuchen die Einstellungen, Gefühle und individuellen Aspekte von mehrsprachigen Individuen in ihren eigenen Sprachen im Vergleich zu den Sprachen anderer. Beim gesellschaftlichen Multilingualismus spielen die vorgeschriebenen und erwarteten linguistischen Verhaltensmuster innerhalb einer Sprachengemeinschaft sowie der Status, der eine Sprache oder verschiedene Sprachen im Schulkontext, im Familienumfeld, in der Gesellschaft und im Land hat oder haben, eine große Rolle. Es handelt sich dabei um geordnete und ungeordnete Sprachpraktiken und das Umgehen mit den verschiedenen Sprachen, beispielsweise die vorrangige Sprachpolitik, die Einstellungen zu den Sprachen oder das Sprachverhalten, von den Mitgliedern der Gesellschaft.

Bei mehrsprachigen Gesellschaften wiederum kann eine Vielzahl unterschiedlicher Ausprägungen gefunden werden. Diese Unterschiede in der Ausprägung haben zur Folge, dass nicht behauptet werden kann, dass mehrsprachige Regionen oder Staaten automatisch von gleichfalls mehrsprachigen Personen bewohnt werden. In manchen Regionen existieren mehrere Sprachen nebeneinander ohne viel Austausch, in anderen werden die verschiedenen Sprachen mehr miteinander verwoben und Sprachpraktiken vermischt und in anderen, ehemals vorwiegend monolingualen Gebieten werden neue Sprachen – großteils durch Globalisierungsprozesse bedingt – regelrecht integriert und mehr und mehr verwendet. (vgl. Aronin 2019:4ff.). Die Globalisierung und die Auswirkungen, die diese auf den Multilingualismus hat, hatten zum Beispiel als Folge, dass auch ehemals einsprachige Regio-

nen wie Japan und Island davon erfasst wurden und einen Anstieg an Sprachen und mehrsprachigen Personen erleben (vgl. Aronin 2019:8).

Es gibt einige Faktoren, die bei Versuchen, die treibende Kraft für die Ausbreitung und die Diversität von Mehrsprachigkeit zu beschreiben, gerne genannt werden. Dazu gehören unter anderem Mobilität und Technologie. Aronin jedoch argumentiert, dass beide Phänomene keineswegs so neu und revolutionär für die Gegenwart seien, wie oft gedacht, sondern Migration auch in der Vergangenheit bereits weitverbreitet war und die Technik große Fortschritte machte. Die Form von Migration, die sich klarerweise schon verändert hatte (heutzutage mehr Pendeln oder zwischen Städten, Ländern und Kontinenten Hin- und Herwechseln), sowie die Bereiche, in denen die Technik weiter entwickelt wurde (Kommunikationstechnologie und digitale Medien), wirken sich jedoch tatsächlich stark auf die linguistischen Praktiken von Gesellschaften und Individuen und somit auf den Multilingualismus aus (vgl. Aronin 2019:9f.).

Der Erwerb, die Verarbeitung und die Verwendung von drei oder mehr Sprachen unterscheiden sich bedeutend von eben denselben mit „nur“ zwei Sprachen. Sogar manche Forschende sind und waren der Annahme, bei Multilingualismus handle es sich im Grunde genommen um dasselbe Phänomen wie bei Bilingualismus nur mit mehr Sprachen. Der Großteil der Forschenden jedoch argumentieren, dass dies keineswegs der Fall sei, da SprecherInnen von drei und mehr Sprachen spezielle Verhaltensmuster aufweisen, die in Zweisprachigen nicht gefunden werden können. Dies unterstreicht die Einzigartigkeit von SprecherInnen von mindestens drei Sprachen im Gegensatz zu Zweisprachigen (vgl. Aronin 2019:11f.).

1.1.2. Bilingualismus

Der Bilingualismus kann als eine besondere Form des Multilingualismus verstanden werden, allerdings fällt es WissenschaftlerInnen trotz der geringeren Komplexität nicht leicht, ihn zu definieren (vgl. Aronin 2019:3ff.). Viele Theorien, die in Bezug auf Bilingualismus entwickelt wurden, werden auch für die konzeptuelle Grundlage des Multilingualismus herangezogen und weiterentwickelt. Dazu gehören unter anderem das Code-Switching, die Interferenz und Diglossie (vgl. Aronin 2019:13). In diesem Unterkapitel sollen manche dieser Spezifika konkreter behandelt werden, da diese für den weiteren Teil der Arbeit von größerer Relevanz sind.

Code-Switching

Code-Switching ist in der Kommunikation Mehrsprachiger ein häufig auftretendes Phänomen und bezeichnet laut Grosjean das Wechseln zwischen den Sprachen der KommunikationspartnerInnen. Grundsätzlich verkehren sie in einer Basissprache, die aktiv benutzt wird, eine zweite gemeinsame Sprache jedoch kann in einem geringeren Ausmaß im Gespräch ebenfalls aktiv sein. Bedient sich einer oder eine der GesprächspartnerInnen einer Redewendung, Phrase oder einfach einzelner Wörter in der zweiten gemeinsamen Sprache, die nicht die Basissprache des Gesprächs ist, spricht man von Code-Switching. Dies kann sogar ganze Sätze betreffen. Danach wird wieder in die Basissprache gewechselt.

Oft wird Code-Switching negativ konnotiert und kritisiert. Es gibt jedoch einige Gründe, warum Mehrsprachige doch darauf zurückkommen und nicht – wie oft angenommen – aus Faulheit zwischen Sprachen wechseln. Zu solchen Gründen zählt zum Beispiel, dass bestimmte Begriffe oder Konzepte in einer anderen Sprache besser ausgedrückt werden können, dass etwas präziser benannt werden kann oder dass es für Kulturspezifika keine gute Übersetzung gibt. Außerdem kann es für SprecherInnen unnatürlich wirken, das, was andere in einer anderen Sprache gesagt haben, für ihr Gegenüber, das jene Sprache ebenfalls versteht, zu übersetzen. Des Weiteren kann Code-Switching für ein bewusstes Inkludieren, Exkludieren, als Statussymbol oder zum Zeigen von Expertise verwendet werden.

Konträr zu den Annahmen einiger, zeigen Untersuchungen von LinguistInnen in den vergangenen Jahren, dass Code-Switching nicht ein Zeichen mangelnder Kenntnisse in mehreren Sprachen, was ein grammatikalisch inkorrektes Hin- und Herwechseln zwischen Sprachen als Auswirkung hat. Um Code-Switching in einem Gespräch flüssig betreiben zu können, bedarf es tatsächlich einer durchaus hohen linguistischen Kompetenz der SprecherInnen in all den betreffenden Sprachen (vgl. Grosjean 2010:51ff.).

Code-Mixing

Es muss außerdem angemerkt werden, dass unter den LinguistInnen und WissenschaftlerInnen kein Konsens beziehungsweise keine einheitliche Abgrenzung von Code-Switching im Vergleich zu Code-Mixing besteht. Manche unterscheiden beispielsweise zwischen dem Sprachwechsel von Satz zu Satz im Gegensatz zum Wechsel innerhalb eines einzigen Satzes. Andere Unterscheidungsfaktoren können der Grad der Absichtlichkeit des Sprachwechsels oder ob die grammatikalischen Strukturen, der Satzbau oder Ausdrucksweise der Basissprache oder der geborgten verwendet wird. Baker und Jones verweisen zum Beispiel

bei Code-Mixing auf einen sprachgemischten Satz, wo einzelne Worte aus der anderen Sprache verwendet werden. Code-Switching im Gegensatz dazu wäre ein Satz in der einen Sprache und der darauffolgende Satz in einer anderen Sprache. Jedoch kann laut Baker und Jones allgemein der Ausdruck Code-Switching für jeglichen Sprachwechsel innerhalb einer Konversation verwendet werden (vgl. Baker/Jones 1998:58f.).

Borrowing

Eine andere Form, Wörter oder Phrasen aus einer anderen Sprache in der Kommunikation einzubauen, kann als Borrowing bezeichnet werden. Hierbei werden die ausgeborgten Wörter oder Phrasen in die Basissprache der Kommunikation integriert und zum Beispiel phonologisch als auch grammatikalisch an die Strukturen der Basissprache angepasst, indem Endungen aus der dominanten Sprache angehängt werden, die es in der Sprache des ausgeborgten Wortes nicht gibt, beziehungsweise die in jener Sprache anders aussehen würden. Es ist manchmal schwierig, die Grenze zu einem Code-Switch eines einzigen Wortes zu unterscheiden. Ebenso verschwimmt die Grenze oft zu dem Phänomen von Lehnwörtern, die es in fast jeder Sprache gibt. Es gibt viele Beispiele für Worte, die in einer Sprache etabliert sind, die ursprünglich einer anderen Sprache entstammen. Oft etablieren sich solche Lehnwörter, da viele Mehrsprachige sich ein bestimmtes Wort aus einer anderen Sprache ausborgen und es nach einer gewissen Zeit vom Großteil der Sprachgemeinschaft akzeptiert und ebenfalls übernommen wird. Die Gründe, warum Mehrsprachige sich ein bestimmtes Wort ausborgen sind oftmals ähnlich wie die des Code-Switchings. Allen voran steht, das „richtige“ und „genauere“ Wort für etwas zu verwenden (vgl. Grosjean 2010:58ff.)

Wie schon erläutert, ist Code-Switching oder ähnliche Praktiken nicht in erster Linie ein Anzeichen von mangelnder sprachlicher Kompetenz oder Faulheit. Für mehrsprachige Personen allgemein, aber in besonderer Weise für mehrsprachige Kinder, ist es von großer Bedeutung, dass sie neben mehrsprachigem Input und Kommunikation mit Sprachwechsel auch monolingualen Input in all ihren Sprachen bekommen. Das Üben von monolingualer Konversation hilft dabei, zu lernen, dass es monolinguale Settings gibt, in denen man bei ausschließlich einer Sprache bleiben sollte, beispielsweise in der Kommunikation mit Einsprachigen, während es in anderen Settings durchaus in Ordnung oder vorteilhaft sein kann, mehrere Sprachen zu verwenden (vgl. Grosjean 2010:199).

Interferenz

Bleiben Mehrsprachige innerhalb einer Konversation, eines Kontexts oder ähnlichem in einer einzigen Sprache (im sogenannten monolingualen Modus), kann diese Sprache trotzdem von einer anderen, die sie auch sprechen, beeinflusst sein. Ein solcher Einfluss kann unter anderem die Intonation, den Akzent, die Aussprache, die Syntax oder das Vokabular betreffen und wird Interferenz (oder auch Transfer) genannt. Interferenzen zeichnen sich dadurch aus, dass sie unbeabsichtigt und meist von den Betroffenen selbst unbemerkt sind und können permanent vorhanden oder auch nur vereinzelt vorkommen (vgl. Baker/Jones 1998:58f.).

Dem oder der SprecherIn fällt die Interferenz möglicherweise gar nicht auf und nur durch den verwirrten Blick des Gegenübers oder auch durch ein Nachfragen werden sie darauf aufmerksam gemacht, dass ihnen etwas aus einer ihrer anderen Sprachen „hineingerutscht“ ist. Es ist hierbei auch wichtig, Interferenzen nicht mit Fehlern zu verwechseln, die beispielsweise aufgrund mangelnder Sprachkompetenz zustande kommen. Meistens beeinflusst die dominantere Sprache die etwas schwächere Sprache in Form von Interferenzen, werden im Alltag aber beide oder alle Sprachen einigermaßen gleich viel benutzt, werden sie sich sehr wahrscheinlich gegenseitig beeinflussen und Interferenzen können in beide oder alle Richtungen wahrgenommen werden. Vermehrt treten sie auf, wenn der oder die SprecherIn müde, gestresst oder emotional geladen ist, Syntax, Endungen, Ausrufe, die normalerweise gut beherrscht werden, werden plötzlich doch vergessen oder verwechselt. Ein weiterer Grund für Interferenzen sind sogenannte „falsche Freunde“, Wörter, die in anderen Sprachen ähnlich klingen, aber eine andere Bedeutung haben, wortwörtliche Übersetzungen von Redewendungen, die in der Zielsprache plötzlich keinen Sinn mehr machen oder auch die Rechtschreibung von Worten, die in verschiedenen Sprachen ähnlich sind aber etwas unterschiedlich geschrieben werden (vgl. Grosjean 2010:68ff.).

1.1.3. Weitere Formen und Phänomene des Multilingualismus

„Metrolingualism“ und „Truncated Multilingualism“

Aronin beschreibt des Weiteren in aller Kürze das Phänomen des „Metrolingualism“ als eine moderne Sprachpraxis (vorwiegend in städtischen Kontexten) in welcher auf kreativer und bewusster Art und Weise verschiedene sprachliche Codes vermischt werden. Diese Verwendung verschiedener Sprachen geht über „etablierte soziale, kulturelle, politische und historische Grenzen, Identitäten und Ideologien“ hinaus (Aronin 2019:17).

Unter „truncated multilingualism“ versteht sie die individuelle Beherrschung mehrerer Sprachen, die thematisch bedingt und daher auch begrenzt ist. Solche thematischen Bereiche sind beispielsweise das Arbeitsumfeld und der Berufszweig beziehungsweise die Fachrichtung, die Familie, der Freundeskreis, der Wohnort, die Bildung oder der Glaube. Der Grad der Sprachkompetenz variiert dementsprechend sehr stark zwischen den verschiedenen Bereichen, Personen können also zum Beispiel in dem einen Fachgebiet eine hohe Kompetenz einer Sprache aufweisen, während sie in einem anderen thematischen Bereich derselben Sprache nur grundlegende Vokabeln wissen (vgl. Aronin 2019:17).

Einteilung und Benennung von Sprachen (Language Nominations)

Um besser zu verstehen und zu erläutern, wie wir Sprachen wahrnehmen und mit ihnen umgehen, stellt Aronin das Konzept der Sprachbenennungen („Language Nominations“) vor. Dies soll dabei helfen, einzelne Sprachen mental zu verorten und ihre Rolle für Einzelpersonen sowie innerhalb einer Gesellschaft zu bezeichnen. Solche Sprachbenennungen können unter anderem zum Beispiel „offizielle Sprache“, „Amtssprache“, „Mehrheitssprache“, „Minderheitensprache“, „Regionalsprache“, „indigene Sprache“, „Kolonialsprache“, „Landessprache“ oder „Nationalsprache“, „Herkunftssprache“, „Muttersprache“ sowie „Fremdsprache“ sein. Einer Sprache können in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Benennungen zugeschrieben werden, die französische Sprache ist in Frankreich zum Beispiel die Landessprache und – so wie in einigen anderen Staaten auch – eine offizielle Amtssprache, in Ägypten eine Minderheitensprache, im österreichischen Bildungssystem eine lebende Fremdsprache und vielen ist sie die Muttersprache.

Manche solcher Benennungen wurden bewusst geschaffen, um den Status und die Existenz einer Sprache zu schützen und manche Benennungen werden Sprachen von offizieller Seite zugeschrieben (zum Beispiel die Amtssprachen eines Staates). Die meisten jedoch entstehen und entstanden auf natürliche Art und Weise über einen Zeitraum hinweg, entwickeln sich durch populäre Prägung und sind Ausdruck eines gemeinsamen Verständnisses einer Gemeinschaft in Bezug auf die Rolle von und der Einstellung zu einer bestimmten Sprache. So tragen sie meist eine emotionale Konnotation, die schwer zu ignorieren ist. Einigen, die im Bildungswesen oder im Sozialwesen tätig sind, werden die Benennungen und die Konnotationen, die mitschwingen, immer mehr bewusst, was sie dazu veranlasst, sie bewusst auszuwählen und einzusetzen. Sprachbenennungen beeinflussen, wie Sprachen wahrgenommen werden und können daher auch theoretische und praktische Implikationen haben. Die Sprachbenennung „Kolonialsprache“ zum Beispiel lässt einige Konnotationen

mitschwingen und ist somit ein geladener Terminus, was andeutet, dass aufgepasst werden muss, wie solche Benennungen zu verwenden sind (vgl. Aronin 2019:18ff.). Dieses diskursive Element in der Bezugnahme auf Sprachen darf demnach nicht unbeachtet bleiben.

Translanguaging

Als Alternative zu einem traditionelleren Ansatz von einzelnen Sprachen, die durch Praktiken wie etwa dem Code-Switching abwechselnd verwendet werden, entstand im vergangenen Jahrzehnt ein neuerer Ansatz, der die gesamte Sprachenvielfalt eines Individuums als Ressource betrachtet. Das Konzept wird als „Translanguaging“ bezeichnet und zieht zwischen den einzelnen Sprachen keine so harten Linien. Es vertritt die Ansicht, dass multilinguale Personen über ein einziges sprachliches und nichtsprachliches Repertoire verfügen, auf das sie strategisch und flexibel zurückgreifen und Merkmale aus den Sprachen auswählen, um effektiv zu kommunizieren, Verständnis zu erzeugen und Wissen zu konstruieren. Dieser Ansatz verbreitet sich zunehmend und ebenso wächst die Ansicht unter Forschenden, die sich für sprachübergreifende Praktiken im Bildungswesen interessieren und einsetzen, dass es pädagogisch wertvoll ist, wenn mehrsprachigen SchülerInnen in der Schule ermöglicht wird, ihr gesamtes Sprachrepertoire zu nutzen, anstatt auf der getrennten Verwendung verschiedener Sprachen zu beharren (vgl. Aronin 2019:17).

Dominant Language Constellation (DLC)

Ein Ansatz, der sucht zu beschreiben, wie Sprachenvielfalt verwendet wird, wird als „Dominant Language Constellation“ bezeichnet. Als Grundlage dafür dient das Konzept des Sprachenrepertoires, das sich ursprünglich aus einem monolingualen Forschungsgebiet entwickelte und die Summe aller linguistischen Fertigkeiten einer Sprache meinte. Es ließ sich jedoch gut weiterentwickeln für den multilingualen Bereich und bezeichnet nun die Summe aller linguistischen Fertigkeiten in all den verschiedenen Sprachen eines Individuums. Es ist sozusagen ein Speicher und die sprachliche Gesamtressource einer Person oder Gruppe. Aus theoretischen und praktischen Gründen jedoch bedurfte es einem zusätzlichen Konzept, um untersuchen zu können, wann auf welche dieser Ressourcen aus dem Sprachenrepertoire zurückgegriffen wird. Die Beschränkung hinsichtlich der Zeit, der Energie und der Notwendigkeit führt natürlicherweise dazu, dass niemand die Gesamtheit seines oder ihres Sprachenrepertoires täglich nutzt, sondern aus Effizienzgründen wird die meiste Zeit nur auf einen bestimmten Teil zurückgegriffen. DLC beschreibt diesen Teil und die Konstellation, Häufigkeit und Ausprägung der Sprachen.

Die DLC beinhaltet nur die am meisten benötigten und verwendeten Sprachen beziehungsweise Sprachregister, alles, was eine Person im Alltag braucht, um in ihrer multilingualen Umgebung zurechtzukommen. Ein Sprachenrepertoire einer Person könnte aus sieben oder sogar acht Sprachen bestehen, während eine typische „westliche“ DLC ungefähr drei Sprachen umfasst. Diese Konstellation wird dabei als Einheit behandelt und nicht als Teile einzelner unterschiedlicher Sprachen. Zum Veranschaulichen werden DLCs meist in Form von Grafiken dargestellt, dominantere Sprachen sind mehr in der Mitte zu finden, weniger häufig gebrauchte Sprachen etwas weiter außen, weitere Sprachen aus dem Sprachenregister können zusätzlich als Liste an einem Rand bemerkt werden. Eine solche Grafik ermöglicht auch, die Dynamik und Interaktion von Sprachen darzustellen. Im Laufe des Lebens einer Person wird sich die Konstellation und die Vormachtstellung der Sprachen in der DLC unter Umständen auch verändern und das Sprachenregister erweitern. Zumindest auf kleinerer Ebene finden ständig Anpassungen und Fluktuationen, die den Umständen und der Umgebung einer Person geschuldet sind, statt. Um die Komplexität der Anwendung von Mehrsprachigkeit zu untersuchen, scheint das DLC-Konzept sehr sinnvoll zu sein (vgl. Aronin 2019:20ff.).

1.2.Fremdsprachenerwerb

Das Erlernen einer Fremdsprache ist immer beeinflusst von vielen Faktoren, einige davon betreffen die Muttersprache ebenso wie andere Sprachen, die eine Person beherrscht während sie eine weitere erlernt. Viele Forschende beschäftigen sich mit dem Einfluss von Sprachen, die jemand spricht, auf den Erwerb, die Entwicklung und den Gebrauch einer (weiteren) Fremdsprache. Dieser sprachübergreifende Einfluss wird auch „Cross-linguistic Influence“ (CLI) oder Sprachtransfer genannt. Früher war man der Annahme, dass ausschließlich die erste Sprache den Erwerb der zweiten und dritten Sprache beeinflusst. Jedoch erkannte man schnell, dass auch eine zweite oder dritte Sprache Einfluss auf den Erwerb einer weiteren Sprache als auch auf die Erstsprache haben kann, diese auch miteinander agieren können oder mehrere Sprachen zugleich Einfluss auf eine weitere haben können. Beispiele für einen solchen Transfer sind offensichtliche wie ein Akzent aber auch verstecktere wie der übermäßige oder zu seltene oder ganz fehlende Gebrauch eines bestimmten sprachlichen Elements oder einer bestimmten Struktur in der Zielsprache (vgl. De Angelis 2019:163ff.).

Für die theoretische Untersuchung des Spracherwerbs wurde auch die „Interlanguage“-Theorie (auch Interimssprache genannt) entwickelt, die besagt, dass Lernende ein eigenständiges sprachliches Übergangssystem für die Fremdsprache entwickeln, welches systematisch, aber auch veränderbar ist. Es enthält Elemente der Erstsprache, zeigt aber auch, dass die Regeln dieser nicht als einzige Quelle für die Fremdsprache genommen werden, sondern eigenständige entwickelt werden (vgl. De Angelis 2019:165).

Wie stark der Einfluss einer Sprache auf eine andere ist und welche Sprache eine andere am ehesten beeinflusst, ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Die sprachliche Nähe und Ähnlichkeit zweier Sprachen oder Sprachsysteme beispielsweise begünstigt den Transfer von der einen Sprache in die andere. Ein Beispiel über zwei Lernende im Französischunterricht soll dies verdeutlichen. Lernt zum Beispiel ein Japaner mit Japanisch als Erstsprache, der als Zweitsprache Französisch erlernt hatte, nun Spanisch, wird das Französische sein Spanisch mehr beeinflussen als sein Japanisch. Die Distanz wiederum, die zwischen der französischen und der japanischen Sprache liegt, könnte darin resultieren, dass er beim Lernen des Französischen vorsichtiger ist und zum Beispiel kürzere Texte mit weniger Fehlern verfasst als eine Spanierin mit Spanisch als Erstsprache, die im gleichen Französischunterricht sitzt. Denn diese tendiert aufgrund der verspürten Nähe zwischen Spanisch und Französisch unbewusst eher dazu, ihr Französisch viel vom Spanischen beeinflussen zu lassen, mehr auszuprobieren und ausführlicher zu schreiben, daher längere Texte zu verfassen, die jedoch auch mehr Fehler enthalten bei den Elementen, die im Französischen doch nicht wie im Spanischen sind. Das Phänomen, sprachliche Elemente oder Strukturen in einer Fremdsprache zu vermeiden, da sie unbekannt sind und Lernende es daher schwierig finden, sie zu produzieren, wird „Avoidance“ genannt. Dieses Prinzip wäre eine mögliche Erklärung für das vorsichtigere Verhalten des Japaners im Beispiel über den Französischunterricht. Hierbei muss jedoch auch festgehalten werden, dass sich WissenschaftlerInnen zwar einig sind, dass sprachliche Nähe und die Ähnlichkeit von Sprachen eine große Rolle in Bezug auf die Stärke des Einflusses einer Sprache auf eine andere spielen. Jedoch sind „Distanz“ und „Nähe“ nicht so einheitlich und klar definiert und AutorInnen können Unterschiedliches darunter verstehen (vgl. De Angelis 2019:166ff.).

Ein weiterer Faktor, der im Bereich des (Fremd-)Spracherwerbs eine große Rolle spielt und häufig diskutiert wird, ist das Alter der Lernenden. De Angelis verweist schon darauf (2019:165), auch wenn sie dann nicht näher darauf eingeht. Long widmet einen großen Teil seiner Untersuchung der Rolle des Alters im Bereich des Fremdspracherwerbs und vergleicht eine Großzahl von Studien, um seinen Standpunkt zu untermauern. Denn, ob

davon ausgegangen wird, dass es einen Zeitraum gibt, der sich für das Sprachenlernen besonders eignet, wirkt sich stark darauf aus, wie unterrichtet wird und auf welche Aspekte besonders Wert gelegt wird. Long argumentiert, dass es solch eine sensible Phase, in der die Reaktivität auf und die Empfänglichkeit von bestimmten Umweltreizen erhöht sind, gibt. Im Bereich der Neurowissenschaft ist es bewiesen, dass Kinder beispielsweise schneller heilen und dass es Dinge gibt, die Kinder schneller lernen. Dies konnte zwar nicht in derselben Form für den Sprachbereich bewiesen werden, aber diese anderen Bereiche, wo Kinder schneller lernen, sprechen dafür, dass ähnliches auf den sprachlichen Bereich zutrifft. Die Phase, die sich für das Sprachenlernen besonders eignet, ist nicht begrenzt durch ein fixes Alter und ist auch nicht genetisch bedingt. Vielmehr handelt es sich um einen fließenden Übergang. Etwas kritischer und fixer scheint die Phase für den Erwerb der Erstsprache zu sein, hierbei spricht man von einem Alter zwischen zwei und 13 Jahren. Erfolgt das Lernen der Erstsprache erst nach dieser Phase, sind die Leistungsverbesserungsschritte unregelmäßig und die Kompetenz in dieser Sprache bleibt unvollständig. Diese Theorie belegen vor allem Studien von Gehörlosen in den USA, deren Gebärdensprachenkenntnisse man verglich. Bei beiden Gruppen entsprach die Gebärdensprache (ASL) ihrer Erstsprache, jedoch übertraf die Sprachkompetenz in ASL derjenigen, die in ihren ersten Lebensjahren bereits anfangen, ASL zu lernen, die derer, die ASL erst etwas später lernten, um einiges. Manche, die erst später begannen, ASL zu lernen, erreichten durchaus ein sehr gutes Niveau und konnten sich ganz problemlos und unangestrengt verständigen, jedoch konnten sie in Bereichen wie Satzkomplexität und Syntax nicht mithalten mit denen, die ganz früh anfangen.

Flexibler wird von WissenschaftlerInnen die Phase für den Erwerb der Zweitsprache oder einer weiteren Fremdsprache beschrieben. Auch hier ist nicht mit Erreichen eines bestimmten Alters plötzlich Schluss, jedoch kristallisierte sich aus den Ergebnissen vieler Studien heraus, dass das Ende der am geeignetsten Phase für Phonologie und Akzent bei etwa sechs Jahren liegt und für Morphologie, Syntax und Semantik bei etwa 15 Jahren. Personen, die nach dieser Altersspanne mit dem Zweitsprachenlernen anfangen, konnten ebenfalls durchaus hohe sprachliche Kompetenzen entwickeln, erreichten jedoch schlussendlich nicht dasselbe Sprachniveau wie jene, die mit jüngeren Jahren (vor Erreichen des sechstes beziehungsweise 15. Geburtstags) anfangen (vgl. Long 1990:251ff.).

Grundsätzlich spalten sich die Meinungen zum Erwerb der Zweitsprache mehr, es gibt AutorInnen, die für die Vorteile eines späteren Erwerbs einer Zweitsprache argumentieren, da die kognitiven Fähigkeiten älterer Personen klarerweise manche Vorteile bringen. Kon-

zentriert man sich jedoch auf das Sprachniveau, das schlussendlich erreicht werden kann (ultimate level of attainment), überholen diejenigen, die jünger anfangen, eine Zweitsprache zu lernen, diejenigen, die später anfangen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und erreichen schlussendlich eine höhere sprachliche Kompetenz.

Ein großer Teil der Forschenden unterstützt demnach diese generellen Aussagen:

1. Adults proceed through early stages of morphological and syntactic development faster than children (where time and exposure are held constant).
2. Older children acquire faster than younger children (again in early stages of morphology and syntax, where time and exposure are held constant).
3. Child starters outperform adult starters in the long run. (Long 1990:260)

Die Studien (und AutorInnen), die diese Aussagen unterstützen, widersprechen nicht zwingend dem Punkt, dass es eine Phase gibt, in der es besonders vorteilhaft ist, mit dem Erlernen der Zweitsprache zu beginnen. Vor allem trifft das zu, wenn betrachtet wird, welches Niveau von den Lernenden letztendlich erreicht werden kann (vgl. Long 1990:261ff.).

2. Schulbildung und Mehrsprachigkeit

Multilingualismus im Kontext der Schulbildung kann grundsätzlich mehreres bedeuten und kann in manchen Staaten oder Gesellschaften sogar ein sehr geladenes Thema sein. In erster Linie handelt es sich bei Schulbildung mit bilingualem oder multilinguaem Aspekt um Länder oder Regionen, die mehrsprachig sind oder Regionen, in denen viele Schulkinder nicht die Mehrheitssprache der Schule im Kleinkindalter erlernten, sondern aus einem anderssprachigen Umfeld kommen. In Ländern mit nur einer offiziellen Sprache kann Multilingualismus (entweder nur aufgrund der Sprachen, die die Schulkinder von zuhause mitbringen oder auch weil die Sprachen, die jene Kinder sprechen, im Schulkonzept oder der Instruktion bewusst aufgenommen wurden) vor allem in Regionen gefunden werden, wo eine höhere Zahl von Sprachen – vor allem aufgrund von Migration – auftreten. Bilinguale Schulversuche in Regionen, die beinahe einsprachig sind und in denen der überragende Großteil der Bevölkerung und der Schulkinder dieselbe (offizielle) Sprache spricht, sind die Ausnahme.

In diesem Kapitel soll es außerdem auch nicht um ein reguläres Lernen einer Zweitsprache gehen. Gemeint ist damit etwa in Form von Fremdsprachenunterricht, bei dem das Lernen sehr formal stattfindet und die Sprache weder Medium der Alltagskommunikation noch des Instruierens in anderen Gegenständen wird. Diese Art von Spracherwerb wird in Kapi-

tel 3.4 nochmals aufgegriffen, wo die übliche Form des Fremdsprachenlernens im österreichischen Bildungskontext beleuchtet wird. In diesem Fall bleibt bei den Lernenden nach Beendigung der Schullaufbahn bestenfalls ein Grundverständnis und eine Basiskompetenz der jeweiligen Sprache erhalten, sollten sie sich nicht in einem sprachlichen Kontext wiederfinden, in welchem sie jene Sprache plötzlich brauchen (vgl. Grosjean 2010:230ff.).

Grosjean beschreibt das Erlernen einer Zweit- oder Drittsprache während die Erstsprache(n) zugleich ermutigt und erhalten bleibt, als Ziel von Schulbildung im Allgemeinen (vgl. Grosjean 2010:229). Ähnlich erklärte auch die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) das Fördern der Muttersprache und zugleich das Lernen weiterer Sprachen im Kontext der Schulbildung als Ziel:

Encouraging linguistic diversity – while respecting the mother tongue – at all levels of education, wherever possible, and fostering the learning of several languages from the earliest age. (Grosjean 2010:229)

In vielen asiatischen und afrikanischen Ländern – häufig in ehemals kolonialisierten Ländern – kann außerdem eine weitere Form von Bilingualismus im Schulkontext gefunden werden. Hierbei handelt es sich um das Verwenden einer offiziellen Landessprache, die aber die wenigsten Kinder vor Beginn ihrer Schullaufbahn beherrschen. Diese Kinder werden sich eher zu mehrsprachigen Erwachsenen entwickeln als jene, die, wie weiter oben beschrieben, nach der Schule kaum mit der Sprache konfrontiert sind, da sie sich meist auch nach Beendigung ihrer Schullaufbahn in eben diesem mehrsprachigen Umfeld befinden.

Üblicherweise jedoch werden Schulkinder mit Minderheitensprachen – vorwiegend durch Immigration – im Schulsystem nicht dazu ermutigt, ihre eigene Erstsprache neben dem Lernen der Schulhauptsprache weiterhin zu lernen und zu sprechen. Dafür gibt es verschiedene Gründe, Bilingualismus wird jedenfalls oft nicht aktiv gefördert oder angestrebt. Häufiger ist der Ansatz, diese Kinder in die Schulhauptsprache zu integrieren und so sind sie gezwungen, diese Sprache möglichst schnell zu lernen, um mithalten zu können. Auch ihre Intelligenz, ihre Ideen, Gefühle und ihren Humor zu äußern ist sehr schwer für sie, solange sie dies in der neuen Sprache noch nicht können und in ihrer ersten Sprache nicht dürfen oder sie niemand sonst versteht. Viele Forschende betonen auch immer wieder die Schwierigkeit der Lernenden, dem Lehrplan zu folgen und mit dem Inhalt der Lehrgegenstände mitzuhalten während sie noch die Sprache lernen, in der jener Unterricht überhaupt erfolgt. Hinzu kommt, dass viele Schulkinder und junge Erwachsene im Lernprozess der

Schulsprache ihre Muttersprache vernachlässigen (müssen) und verlernen (vgl. Grosjean 2010:231ff.).

Grosjean geht sogar so weit, dass er argumentiert, dass der Gebrauch der Erstsprache sich positiv auf das Lernen der Zweitsprache auswirken würde:

If the minority language can be used in the first years of school, it not only has important social, cultural, and psychological benefits for children but it also helps them acquire the second language through the transfer of skills from one language to the other. (Grosjean 2010:234)

Diese Theorie wird dann in Kapitel 2.2 als Vorbereitung für die Untersuchung dieser Arbeit genauer ausgeführt. Grosjean streicht die Wichtigkeit der Erstsprache als Instruktionssprache jedenfalls erneut heraus – „Acknowledging the importance of instruction in the first language (...)“ (Grosjean 2010:235) – in seiner Erwähnung von sprachlichen Übergangsprogrammen (transitional programs), die in einigen Staaten üblich sind und die meist zwischen einem und vier Jahren dauern. In solchen Programmen werden die Kinder eine Zeit lang in ihrer Erstsprache unterrichtet, während sie die Schulhauptsprache, die mit der Zeit immer wichtiger wird und schlussendlich ausschließlich verwendet wird, erlernen. So können Kinder ihre Schullaufbahn in einer ihnen bekannten und vertrauten Sprache beginnen, sich mit MitschülerInnen und dem Lehrpersonal verständigen, ihre Gedanken und Gefühle sprachlich kommunizieren und mit dem Lehrplan mithalten, während sie die Zweitsprache lernen, in der sie bald darauf schließlich unterrichtet werden (vgl. Grosjean 2010:235ff.). Auch andere kommen zu dem Ergebnis, dass Kinder, die nicht oder nicht lange genug in einer Sprache unterrichtet werden, die sie gut verstehen, unzureichende schulische Leistungen aufweisen (vgl. Cenoz/Gorter 2019:101). Wie jedoch der Name jener Programme schon vermuten lässt, zielen sie nicht darauf ab, die Mehrsprachigkeit der Kinder bewusst zu fördern und zu erhalten. Vielmehr ist das Ziel das Integrieren anderssprachiger Kinder in der Schule, wobei ihnen der Start durch den muttersprachlichen Unterricht einfacher gemacht werden soll. Der Erstsprache wird dann jedoch keine besondere Wichtigkeit mehr zugesprochen und es liegt an den Betroffenen selbst, ob sie erhalten bleibt (zum Beispiel durch das Zuhause, eine aktive Sprachgemeinschaft und Gleichsprachige) oder langsam verlernt wird (vgl. Grosjean 2010:235f.).

Multilingualismus im Schulkontext kann also viel bedeuten, manchmal ist das Fördern und Kultivieren von Multilingualismus dabei das Ziel, jedoch oft auch nicht – wie an den vorhergehenden Beispielen verdeutlicht. Es gibt aber auch einige Regionen und Länder, die

anerkannte Minderheitensprachen bewusst fördern wollen, indem sie Unterricht in jenen Minderheitensprachen anbieten. Dies kann von teilweise Unterricht in der Minderheitensprache und teilweise Unterricht in der verbreiteteren Staatssprache bis hin zu Unterricht, der zu 100% in der Minderheitensprache stattfindet, reichen und kann sich über einzelne Jahre (am Beginn oder auch gegen Ende der Schullaufbahn) oder über die gesamte Schullaufbahn hin strecken (vgl. Cenoz/Gorter 2019:101ff.).

Cenoz und Gorter fassen viele Ausprägungen multilingualer Unterrichtsformen sowie Mehrsprachigkeit im Bildungskontext ohne bewussten Fokus darauf in einer Tabelle kurz zusammen:

Table 4.9 *Typology of bilingual education*

<i>Monolingual forms of education for bilinguals</i>	Mainstream/submersion Structured immersion	Speakers of minority languages are taught through the majority language.
	Mainstream/submersion with withdrawal classes	Speakers of minority languages are taught through the majority language but they have compensatory lessons in the majority language.
	Segregationist	Monolingual education through a minority language.
<i>Weak forms of bilingual education</i>	Transitional	Minority L1 used temporarily for teaching until students are proficient in the majority language.
	Mainstream with foreign language teaching	Majority L1 only exposed to other languages as school subjects.
	Separatist	Teaching through minority language only to protect minority language.
<i>Strong forms of bilingual education</i>	Immersion	Students with L1 as a majority have at least 50% of the time though the medium of a second language.
	Maintenance/heritage language	At least half of the curriculum time in minority language aiming at bilingualism and biliteracy.
	Two way/dual language	Majority and minority language students and both languages used as languages of instruction.
	Mainstream bilingual	Two majority languages as languages of instruction.

Source: Adapted from Baker (2011).

Abbildung 1: Typologie bilingualer Schulbildung (Cenoz/Gorter 2019:116)

Anhand dieser Tabelle wird die Bandbreite von Multilingualismus im Schulkontext nochmal ersichtlich und deutet gleichzeitig auf die Komplexität des Themas hin. Das Verständnis dafür, dass Mehrsprachigkeit allgemein komplex ist und ein guter Umgang damit deswegen erforderlich ist, wächst, vor allem unter Lehrenden, SozialarbeiterInnen, medizinischem Personal und in der Administration (vgl. Aronin 2019:9f.). In den folgenden Unterkapiteln soll herausgestrichen werden, welche Rolle, Auswirkungen und Vorteile dem Multilingualismus und der Instruktionssprache im Schulkontext zugesprochen werden.

2.1. Vorteile der Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schulbildung

Im Gegensatz zu früheren Annahmen vieler Forschenden, zeigten neuere Studien, seit den 1960er Jahren, immer wieder, welche kognitiven Vorteile Mehrsprachige, die zumindest zwei Sprachen sehr gut und auf ähnlichem Niveau beherrschen, aufweisen. Cummins vergleicht eine große Zahl Untersuchungen dazu und fasst einige Ergebnisse zusammen. So kann festgehalten werden, dass solch intellektuelle Vorteile in Bereichen wie Aufmerksamkeitskontrolle oder Arbeitsspeicher bei Personen, die zwei Sprachen sprechen, auftreten können. Außerdem ergeben beinahe alle Studien, dass bilinguale Personen ein höher entwickeltes metalinguistisches Bewusstsein haben, also ein Bewusstsein für die Strukturen und Funktionen von Sprache.

Ein Faktor, der dabei nicht außer Acht gelassen werden darf und der auch mitverantwortlich für die gegenteiligen Ergebnisse früherer Studien angesehen werden kann, ist das Umfeld und der Kontext, in dem geforscht wurde. Gemeint ist, ob die untersuchten bilingualen Personen sich in einem Kontext befinden, in welchem sie eine zweite Sprache zu ihrer ersten Sprache, die sie gut beherrschten, hinzufügten oder ob ihre Erstsprache im Schulkontext unterdrückt statt gefördert wurde. Letzteres führte nämlich tatsächlich zu einer schlechteren akademischen Leistung und zu kognitiven Nachteilen. Cummins argumentiert, dass es, abgesehen von den emotionalen Faktoren, die auftreten können, wenn die Erstsprache unterdrückt wird, vereinfacht gesagt, ein Mindestmaß an Sprachkenntnis gibt, das SprecherInnen einer Sprache erreicht haben müssen, um einerseits damit einhergehende, akademische Schwierigkeiten zu verhindern und andererseits die Vorteile des Bilingualismus ausnützen zu können (vgl. Cummins 2021:13f.). Auch um linguistisches Wissen der Erstsprache für das Lernen einer Zweitsprache anwenden und nutzen zu können, muss das Niveau der Erstsprache dafür ausreichend hoch sein (vgl. Hufeisen/Jessner 2019:90). Besonders entscheidend wird das Niveau, das Lernende in einer Sprache haben, wenn es um die Unterrichtssprache geht. Beherrschen SchülerInnen die Sprache, in der instruiert wird, nicht gut genug, neigen sie viel stärker dazu, akademische Schwierigkeiten zu entwickeln und mit dem Unterricht nicht mehr mithalten zu können.

Des Weiteren kann auch die sprachliche Unterstützung der Eltern und des familiären Umfelds, wenn also Kinder zuhause ihrer Erstsprache mehr ausgesetzt sind und in jener Sprache gefördert werden, positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Kinder haben. Dies kann sogar bedeuten, dass es sich möglicherweise negativ auf die sprachliche Entwicklung der Kinder auswirken kann, wenn die Schule eine Verwendung der Schul-

sprache, also der Zweitsprache jener Kinder, auch für zuhause empfiehlt, da die Unterstützung der Erstsprache in dem Fall zu sehr vernachlässigt werden könnte.

Für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulkontext bedeutet das für Schulen, dass die Vorteile des Verwendens und Förderns der Erstsprache der Kinder überwiegen. Cummins argumentiert für geförderten Bilingualismus (gesprochen sowie die Alphabetisierung betreffend) an Schulen, um Lernenden so ein größeres Bewusstsein für Sprachen und die Rolle der Sprachen zu vermitteln. Es soll den SchülerInnen also eine Weiterentwicklung und ein Weiterlernen der Erstsprache sowie der Zweitsprache nahegelegt und ermöglicht werden (vgl. Cummins 2021:15ff.).

Auch andere Forschende betonen, dass andere von SchülerInnen und Instruierenden gesprochene Sprachen im Klassenzimmer besprochen werden können und so als Brücke zur Unterrichtssprache gebraucht werden können. Allerdings wird auch die Notwendigkeit, Lernende sowie Lehrpersonal auf die Vorteile davon aufmerksam zu machen, erwähnt. Die Erstsprachen sollen als pädagogisches Instrument angesehen werden, da ein bewusster Umgang damit beim Erlernen der Zweitsprache helfen kann statt Defizite hervorzurufen (vgl. Hufeisen/Jessner 2019:85). So können zum Beispiel Lese- und Schreibkompetenzen in der Erstsprache bereits helfen, Lese- und Schreibkompetenzen in einer zweiten Sprache zu entwickeln (vgl. Grosjean 2010:240).

Hufeisen und Jessner halten dies unter linguistischen und kognitiven Faktoren, die, gemeinsam mit emotionalen Faktoren, als besonders auszeichnend für das Lernen einer Zweitsprache eingestuft werden, fest. Faktoren, die für das Lernen der Erstsprache von Bedeutung sind, sind neurophysiologische Grundlagen und Voraussetzungen und externe Faktoren wie das soziokulturelle und sozioökonomische Umfeld sowie Quantität und Qualität des Inputs in der Erstsprache. Erfahrungen mit dem Lernen einer Zweitsprache und Lernstrategien für Fremdsprachen (egal ob bewusst oder unbewusst) wiederum sind Faktoren, die dann beim Lernen einer weiteren Sprache von großer Bedeutung sind (vgl. Hufeisen/Jessner 2019:79-80). Lehrpersonal, welches die Zweitsprache unterrichtet, hat also eine Verantwortung, für die SchülerInnen eine gute Basis beim Lernen der Zweitsprache zu schaffen (vgl. Hufeisen/Jessner 2019:87).

2.2.Rolle der Muttersprache in der Schulbildung

Aus Forschungsergebnissen geht sehr klar hervor, dass sich Mehrsprachigkeit positiv auf die linguistische und akademische Entwicklung von Kindern auswirkt, aber ebenso, wie

wichtig die Erstsprache mehrsprachiger Kinder für ihre persönliche sowie schulische Entwicklung ist. Die linguistische Erfahrung, die Kinder von zuhause mitbringen, wird als Basis für ihr weiteres Lernen gesehen. Daher ist es nur sinnvoll, auf dieses mitgebrachte Fundament aufzubauen, statt es zu unterdrücken. Außerdem ist das Niveau, auf welchem Kinder sich in ihrer Erstsprache befinden, ein guter Indikator dafür, wie gut sie eine zweite Sprache lernen können oder werden. Wenn sie also ihre Erstsprache zu Beginn ihrer Schullaufbahn noch nicht gut beherrschen und nicht in ihr alphabetisiert sind, werden sie beim Lernen der Zweitsprache größere Schwierigkeiten haben, wenn im Unterricht ihre Erstsprache nicht weiter gefördert wird. Der Stand der mündlichen sowie Lese- und Schreibfähigkeiten in der Erstsprache hat demnach große Auswirkungen auf das Lernen einer weiteren Sprache sowie das Lernen anderer Gegenstände in einer zweiten Sprache (vgl. Cummins 2001:17ff.). „Children who come to school with a solid foundation in their mother tongue develop stronger literacy abilities in the school language“ (Cummins 2001:17). Zu einer solchen soliden linguistischen Grundlage tragen Eltern, Großeltern und andere Betreuungspersonen viel bei; mit viel Kommunikation, Geschichtenerzählen, Fragenstellen und -Beantworten können Konzepte erklärt werden, Vokabular ausgebaut werden und sprachliche Metafähigkeiten entwickelt werden. Dieses Wissen und diese Fähigkeiten übertragen sich auf die Sprache, die sie in der Schule lernen.

All dies lässt gut erkennen, warum es wichtig ist, dass Kinder ihre erste Sprache weiterentwickeln. Da dies im familiären Umfeld nicht immer und oft zumindest nicht ausreichend gegeben ist, ist es von Bedeutung, dass ein Weiterlernen der Erstsprache auch im Schulkontext erfolgt. Erziehungsberechtigte sowie Lehrpersonal sind nicht immer der Überzeugung, dass die Zeit und Ressourcen, die für einen Muttersprachenunterricht benötigt werden würden, nicht in anderen Gegenständen abgehen würde und sind skeptisch, wie sinnvoll ein solcher Fokus wäre (vgl. Cummins 2001:17f.). Cummins argumentiert hier jedoch mehrmals sehr klar:

- „Spending instructional time through a minority language in the school does not hurt children’s academic development in the majority school language.“ (Cummins 2001:18)
- „One of the most strongly established findings of educational research, conducted in many countries around the world, is that well-implemented bilingual programs can promote literacy and subject matter knowledge in a minority language without any negative effects on children’s development in the majority language.“ (Cummins 2001:18)
- „Mother tongue promotion in the school helps develop not only the mother tongue but also children’s abilities in the majority school language.“ (Cummins 2001:18)

- „When children continue to develop their abilities in two or more languages throughout their primary school years, they gain a deeper understanding of language and how to use it effectively. They have more practice in processing language, especially when they develop literacy in both, and they are able to compare and contrast the ways in which their two languages organize reality.“ (Cummins 2001:17)
- „Bilingual children perform better in school when the school effectively teaches the mother tongue and, where appropriate, develops literacy in that language. By contrast, when children’s mother tongue is encouraged to atrophy and its development stagnates, children’s personal and conceptual foundation for learning is undermined.“ (Cummins 2001:18)

Es wird hier sehr deutlich ersichtlich, dass sich mehr Vorteile ergeben, wenn beide Sprachen berücksichtigt werden und SchülerInnen dazu ermutigt werden, sich auf Wissen in beiden Sprachen zu berufen. Im Prozess des Sprachenlernens beziehungsweise -weiterentwickelns kann Wissen in einer Sprache jenes in der anderen bereichern und umgekehrt. Beide Sprachen unterstützen sich in einer Art und Weise gegenseitig (vgl. Cummins 2001:18f.).

Auf dasselbe Ergebnis kommen auch Cenoz und Gorter, die darauf verweisen, dass der Gebrauch der Sprachen, die Kinder zuhause erlernten, positive Auswirkungen auf akademische Leistungen aufweist, wenn jene Sprachen gemeinsam mit der Schulhauptsprache im Unterricht eingesetzt und gefördert werden (vgl. Cenoz/Gorter 2019:109). Auch bestätigen sie, dass das Verbiehen der Erstsprache im kommunikativen Kontext in der Schule kognitive und metakognitive Lernmöglichkeiten für Kinder unterdrücken könnte (vgl. Cenoz/Gorter 2019:123).

Dies würde also bedeuten, wenn Lehrpläne und Richtlinien bezüglich der Sprachpolitik in Schulsystemen entwickelt werden, sollte auf folgende Aspekte geachtet werden: dass Mehrsprachigkeit ermutigt wird, dass der Unterricht zumindest anfangs in einer Sprache, die die allermeisten Kinder gut verstehen, stattfinden kann und dass das Weiterentwickeln der Erstsprache in Schulkontexten, in denen eine Zweitsprache die vorrangige Schulsprache ist, gefördert werden sollte. Die sprachlichen Ressourcen eines Staates zu vergeuden, indem man Kinder davon abhält, ihre Muttersprache weiterzuentwickeln, ist auch aus dem Blickwinkel des nationalen Eigeninteresses nachteilhaft. Stattdessen sollten Schulen auf dem Wissen und den Fähigkeiten, die Kinder mitbringen, aufbauen und diese nützen und fördern (vgl. Cummins 2001:16ff.)

3. Mehrsprachigkeit und Sprachpolitik in Ostafrika

3.1. Geschichte der englischen Sprache und Sprachpolitik

Der afrikanische Multilingualismus wird von einigen SoziolinguistInnen als eine sehr spezielle Art von Multilingualismus bezeichnet. Dies beruht in erster Linie auf der Tatsache, dass eine so große Vielzahl an Sprachen in afrikanischen Ländern koexistiert und es sich dabei um eine Mischung aus rein gesprochenen und verschriftlichten Sprachen, offiziellen und nicht offiziellen, fremden, eingebürgerten und indigenen und pidginisierten und nicht pidginisierten Sprachen handelt. Diese verschiedenen Sprachen werden jeweils in bestimmten Kontexten häufiger und weniger häufig verwendet und die Mehrsprachigkeit, wie sie heutzutage besteht, entwickelte sich über Jahrzehnte und entwickelt sich auch noch weiter. Beinahe alle afrikanischen Länder sind zumindest zu einem gewissen Grad mehrsprachig, bei vielen jedoch koexistieren mehrere hundert Sprachen. Dabei müssen SprecherInnen einer Sprache diese nicht immer fließend beherrschen, um als „MuttersprachlerIn“ bezeichnet zu werden. Bei einer Vielzahl der Sprachen geht es vielmehr um das Beherrschen der kulturellen Sitten und Bräuche oder auch der religiösen Sitten einer Gemeinschaft als um das Sprachliche selbst (vgl. Aronin 2019:16).

Die Mehrsprachigkeit afrikanischer Länder reicht von Staaten wie Nigeria, in dem ungefähr 514 Sprachen gezählt werden (vgl. Aronin 2019:16) zu den ebenfalls mehrsprachigen ostafrikanischen Staaten wie beispielsweise Uganda mit 65 indigenen Sprachen (vgl. Nankindu 2020:643). Ähnlich ist die Situation in Kenia, wo die Schätzungen ebenfalls bei 60-70 Sprachen liegen (vgl. Discover Africa 2022, vgl. Doochin 2019).

Das Ende des 19. Jahrhunderts stellt sprachtechnisch einen ersten großen Wendepunkt in einigen ostafrikanischen Ländern dar. Zu dieser Zeit waren einige europäische Staaten sehr daran interessiert, Gebiete zu Protektoraten oder Kolonien zu machen und es kamen eine bedeutende Zahl Missionare aus Europa in afrikanische Länder. In Uganda handelte es sich dabei vor allem um protestantische und katholische Missionare aus Großbritannien. 1894 erklärte Großbritannien Buganda außerdem zu einem britischen Protektorat und Uganda befand sich unter britischer Kolonialherrschaft, die das Englische als Sprache mit sich brachte. Zugleich erlangte Luganda, die Sprache der Baganda, einen besonderen Status, da sie am aktivsten mit Großbritannien zusammenarbeiteten. So waren die Weichen für ein Auseinandersetzen mit der Sprachenvielfalt gestellt und Entscheidungstragende waren gezwungen, Sprachpolitik zu entwickeln.

WissenschaftlerInnen beschrieben bereits im 20. Jahrhundert, wie bedeutend die Rolle von Entscheidungen, die den Gebrauch von Sprachen betreffen, für die Entstehung und Weiterentwicklung von Staaten wie Uganda waren und sind. Es handelt sich dabei um Entscheidungen darüber, welche Sprache oder Sprachen beispielsweise in den grundlegendsten Bildungseinrichtungen gebraucht werden, ob, wann und wie indigene Sprachen unterrichtet werden sollen, wie der Gebrauch mehrerer Sprachen im Klassenzimmer gehandhabt werden soll, wie Lehrpläne aufgebaut sind und welches Lehrmaterial zur Verfügung gestellt wird (vgl. Nankindu 2020:643f). Alle Entscheidungen über Multilingualismus in der Schulbildung wiederum sind Teil der Sprachpolitik eines Staates (vgl. Cenoz/Gorter 2019:102). Bestimmt oder zumindest stark beeinflusst werden jene Entscheidungen durch die Ideologie des jeweiligen politischen Systems, welchem gewisse Überzeugungen und Haltungen gegenüber Sprachen und Sprachgebrauch zugrunde liegen.

Es können drei entscheidende Faktoren, die bedeutenden Einfluss auf die Sprachpolitik und deren Planung haben, festgehalten werden: soziopolitische Ereignisse und Prozesse wie Staatsbildung, Migration, Globalisierung und Kriege, die auf einer Makroebene – nationaler oder supranationaler Ebene – stattfinden, erkenntnistheoretische Faktoren, die sich aus Wissens- und Forschungsparadigmen ergeben und zuletzt strategische Faktoren, die auf ein bestimmtes Endziel hinarbeiten. Heutzutage kann Sprachpolitik auch als ein Set gesteuerter und geplanter Maßnahmen, die durch Gesetze unterstützt und durchgesetzt und von einer Regierungsbehörde umgesetzt werden, bezeichnet werden oder als Summe aller politischen Top-down- und Bottom-up-Initiativen, die eine bestimmte Sprache oder Sprachen in ihrer öffentlichen Anerkennung, Funktionalität und Verbreitung unterstützen (vgl. Nankindu 2020:643f.).

3.1.1. Uganda

Die Geschichte des Englischen in der Sprachpolitik Ugandas geht zurück auf das Jahr 1877, in welchem Missionare in Uganda Englisch zum Teil zu unterrichten begannen. Für eine Taufe und ein Bekenntnis zum christlichen Glauben (in erster Linie für die protestantische Taufe) war ein gewisses Maß an Grundkenntnissen in Schrift und Sprache vonnöten, weshalb das Unterrichten der englischen Sprache Teil der Missionsarbeit war. Ein weiterer Katalysator für das Entwickeln einer schriftlichen Form vieler indigener Sprachen und für das Lehren von Englisch war das Ziel der Missionare, die Bibel in indigene Sprachen zu übersetzen und ihr Wunsch, dass die Bibel sowie Gebets- und Gesangsbücher später auch in Englisch gelesen und verstanden werden könnten. In den Schulen wurden die lokalen

Sprachen unterrichtet, welche für die jeweiligen Gemeinschaften zugleich auch die Sprachen des Gebets waren. So war der Ansatz der britischen Kolonialmacht in Bezug auf Sprachpolitik, eine grundlegende Bildung in den lokalen Volkssprachen zu ermöglichen und Englisch als Fremdsprache in der Volksschule zu unterrichten, um eine höhere Schulbildung schließlich in englischer Sprache abzuhalten. Dies wurde 1927 auch in einem Memorandum festgehalten, wenngleich es nicht spezifizierte, in welchen Lokalsprachen unterrichtet werden sollte. Ebenfalls wurden weder die Ausbildung des Lehrpersonals noch das Unterrichtsmaterial thematisiert. Ein Bericht, der 1937 von der Commission on Higher Education in East Africa vorgelegt wurde, ging auf manche dieser Bereiche genauer ein und schlug Folgendes vor: der Englischunterricht sollte Gegenstand einer besonderen Untersuchung sowohl auf lokaler Ebene als auch durch die Kolonialregierung sein, geeignete Lehrbücher für Englisch als auch für die Lokalsprachen sollen produziert werden und schließlich muss kompetentes Lehrpersonal für Englisch im Lehrkörper ergänzt werden.

Englisch etablierte sich auch über den Bereich der Bildung hinaus: Der Vorschlag, Kiswahili als Sprache in der Bildung und Administration aufzunehmen, wurde 1931 von der East African Commission abgelehnt und stattdessen wurde dafür Englisch gewählt.

Auf diese ersten Bemühungen, Englisch qualitativer zu unterrichten und auf diese ersten sprachpolitischen Versuche im Bereich der Schulbildung folgten die Jahre des Zweiten Weltkrieges während welches es sowohl an finanziellen Mitteln als auch an Personal mangelte. So konnten jene Ziele kaum weiterverfolgt werden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde ein neuer Plan für das Bildungswesen, welcher für zehn Jahre gedacht war und in welchem als Ziel festgehalten wurde, eine größere Zahl an SchülerInnen in lokalen Sprachen zu unterrichten, sowie die Zahl der Englischlernenden von ungefähr 12 000 auf beinahe 70 000 zu erhöhen, skizziert. Das Erlernen des Englischen war demnach ein vorrangiges Ziel, wenngleich nicht klar ist, was der treibende Grund (etwa eine mögliche Erkenntnis für den Bedarf an Englisch oder das Vorhaben, englischsprachige Soldaten für einen möglichen weiteren Krieg zur Verfügung zu haben oder der Glaube, dass nur das Beherrschen des Englischen bedeutete, dass ein Mensch „entwickelt“ oder gebildet war) dafür war. Wenn letzteres der Fall war, kann behauptet werden, dass den VerfasserInnen dieses Plans die positiven Auswirkungen muttersprachlichen Unterrichts auf die Entwicklung einer Person nicht bewusst waren. Ebenfalls wurde außer Acht gelassen, dass die Sprache ein politisches Werkzeug sowie eine globale Ressource sein kann. Verschiedene vorgelegte Berichte der Commission on Higher Education in the

Colonies sowie Memoranden und Empfehlungen des Advisory Council für African Education wechseln ab zwischen einem Versuch, Englisch früher in den Unterricht einzubinden und einem Bestreben, es doch erst in höheren Schulstufen zu verwenden und einen größeren Fokus auf Bildung in lokalen Muttersprachen zu legen. Zu diesem Zweck wurden außerdem ein paar stärker vertretene der zahlreichen regionalen Sprachen für den weiteren Unterricht ausgewählt – darunter auch Kiswahili, was später wieder aus dieser Auswahl herausgenommen wurde –, um einen etwas einheitlicheren Unterricht zu gewährleisten. Zugleich jedoch hatte das auch zur Folge, dass viele Kinder erst recht nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet wurden.

1952 schließlich fand ein Umschwung statt und der Wunsch, Englisch schon früher zu unterrichten und es überhaupt als Unterrichtssprache zu verwenden, war weit verbreitet. In ersten Schulversuchen wurde der Unterricht in Englisch angeboten, wobei teilweise ein Englischunterricht davor angeboten wurde und teilweise die Eltern selbst verantwortlich waren, den Kindern Englischunterricht zu geben oder zu suchen, bevor sie mit der Schule begannen. Manche dieser Schulversuche wurden als sehr erfolgreich vermerkt. Zugleich bezeichnete ein Forschungsprojekt in darauffolgenden Jahren die Hoffnung, dass einzelne Stunden Englischunterricht in einem sonst muttersprachlichen Umfeld ausreichen, um Kinder mit genug Englischkenntnissen auszustatten, sodass von einem Jahr auf das nächste die Unterrichtssprache auf Englisch geändert werden konnte – was in vielen Schulen die Praxis war –, als vergeblich. Stattdessen wurde eine schrittweise Umstellung empfohlen, wobei der Sportunterricht aufgrund seiner einfachen grammatikalischen Strukturen in Form von Anweisungen als erstes Fach vorgeschlagen wurde.

1961 – kurz bevor Uganda unabhängig wurde – gab die Common Wealth Conference weitere Empfehlungen für das Unterrichten von Englisch als Zweitsprache für alle Staaten des Commonwealth of Nations. Die Unabhängigkeit Ugandas 1962 jedoch stellte das Land vor viele neue Entscheidungen hinsichtlich des Gebrauchs, des Unterrichts, der weiteren Verwendung und der Stellung von Englisch allgemein. Es ist leicht zu erkennen, dass der Einfluss der Kolonialsprache Englisch nicht mit Ende der britischen Kolonialherrschaft endete. Uganda musste in seinen Untersuchungen einen sehr hohen Grad an Analphabetismus feststellen und hatte einen großen Bedarf an gut ausgebildetem Lehrpersonal. Der Vorschlag, Kiswahili als offizielle Sprache einzuführen, stieß zum wiederholten Mal auf wenig Begeisterung, da Kiswahili von sehr wenigen tatsächlich die Muttersprache war und stattdessen einen Status als zugewanderte Sprache hatte. Außerdem wurde es in den 1970er-Jahren vor allem von der Armee verwendet, als sich Uganda unter Militärherrschaft be-

fand. So genoss Englisch das größere Ansehen von den offiziellen, nicht regionalen Sprachen. Während die Verwendung von Englisch allgemein also wuchs, waren sich Zuständige jedoch weiterhin uneinig darüber, wie viel und ab welchem Alter in Englisch unterrichtet werden sollte, in wie vielen, in welchen und wie lange in lokalen Sprachen unterrichtet werden sollte. Die Herausforderungen, die der Multilingualismus bringt, waren allgegenwärtig und wirken sich auch weiterhin auf die akademischen Erfolge der Bevölkerung aus.

1992 schrieb die Regierung in einem Weißbuch vor, dass an Schulen in ländlichen Regionen die ersten vier Jahre in lokalen Sprachen und danach in Englisch unterrichtet werden soll, in städtischen Regionen jedoch von Anfang an in Englisch. Sie hielt außerdem fest, dass die Vielfalt der lokalen Sprachen in Uganda es dem Land erschwert, eine rasche und einheitliche Bildung, Alphabetisierung und Intellektualisierung für alle, sowie nationale Einheit zu erreichen (vgl. Nankindu 2020:644ff.). Große Auswirkung auf die darauffolgenden Jahre bis hin zur momentanen Situation hatte außerdem folgende Entscheidung, die im selben Weißbuch festgehalten war:

“Government has considered, from a scientific point of view and with a flexible attitude, the traditional arguments concerning the ease with which children are supposed to learn in their mother tongues. Government regards the issue of language and educational instruction in a much more dynamic, realistic and progressive manner. It has noted the capacity of many Uganda children – particularly in the growing urban centers where most of the good schools are located – to learn quickly and enthusiastically when they are taught in English, even if they learn it for the first time in schools; and that children at the most malleable stage of their childhood have the highest capacity and desire to learn new languages.” (Nankindu 2020:649)

Dass hinter dem „traditionellen Argument“ doch mehr Wahrheit steckt, wird spätestens in den darauffolgenden Jahren ersichtlich und in dieser Arbeit beschrieben.

Nankindu fasst schließlich zusammen, dass gut ausgebildetes Lehrpersonal und geeignetes Unterrichtsmaterial, ein Eingehen auf die tatsächlichen Bedürfnisse der Bevölkerung, ein Lernen aus den Erfolgen beziehungsweise Misserfolgen früherer bildungspolitischer Maßnahmen und ein Ernstnehmen sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse und Forschungsergebnisse von großer Bedeutung für die Zukunft des Bildungswesens Ugandas sind. Ein großes Problem sieht Nankindu bei der Vagheit, Willkür und der Unbeständigkeit afrikanischer Sprachpolitik, die es vielen der Bevölkerung sehr erschwert, an den demokratischen Prozessen ihres Landes teilzunehmen und zu einer positiven langfristigen Weiterentwicklung beizutragen (vgl. Nankindu 2020:649ff.).

3.1.2. Kenia

In Kenia zählen sowohl Englisch als auch Kiswahili als Lingua Franca, wobei Kiswahili hier einen anderen Status genießt und von vielen dem Englischen gegenüber bevorzugt wird. Als Folge des Wettlaufs um Afrika Ende des 19. Jahrhunderts fiel auch Kenia schlussendlich unter britische Herrschaft, was die Einführung des Englischen bedeutete, sowie eine koloniale Sprachpolitik, welche in erster Linie auf das Bildungswesen Auswirkungen hatte. Auch in Kenia spielte die Arbeit der Missionare eine große Rolle, da diese zwar für einen Gebrauch von afrikanischen Regionalsprachen und für ein Missionieren in der Muttersprache der Bevölkerung waren, sie aber auch an der Sprachpolitik in der Bildung maßgeblich beteiligt waren. Bei einer Konferenz 1909 wurde beschlossen, dass in den ersten drei Schuljahren in der Muttersprache, danach zwei Jahre in Kiswahili und danach in Englisch unterrichtet werden sollte. In den 1920er-Jahren jedoch wurde ein Unterricht in Kiswahili für alle abgeschafft und nur auf all jene, die es als Muttersprache hatten, reduziert.

Nicht alle AkteurInnen empfanden jedoch den Unterricht in Englisch als positiv, manche waren besorgt, dass zu viele der afrikanischen Bevölkerung Arbeit im Angestelltenbereich suchten, wenn sie Englisch gut beherrschten und die bewusst untergeordnete Arbeiterklasse verloren gehen würde. Andere britische SiedlerInnen entwickelten eine Eifersucht darauf, dass AfrikanerInnen „ihre“ Sprache lernten, da Englisch als Sprache der Elite galt. Englisch also möglichst allen möglichst rasch beizubringen war nicht unbedingt das Ziel, was zur Folge hatte, dass sich die englische Sprache nicht allzu rasch verbreitete, der Anreiz für AfrikanerInnen, Englisch zu lernen, jedoch durchaus genährt wurde.

Ähnlich wie in anderen afrikanischen Ländern fehlte es für einen qualitativen Unterricht ebenfalls an ausgebildetem Personal, Lehrkräften und Lehrmaterial, sowohl in den lokalen Sprachen als auch in Englisch und Kiswahili. Für viele Regionalsprachen fehlte darüber hinaus die Orthografie. Außerdem erschwerten auch in Kenia eine Vielzahl an vagen sprachpolitischen Maßnahmen einen Erfolg im Schulwesen.

Des Weiteren gab es im Schulwesen eine Trennung zwischen Schulen, die von europäischen Kindern besucht wurden, an denen ausschließlich in Englisch unterrichtet wurde und die an der Spitze standen und Schulen, die von asiatischen Kindern besucht wurden und in der Mitte lagen und Schulen, die von afrikanischen Kindern besucht wurden und sich ganz am unteren Ende befanden. In asiatischen und afrikanischen Schulen wurde nicht von der ersten Schulstufe an in Englisch unterrichtet und die Schulkinder schnitten in Prüfungen

von Englischkenntnissen schlechter ab. Behörden suchten die Schuld daran bei dem Unterricht in Kiswahili und in Muttersprachen, was zur Folge hatte, dass Kiswahili aus dem Lehrplan genommen wurde und muttersprachlicher Unterricht nur noch für die ersten paar Schulstufen vorgesehen war. Diese Änderungen standen in direktem Widerspruch mit der bereits 1953 in einem Bericht schriftlich festgehaltenen Auffassung der UNESCO, dass es für SchülerInnen am besten sei, in den ersten Schuljahren in ihrer Muttersprache zu lernen.

Als Schulen begannen mehr in Englisch zu lehren, verloren außerdem die kenianischen Sprachen mehr und mehr an Ansehen. Die Hegemonie des Englischen hatte zur Folge, dass regionale Sprachen mit Unterentwicklung in Verbindung gebracht wurden und von vielen mit Beschämung und Bestrafung assoziiert wurden, weil SchülerInnen an Schulen, in denen der Gebrauch von afrikanischen Muttersprachen verboten war, geschlagen oder gedemütigt wurden, wenn sie beim Sprechen derer erwischt wurden.

Ebenfalls ging einher, dass viele begannen, ihre Kultur abzulehnen, die so eng mit der Sprache verbunden war und Englischsprechende bildeten eine Eliteklasse. Auch nach Kenias Unabhängigkeit 1963 behielt Englisch seine Vormachtstellung und spaltete die Gesellschaft weiterhin.

In den ersten Jahrzehnten nach der Unabhängigkeit Kenias blieb Englisch weiterhin die Sprache der allermeisten Unterrichtsstunden. Zwar wurde der Wunsch nach Unterricht in Muttersprachen und Kiswahili größer, aber da genügend Entscheidungstragende dagegen waren, konnte Kiswahili beispielsweise nicht viel an Ansehen (zurück-)gewinnen. Erst in 1980er-Jahren wurde Kiswahili im Lehrplan wieder als verpflichtend aufgenommen und Lehrpersonal dazu ermutigt, in den unteren Schulstufen auch in Muttersprachen zu kommunizieren. Das Sprechen von Kiswahili wurde sogar für die Weiterbildung und für manche Berufsausbildungen verpflichtend beziehungsweise war es zumindest von Vorteil. Viele sahen in Kiswahili den Vorteil, dass die Sprache nicht einer einzigen afrikanischen Bevölkerungsgruppe zuzuschreiben war und daher Neutralität vermittelte.

Nabea beschreibt außerdem, dass es der Multilingualismus in Kenia einer guten Sprachpolitik nicht einfach macht. Unterricht in Muttersprachen mag zwar akzeptiert oder erwünscht sein, wenn jedoch die Kinder einer einzigen Schulklasse schon nicht dieselbe Muttersprache haben, ist ein muttersprachlicher Unterricht für alle schwierig zu bewerkstelligen.

Was aus der Betrachtung des Bildungswesens Kenias und insbesondere der Sprachpolitik davon ersichtlich wird, ist, dass die Voraussetzungen, die herrschten, eine Schulbildung nicht für alle gleichermaßen zugänglich beziehungsweise erfolgreich machten. Zuerst Vorgaben der Kolonialmacht und dann Schwankungen der Vorgaben vom unabhängigen Kenia, wiederkehrende Änderungen in den Sprachen, in denen gelehrt wird, und dem Status den diese jeweils hatten und Strafen, mit welchen manche versehen waren, stellten und stellen herausfordernde Rahmenbedingungen für SchülerInnen dar (vgl. Nabea 2009:25ff.).

3.2. Rolle der englischen Sprache in der heutigen ostafrikanischen Gesellschaft

Zu Ostafrika allgemein können alle östlichen Länder des afrikanischen Kontinents gezählt werden, im engeren Sinne aber beispielsweise auch nur die Mitgliedsstaaten der Ostafrikanischen Gemeinschaft (East African Community) Kenia, Uganda, Tansania, Ruanda und Burundi. Englisch und Französisch sind in der Ostafrikanischen Gemeinschaft die wesentlichen offiziellen Sprachen, wobei Englisch dominanter ist. Auch Kiswahili wird viel gesprochen, hat aber nicht überall denselben offiziellen Status. In Uganda und Kenia ist Englisch außerdem die Unterrichtssprache spätestens ab der höheren Primarstufe. Aber nicht nur in den afrikanischen Ländern mit einer langen Geschichte mit der englischen Sprache, kann eine fortlaufende Verbreitung von Englisch in der Gesellschaft festgestellt werden. Viele nichtstaatliche Organisationen und internationale Reize lassen das Interesse, Englisch zu lernen, wachsen. Für die Teilnahme am öffentlichen Leben werden Englischkenntnisse durch manche solcher einsprachig englischen Angebote vorausgesetzt. Auch ist das Angebot am Arbeitsmarkt um ein Vielfaches größer, wenn man Englisch beherrscht.

In Uganda und Kenia, die in dieser Arbeit vorwiegend behandelt werden, war Englisch, wie bereits ausgeführt, seit britischen Kolonialzeiten wesentlich in der Gesellschaft und in der Sprachpolitik verankert. Die Sprachbenennung „Kolonialsprache“ lässt einige Konnotationen mitschwingen und genauso wie dies eben ein geladener Terminus ist, ist auch die englische Sprache selbst mit vielen Konnotationen besetzt. Nach Erreichen der Unabhängigkeit hätten beide Länder Englisch als Lingua Franca beziehungsweise als offizielle Sprache abschaffen können, doch zu diesem Zeitpunkt war das Englische nicht mehr wegzudenken. Während in Uganda der Multilingualismus es beinahe unmöglich macht, eine afrikanische Lingua Franca zu etablieren, weshalb Englisch weiterhin sehr dominant blieb, konnte sich in Kenia Kiswahili mehr durchsetzen, verdrängte Englisch jedoch dennoch

nicht. In beiden Ländern war und blieb Englisch verbunden mit Assoziationen an eine Kolonialherrschaft als auch an eine Elite, Angestelltenberufe und Reichtum. Englisch dominiert nicht nur die Medien, den Tourismus, das Gerichtswesen, die Technologie, das Schulsystem und zu großen Teilen auch die Kunst, sondern wird sogar in vielen Haushalten einer gebildeten Eliteschicht, vorwiegend in städtischen Gebieten, als Erstsprache gesprochen. Viele sehen außerdem eine Verwendung von Englisch in ostafrikanischen Ländern als unerlässlich und unvermeidlich, da sie einen starken Wettbewerbsvorteil in der Diplomatie, im Handel, in den Medien, in der Wissenschaft und im IT-Bereich bietet.

Obwohl Englisch allgemein als prestigeträchtiger gilt, bleiben innerhalb des eigenen Hauses oder der eigenen Sprachgemeinschaft aber afrikanische Lokalsprachen überwiegend die erste Wahl für jegliche, aber insbesondere jegliche informelle Kommunikation (vgl. Tembe 2015:1ff.). Das Ansehen, das Englisch jedoch weiterhin genießt, wird in Kenia beispielsweise durch heftige Reaktionen der Öffentlichkeit auf die Ankündigung des kenianischen Bildungsministers 2014, dass die Verwendung lokaler Sprachen in der frühkindlichen Bildung eingeführt werden soll, ersichtlich. Viele kämpfen zwar in der Schule mit dem Lernen in Englisch, manche assoziieren es, wie bereits erläutert, mit Bestrafung, aber die zum Teil berechtigte Annahme, dass gute Englischkenntnisse eine bessere Jobauswahl und mehr Möglichkeiten in vielen Lebensbereichen bedeuten können, dominiert weiterhin und spiegelt den aktuellen Status der englischen Sprache im Gegensatz zu den indigenen Sprachen wider. In Anbetracht der Rolle, die Englisch weltweit hat, wird es auch weiterhin eine gefragte Sprache bleiben (vgl. Michieka/Ondari 2015:17ff.).

Auch in Uganda behielt Englisch seit der Kolonialzeit seinen hohen Status. Abgesehen von seinem Rang als offizielle Sprache, behielt es seinen Platz im Bildungswesen und seine Funktion als Lingua Franca. Es gab sogar Stimmen unter den Entscheidungstragenden, die die Ansicht vertraten, dass Prüfungen nur in Englisch abgehalten werden sollten und Prüfungen in Lokalsprachen im Schulsystem das Bildungsniveau senken würden. Die dahinterliegenden Begründungen sind der kompetitive Arbeitsmarkt und hohe internationale Standards. Wie in vielen anderen Ländern in Ostafrika als auch der restlichen Welt ist Englisch auch innerhalb Ugandas die Sprache der Wissenschaft und Technologie, des Arbeitsmarktes, der internationalen Kommunikation und der Wirtschaft des Staates (vgl. Nankindu 2015:60ff.).

In beiden Staaten ist Englisch also in einigen Lebensbereichen vorherrschend, vor allem im öffentlichen und offiziellen Bereich. Das Zuhause, das Familienleben, viele Freizeitaktivi-

täten und die Ausübung von Kultur und/oder Religion wiederum sind weitgehend Bereiche, die stark von lokalen Sprachen dominiert sind. Um sich überall gut zurechtfinden zu können und möglichst viele Möglichkeiten ausschöpfen zu können, sind demnach Kenntnisse in einer oder mehreren Lokalsprachen und in Englisch gefragt. Unterschiedliche Aspekte des Lebens bedürfen unterschiedlicher Sprachen, dieses Phänomen ist durchaus nicht ungewöhnlich (vgl. Hufeisen/Jessner 2019:72).

Das im ersten Kapitel ausführlicher beschriebene Konzept der DLC (Dominant Language Constellation) kann zur besseren Visualisierung der sprachlichen Lebensrealitäten in afrikanischen Ländern beispielsweise gut angewendet werden. Dass DLCs in afrikanischen Ländern aufgrund der großen Anzahl an Sprachen, die im Alltag gebraucht werden, auch mehr Sprachen als DLCs in vorwiegend einsprachigen Ländern beinhalten, ist dabei wenig überraschend (vgl. Aronin 2019:22). Trotz der großen Sprachenvielfalt in Ostafrika und dem Multilingualismus als vorherrschendes Setting, kann jedoch ein bilingualer Ansatz (vgl. Aronin 2019:27) im Unterricht – oder für die Untersuchung der Rolle der Sprachen im Unterricht, wie in dieser Arbeit – gerechtfertigt sein aufgrund der Individuen und Gemeinschaften, die analysiert werden, die doch überwiegend zwei dominante Sprachen in ihren DLCs aufweisen würden – ihre lokale Muttersprache und Englisch.

3.3. Schulkonzepte und Modelle in Ostafrika hinsichtlich der Unterrichtssprache

3.3.1. Uganda

Es wird schnell ersichtlich, dass Englisch den Bildungssektor dominiert und ohne guten Englischkompetenzen eine höhere Ausbildung und ein Hochschulabschluss kaum möglich sind. Englisch wird als Mittel zur erfolgreichen Teilnahme an Globalisierungsprozessen gesehen. Kiswahili dagegen behält seinen Platz im Bildungswesen in erster Linie nur deshalb, weil es als Lingua Franca in Ostafrika gesehen wird.

Wie in Kapitel 3.1.1. bereits kurz angeschnitten, wurden 1992 in einem Weißbuch der Regierung zum Thema Bildung und Sprachpolitik einige Empfehlungen niedergeschrieben, die bis heute Relevanz behielten: Als Unterrichtssprache sollen in den ersten vier Jahren der Primarstufe die Muttersprache beziehungsweise relevante Lokalsprachen verwendet werden. Englisch soll als Unterrichtsfach im ersten Jahr der Primarstufe eingeführt werden und unterrichtet werden, bis im fünften Jahr Englisch die lokalen Sprachen als Unterrichts-

sprache ablöst. In ländlichen sowie städtischen Gebieten sind Englisch und Kiswahili verpflichtende Gegenstände in der Primarstufe. Relevante Regionalsprachen sollen in der Primarstufe ebenfalls als Gegenstand unterrichtet werden, können jedoch für den Abschluss der Primarstufe nicht als Prüfungsfach gewählt werden, es sei denn, es handelt sich dabei um eine jener fünf stärker vertretenen der zahlreichen regionalen Sprachen, die für den Versuch, einen einheitlicheren Unterricht gewährleisten zu können, ausgesucht wurden. Zuletzt wurde noch empfohlen, Englisch in der Sekundarstufe als Unterrichtssprache beizubehalten.

Das Bildungssystem in Uganda ist grundsätzlich prüfungsorientiert. Gute Englischkenntnisse sind daher gewissermaßen eine Voraussetzung für Erfolg in allen Schulfächern, da auch alle Tests und Prüfungen (abgesehen von anderen Sprachfächern) in englischer Sprache abgehalten werden beziehungsweise geschrieben sind. Selbst bei den Prüfungen von anderen Sprachen gibt es einen Teil, bei dem ins Englische oder aus dem Englischen in die jeweilige Sprache übersetzt werden muss (vgl. Nankindu 2015:69ff.).

3.3.2. Kenia

2017 stellte Kenia eine Lehrplanreform vor (Competency Based Curriculum), die das vorherige 8-4-4-System ersetzen sollte. Die Bezeichnung 8-4-4 beschreibt die Dauer der Schulstufen – acht Jahre in der Primarstufe, vier Jahre in der Sekundarstufe und danach vier Jahre an der Universität – und wurde Ende des vergangenen Jahrhunderts eingeführt. Das neue Curriculum 2017 sieht ein 2-6-3-3-System vor – zwei Jahre Vorschule, sechs Jahre Primarstufe, drei Jahre Mittelschule beziehungsweise Unterstufe und drei Jahre Oberstufe – und nimmt die Diskrepanz zwischen Schulwissen und Lebensrealitäten in Angriff und konzentriert sich auf praxisnahe Wissensvermittlung (vgl. KCID 2023). Die Sprachpolitik hinsichtlich des Unterrichts veränderte sich dabei jedoch weniger drastisch.

Die Empfehlungen der Gachathi-Kommission bezüglich der Sprachpolitik gelten weiterhin in ungefähr der gleichen Weise: In den ersten drei Jahren der Primarstufe soll die vorherrschende Lokalsprache der Region, in der sich die Schule befindet und aus der die SchülerInnen kommen, als Unterrichtssprache dienen. Diese sollte möglichst die Muttersprache der jeweiligen SchülerInnen sein. Außerdem soll Englisch ab dem ersten Schuljahr der Primarstufe ein Unterrichtsfach sein, um die Kinder mit der englischen Sprache vertraut zu machen, denn diese soll ab dem vierten Schuljahr der Primarstufe die Lokalsprache als Unterrichtssprache ablösen (vgl. Ambiyi/Onguko 2015:7ff.). In städtischen Gebieten kann

die vorherrschende Sprache auch Englisch sein und kann demnach auch ab der ersten Schulstufe als Unterrichtssprache herangezogen werden (vgl. Michieka/Ondari 2015:29).

Die Forschung und die Erfahrung zeigte, dass das Unterrichten in einer den Kindern verständlichen Sprache äußerst wichtig ist und zu keinem Nachteil beziehungsweise keiner Verzögerung des Lernens von Englisch führte. Diese Ergebnisse führten zu eben jenen Empfehlungen, die ersten drei Jahre in lokaler Sprache/Muttersprache zu unterrichten. Unter verschiedenen AkteurInnen, Betroffenen und Eltern herrschte jedoch weiterhin Skepsis und der Wunsch, möglichst früh in Englisch zu lernen, verstärkte nur die Stigmatisierung lokaler Sprachen und nicht das schnellere Lernen von Englisch.

1999 wurden Englisch und Literatur als Schulfächer zu einem zusammen geschlossen, was einen weiteren Rückgang der Englischkenntnisse von SchülerInnen zur Folge hatte, da mehr Stoff untergebracht werden musste und das Lehrpersonal mehr zu studieren und vorzubereiten hatte und das Arbeitspensum die Motivation dämpfte. Auch darunter litt der Englischunterricht (vgl. Ambiy/Onguko 2015:8ff.).

3.3.3. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Aus den Erläuterungen in Kapitel 3.1.1. und 3.1.2. sowie 3.3.1. und 3.3.2. können einige Gemeinsamkeiten sowie ein paar relevante Unterschiede im Bildungssektor Ugandas und Kenias hinsichtlich des Umgangs mit Sprachen erkannt werden. Die Entstehung eines Schulsystems ist tief verankert in der Geschichte des Ankommens von Missionaren und später der Kolonialisierung der Staaten Kenia und Uganda. Somit ist die englische Sprache ebenfalls im Schulwesen in beiden Ländern fest verwurzelt.

Die Annahme vieler BürgerInnen als auch teilweise die Realität, dass Englisch bessere Voraussetzungen für einen möglichen Hochschulabschluss und einen besseren Job bietet, werden sowohl in Kenia als auch in Uganda vorgefunden.

Ein wesentlicher Unterschied ist der Status, den Kiswahili hat. Während in Kenia viele Kiswahili sprechen und es in manchen Regionen tatsächlich als Lingua Franca verwendet wird, konnte sich die Sprache trotz des offiziellen Status in Uganda nicht wirklich durchsetzen, einerseits, weil es von kaum jemandem die Muttersprache ist und andererseits, weil es durch den militärischen Machtmissbrauch in den 1970er-Jahren, bei dem die Soldaten hauptsächlich Kiswahili sprachen, von vielen mit Schlechtem assoziiert wird.

Ein weiterer Unterschied ist der Stichtag, an dem vorgesehen ist, dass die Unterrichtssprache von Lokalsprachen zu Englisch gewechselt wird. Während in Uganda vier Grundschuljahre lang in Lokalsprachen unterrichtet werden soll, sind es in Kenia nur drei.

Eine weitere Gemeinsamkeit stellt der Mangel an gut ausgebildetem Lehrpersonal und Unterrichtsmaterial in indigenen Sprachen dar. Diese sind jedoch für einen erfolgreichen Unterricht und infolge für den Erfolg eines Bildungssystems zwei wesentliche Aspekte, deren Wichtigkeit auch von Cenoz und Gorter (2019:108) als auch von Hufeisen und Jessner (2019:91f.) betont werden.

3.4. Mehrsprachigkeit in der Schulbildung in Österreich als Vergleich

Die Amtssprache und die Sprache, die vom Großteil der Bevölkerung als Erstsprache gesprochen wird, ist in Österreich Deutsch. In einigen Regionen Österreichs gelten die Minderheitensprachen Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch der autochthonen Volksgruppen ebenfalls als Amtssprachen. Die Bildungssprache Österreichs ist Deutsch, jedoch gibt es auch in Österreich Initiativen zum muttersprachlichen Unterricht sowie Förderungen für den Erwerb der Unterrichts- beziehungsweise Bildungssprache Deutsch. Solche Förderungen geschehen zum Beispiel in Form von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen aber auch in Form von sprachsensiblen Unterricht. Muttersprachlicher Unterricht wird außerdem für über 26 verschiedene Sprachen angeboten, um Kinder und Jugendliche mit ihren sprachlichen Voraussetzungen bestmöglich zu unterstützen.

Darüber hinaus wird in Österreich Fremdsprachenunterricht ab der Primarstufe angeboten, die erste lebende Fremdsprache wird in der Primarstufe eingeführt und in der Sekundarstufe gibt es ein breites Sprachlernangebot (vgl. BMBWF 2023). Dieser Fokus auf Sprachenlernen wird unter anderem auch gelegt, da ein Bewusstsein besteht, dass Sprachenkönnen die Perspektiven für persönliche und berufliche Entwicklung und Weiterbildung erweitert.

Diese Initiativen und Angebote stehen im Einklang mit Empfehlungen des Rates der Europäischen Union zu hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung von 2019 und dem EU-Qualitätsrahmen dazu. Die Empfehlungen beinhalten beispielsweise:

- 2. g) „alle Kinder unter Berücksichtigung und Wahrung ihrer Erstsprache beim Erlernen der Unterrichtssprache zu unterstützen“ (EU 2019:8)
- 4. d) „Ermöglichung eines frühen Kontakts mit Fremdsprachen und des frühen Fremdsprachenerwerbs durch spielerische Aktivitäten sowie“ (EU 2019:9)

- 4. e) „Erwägung – wenn möglich – von maßgeschneiderten mehrsprachigen Früherziehungsprogrammen, die auch den besonderen Bedürfnissen zwei- bzw. mehrsprachiger Kinder Rechnung tragen“ (EU 2019:9)

Außerdem gibt der EU-Qualitätsrahmen in seinen Leitlinien, die als Orientierung dienen sollen, folgende Leitsätze als Empfehlungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit:

In Qualitätsleitsatz „2. Ein Angebot, das zur Teilnahme ermutigt, soziale Inklusion stärkt und Vielfalt unterstützt.“:

Eine aufgeschlossene Umgebung für Kinder, die deren Sprache, Kultur und familiärem Hintergrund mit Wertschätzung begegnet, trägt dazu bei, dass die Kinder ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln. Durch angemessene kontinuierliche Weiterbildung wird das Personal auch auf die Aufnahme und Unterstützung zweisprachiger Kinder vorbereitet. (EU 2019:11f.)

In Qualitätsleitsatz „3. Gut geschultes Personal, dessen Erstausbildung und Weiterbildung es ihm ermöglicht, seine berufliche Rolle zu erfüllen.“:

Modernste Erstausbildungsprogramme werden gemeinsam mit Praktikern konzipiert und (...) können auch davon profitieren, Personal für die Arbeit mit mehrsprachigen und multikulturellen Gruppen, mit Kindern aus Minderheiten-, Migranten- und einkommensschwachen Familien auszubilden. (EU 2019:12)

In Qualitätsleitsatz „5. Bildungsprogramme, die auf pädagogischen Zielen, Werten und Ansätzen beruhen, die den Kindern ermöglichen, ihr Potenzial auszuschöpfen, und auf die soziale, emotionale, kognitive und körperliche Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder ausgerichtet sind.“:

Durch die Förderung von Vielfalt, Gleichberechtigung und Sprachbewusstsein dienen leistungsfähige Bildungsprogramme der Integration von Migrantinnen und Migranten sowie Flüchtlingen. Sie können die Entwicklung sowohl der Muttersprache als auch der Unterrichtssprache fördern. (EU 2019:13)

In Österreich wird versucht, diese bestmöglich umzusetzen. Des Weiteren erklärte auch der Europarat das Fremdsprachenlernen als Ziel für die Länder Europas, dem Österreich durch sein breites Sprachlernangebot nachkommt (vgl. Hufeisen/Jessner 2019:65).

4. Methodik

4.1. Analysemethode der Studien

Die für diese Arbeit ausgewählten vorliegenden Studien werden in aller Kürze zusammengefasst und insbesondere wird das Untersuchungsgebiet – sowohl geografisch, demografisch als auch die untersuchten Kompetenzen – und die Ergebnisse dargestellt. Jene werden anschließend mit den Erkenntnissen zur Mehrsprachigkeit aus den vorherigen Kapiteln dieser Arbeit in Verbindung gesetzt und dahingehend analysiert. Zuletzt werden die Ergebnisse miteinander verglichen, mit den Hypothesen in Vergleich gesetzt und mögliche Schlüsse daraus gezogen.

4.2. Hypothesen und Erwartungen

In Österreich (so wie in den meisten Staaten in Europa) findet die Alphabetisierung und der Schulunterricht in einer Sprache statt, die für die meisten Kinder auch die Muttersprache und reale Primärsprache ist. Im Vergleich dazu entspricht in Uganda und Kenia die Bildungssprache beziehungsweise Unterrichtssprache zum größten Teil nicht der realen Primärsprache der SchülerInnen. Englisch ist als Folge des Kolonialismus als offizielle Amtssprache und Unterrichtssprache für den Großteil der Schullaufbahn erhalten geblieben, jedoch starten viele Kinder diese ohne jegliche Englischkenntnisse. Die Sprache, in der Kinder alphabetisiert werden, entspricht folglich oft nicht der Sprache, die sie bis zu diesem Zeitpunkt sprachen. Um dieser Diskrepanz, die den Lernerfolg zu mindern scheint, entgegen zu wirken und verständlichen Unterricht zu ermöglichen, existieren verschiedene Muttersprachen-Programme in beiden Ländern, denn der Stand der Forschung ist, dass die Lese- und Schreibkompetenzen, die SchülerInnen in einer Sprache haben, ihnen bei der Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in der anderen Sprache helfen (vgl. Grosjean 2010:240). Dies könnte auch auf die Sprachkompetenzen der SchülerInnen in Uganda und Kenia zutreffen. Die Erwartung ist demnach, dass SchülerInnen, die bessere Lese- und Schreibfähigkeiten in ihrer Erstsprache haben, auch bessere Lese- und Schreibkompetenzen in anderen, weiteren Sprachen (zum Beispiel Englisch und Kiswahili) haben.

Das Ziel der Untersuchung ist, die Rolle der realen Primärsprache im Bildungskontext zu untersuchen und mithilfe der Resultate von Schulversuchen mit muttersprachlichem Unter-

richt aufzuzeigen, ob und wie stark muttersprachlicher Unterricht SchülerInnen akademisch tatsächlich hilft.

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Welche Rolle spielt die Primärsprache in der Alphabetisierung und beim Erlernen einer Sekundärsprache? Welche Unterschiede können zwischen den unterschiedlichen Schulkonzepten und deren Erfolg in verschiedenen Unterrichtsgegenständen festgestellt werden?

Die erwarteten Ergebnisse lassen sich in folgenden Hypothesen festhalten:

H1: Lernen in der Primärsprache ist allgemein einfacher, was durch bessere Testergebnisse gemessen wird.

H2: Erlernen einer weiteren Sprache erweist sich als ebenfalls einfacher, wenn die Primärsprache gut erlernt wurde.

4.3. Eingrenzung des Themas

Je nach Umfang und Inhalt der einzelnen Studien werden möglicherweise nicht alle Phänomene der Mehrsprachigkeit, die in dieser Arbeit erläutert werden, Anwendung finden. Außerdem kann nicht jede Untergruppe und nicht jede Altersklasse untersucht werden, da diese Arbeit auf die Inhalte der vorhandenen Studien begrenzt ist.

5. Untersuchung und Auswertung

5.1. Studie 1 von David K. Evans und Amina Mendez Acosta, 2021 (Afrika)

„Education in Africa: What Are We Learning?“

Viele afrikanische Länder stehen weiterhin vor großen Herausforderungen hinsichtlich erfolgreicher Bildung. Zu Beginn wird ein Artikel von David K. Evans und Amina Mendez Acosta analysiert, die Erkenntnisse zur Schulbildung in Afrika von 145 unterschiedlichen empirischen Studien aus dem Jahr 2014 und jünger, die unter anderem auch muttersprachlichen Unterricht betreffen, zusammenfassen. Sie untersuchten dabei speziell, in welchen Forschungsfeldern neue Erkenntnisse zu finden waren und durch welche bildungspolitischen Maßnahmen positive Auswirkungen nachgewiesen werden konnten. Unter anderem

konnten dadurch positive Resultate bei muttersprachlichem Unterricht festgestellt werden. Aber auch eine Metastudie aus dem Jahr 2013 verzeichnete die größten Lernfortschritte bei Programmen, die an der Pädagogik oder den Unterrichtstechniken arbeiteten [„programs that alter teacher pedagogy or classroom instructional techniques“ (Acosta/Evans 2021:20)] und die Unterrichtssprache kann zu „Unterrichtstechniken“ gezählt werden.

Obwohl Evans und Acostas Arbeit Studien aus ganz Afrika umfasst, sind die Ergebnisse ihrer Untersuchungen und Vergleiche aussagekräftig und relevant für diese Arbeit, die sich in erster Linie mit Kenia und Uganda auseinandersetzt, da eine Vielzahl der 145 Studien aus eben jenen Ländern stammt. Außerdem gibt sie einen guten ersten Überblick.

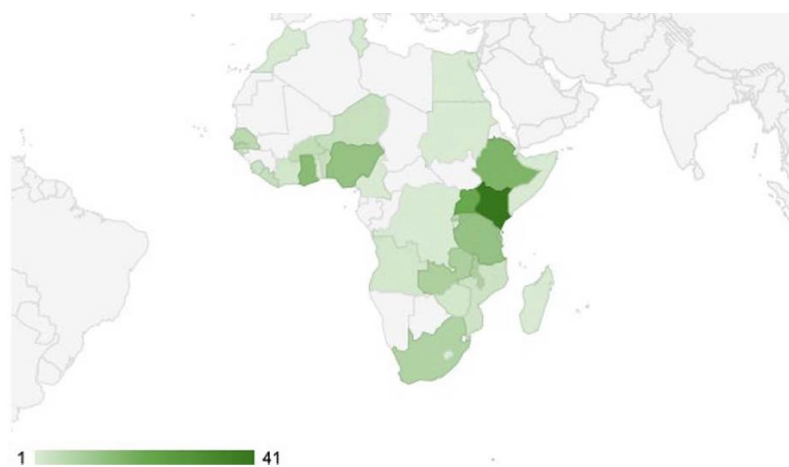


Figure 6: Distribution of Identified Education Studies (2014–2020) across Countries in Africa. The countries with the most studies are Kenya (41), Uganda (21), Ethiopia (17), Ghana (15), Nigeria (13) and Tanzania (13). This figure includes the 195 studies that passed the eligibility criteria of our search. In the Results section, we restrict the sample to 145 studies on topics that are of current interest in education

Abbildung 2: Verteilung der Studien (Acosta/Evans 2021:23)

Inhaltlich wurde in Evans und Acostas Artikel klar ersichtlich, dass muttersprachlicher Unterricht in Kombination mit anderen bildungspolitischen Maßnahmen wie etwa der Verbesserung von Ausbildung und Coaching des Lehrpersonals und guten Unterrichtsmaterialien beträchtliche Fortschritte bei der Alphabetisierung erzielt und dadurch große Verbesserungen der Bildungsqualität bewirkt. An der Alphabetisierung zu arbeiten ist äußerst wichtig, da Untersuchungen in sieben afrikanischen Ländern südlich der Sahara beispielsweise zeigen, dass nicht einmal zwei von drei Kindern in der dritten Schulstufe einen Buchstaben lesen konnten und weniger als die Hälfte der Kinder ein Wort lesen konnte oder Zahlen in die richtige Reihenfolge bringen konnte. Zusätzlich brechen viele die Schullaufbahn bereits früh ab, einige schon während der Primarstufe, viele spätestens in der Sekundarstufe I. Hierbei schneidet der afrikanische Kontinent, aber besonders die Länder südlich der Sahara, schlecht ab im Vergleich zu den anderen Regionen der Welt.

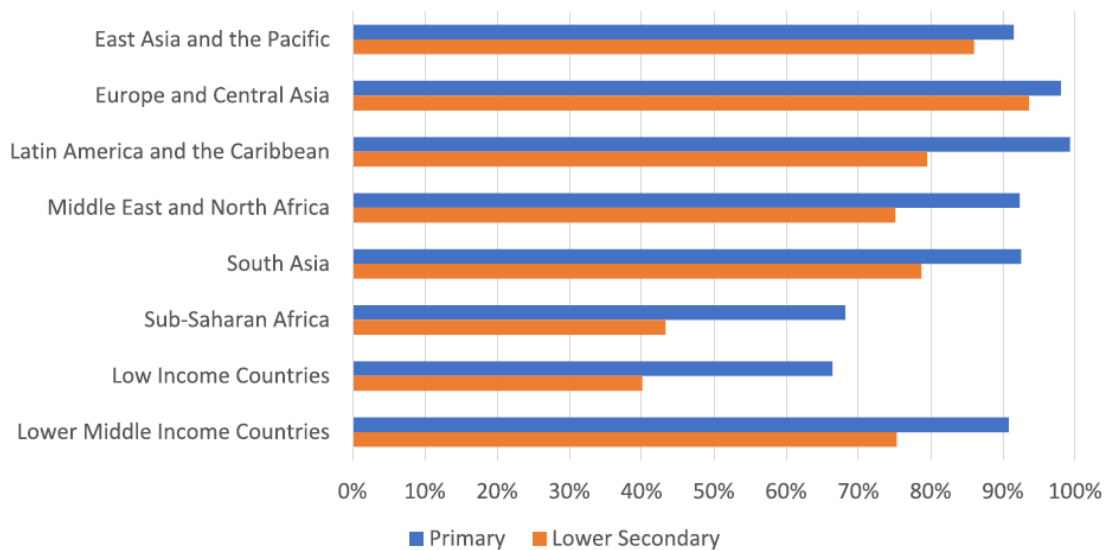


Figure 3: Primary and Lower Secondary Completion Rates across Regions in 2015
Source: Author tabulations using data from [World Development Indicators \(2020\)](#).

Abbildung 3: Schulabschlüsse der Primar- und Sekundarstufe I (Acosta/Evans 2021:18)

Evans und Acosta konnten auch bei Programmen, die nur Maßnahmen zum muttersprachlichen Unterricht umsetzten, fortlaufende Lernfortschritte feststellen. Frühere Untersuchungen beschäftigten sich weniger damit, doch in den vergangenen Jahren konnten Nachweise, dass Kinder schneller lesen lernten, wenn sie in ihrer Muttersprache unterrichtet wurden, verzeichnet werden:

Teaching children to read in a language they speak at home increased the rate at which children learn to read in Cameroon (Laitin et al., 2019), Kenya (Piper et al., 2016c) and Uganda (Brunette et al., 2019; Kerwin and Thornton, 2020). (Acosta/Evans 2021:28)

Trotz dieser vielversprechenden Resultate, bleiben viele Eltern (vor allem in Kenia) weiterhin zögerlich hinsichtlich des muttersprachlichen Unterrichts, da sie denken, diese Maßnahme könnte zur Folge haben, dass ihre Kinder die englische Sprache dadurch weniger lernen. Die Ergebnisse der Studien, die die Englischkenntnisse jener Kinder, die in ihrer Muttersprache unterrichtet werden, vergleichen mit denen jener Kinder, die in einer Sprache, die nicht ihre Muttersprache ist, unterrichtet werden, sind jedoch gemischt.

Zusammenfassend verzeichnen Acosta und Evans trotzdem überwiegend positive Resultate muttersprachlichen Unterrichts und empfehlen zumindest dringend, dass Entscheidungstragende und Forschende diese Erkenntnisse wahrnehmen und als Anstoß für weiterführende Diskussionen nehmen. Da die Studien in bestimmten Kontexten durchgeführt wurden, können die Ergebnisse beziehungsweise Erfolge nicht eins zu eins in anderen Kontexten erwartet werden, jedoch sollten sie als Grundlage für bildungspolitische Überlegungen

herangezogen werden, damit im Bildungskontext fundierte Entscheidungen, die zukünftigen SchülerInnen zugutekommen, getroffen werden können (vgl. Acosta/Evans 2021:13ff.).

5.2.Studie 2 von Tracy Brunette, Rachel Jordan, Simon King, Rehemah Nabacwa, Benjamin Piper, 2019 (Uganda)

„The Impact of Mother Tongue Reading Instruction in Twelve Ugandan Languages and the Role of Language Complexity, Socioeconomic Factors, and Program Implementation“

Der Artikel von Brunette et al. befasst sich mit einem Programm (School Health and Reading Program (SHRP), von der US-amerikanischen Agency for International Development (USAID) finanziert), das muttersprachlichen Leseunterricht fördert. Der Umfang dieses Material- und Schulungsprogramms ist beträchtlich, da es in 3 761 Schulen in Uganda durchgeführt wurde und weitere 6 046 Schulen dieselben Maßnahmen mit zusätzlichen Mitteln von USAID und Global Partnership for Education umsetzten, was 80% der staatlichen ugandischen Schulen der Primarstufe entspricht. Die Umsetzung erfolgte über die bestehenden Systeme des Ministeriums für Bildung und Sport (MoES) und somit sind die Ergebnisse auch für die breitere nationale Umsetzung in Uganda relevant. Das Programm umfasste zwölf Sprachgemeinschaften und die Ergebnisse variierten je nach Sprache, jedoch wurde in allen zwölf Sprachen festgestellt, dass zu Beginn der Schulstufe Primary 3 nur 49% der SchülerInnen Lesefähigkeit in Englisch zeigen, 41% kein einziges Wort in ihrer Muttersprache lesen können und SchülerInnen vor Einführung des Lese- und Schreibförderprogramms im Durchschnitt weniger als zwölf Wörter pro Minute korrekt lesen können.

Mit den folgenden zwei Forschungsfragen versucht dieser Artikel von Brunette et al. die Wichtigkeit der Muttersprache beziehungsweise Erstsprache zu untersuchen und eine Lücke in der Forschungsliteratur über die Auswirkungen von Programmen, die Kinder in ihrer Erstsprache alphabetisieren möchten und in großem Umfang mit Hilfe staatlicher Systeme in Uganda durchgeführt werden, zu schließen:

RQ1: What is the impact of the SHRP MT [Mother Tongue] literacy program on learning outcomes by language?

RQ2: Does the impact of the SHRP MT literacy program differ by language characteristics? By implementation fidelity? By socioeconomic factors? (Brunette et al. 2019:595)

Methodisch wurde die Studie folgendermaßen ausgeführt: Die Schulen sind in jedem Bezirk von mehreren Koordinationszentren organisiert und per Zufall wurde eingeteilt, welche davon in ihren Schulen das Programm durchführen sollten (Programmschulen) und in welchen die Schulen sogenannte Kontrollschulen, mit denen die Erfolge des Programms am Ende verglichen werden, bleiben sollten. In jeder der zwölf Sprachen wurde Lehr- und Unterrichtsmaterial angefertigt und teilweise musste dafür noch die jeweilige Orthografie vervollständigt werden. Anschließend erhielt jedes einzelne Kind eigene Schulbücher, was bis dahin kaum der Fall war. Das Lehrpersonal wurde einige Tage eigens für das Programm und die Unterrichtstechnik ausgebildet und an allen Schulen (Programm- sowie Kontrollschulen) wurde der Stand der Lesefähigkeit der Kinder evaluiert. Getestet wurden das Leseverständnis, wie flüssig mündlich gelesen wird und die Lesegeschwindigkeit (20 Wörter oder mehr pro Minute).

SHRP EGRA INSTRUMENTS: SUBTASKS, METRICS, AND SCORING

Subtask	What Is Measured	How Measured
Oral reading fluency (CWPM)	The ability to read connected text	Number of words read correctly in a short story by a single learner in one minute. Length of passages was tailored by language to a length considered readable in one minute.
Reading comprehension (%)	The ability to comprehend reading passages associated with a timed reading assessment	Percentage of questions answered correctly (based on how far the learner had read in the passage).
Reading 20+ CWPM	Dichotomous: Child read 20+ CWPM or not	Binary score based on each learner's level of fluency on the oral reading fluency subtask.

NOTE.—CWPM = correct words per minute; EGRA = early grade reading assessment; SHRP = School Health and Reading Program.

Abbildung 4: Beurteilungskategorien der Lesefähigkeit (Brunette et al. 2019:600)

Außerdem wurden Daten zu Anwesenheit, Familienhintergrund und zu erwartende schulische Unterstützung zuhause ermittelt. Welche der Schulkinder eine Vorschule besuchten und welche der Kinder am ersten Schultag Schuhe trugen, wurde ebenfalls festgehalten.

In Cluster eingeteilt startete ein Drittel der Schulen 2013, ein weiteres Cluster 2014 und das letzte 2015 mit dem Programm. Je nach Sprachgemeinschaft und Beurteilungskategorie wurden unterschiedliche Ergebnisse festgestellt. Das Muttersprachen-Leseprogramm steigerte die mündliche Lesefertigkeit in sechs der zwölf Sprachen statistisch signifikant und in ähnlicher Weise auch das Leseverständnis in denselben sechs Sprachen. Außerdem erhöhte sich der Prozentsatz der Lernenden, die 20 Wörter oder mehr pro Minute richtig lesen durch das Programm in sieben der zwölf Sprachen, wobei vier davon die gleichen

sind, in denen auch die mündliche Lesefähigkeit und das Leseverständnis besser wurden. Grundsätzlich konnte auch festgestellt werden, dass mit ein paar Ausnahmen die Schulen der Sprachgemeinschaftscluster, die früher begonnen hatten (2013 statt 2015), ein klein wenig bessere Erfolge verzeichnen konnten. Für diesen allgemeinen Vergleich wurde der Durchschnitt der Effektstärke der drei Unterkategorien genommen.

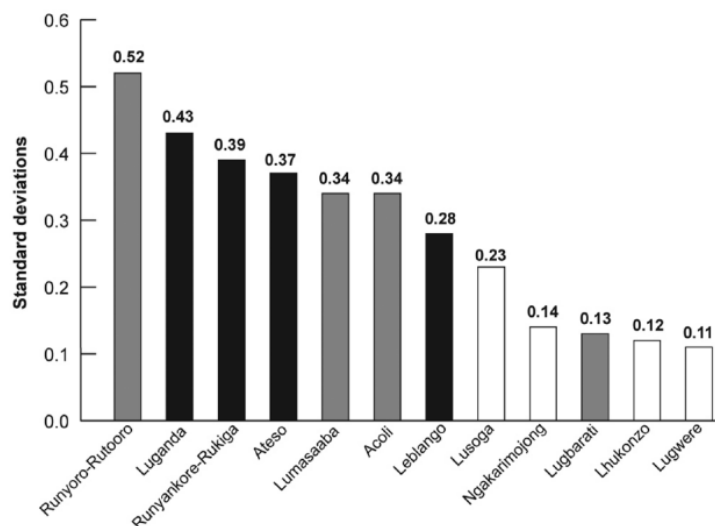


FIG. 1.—Overall SHRP effect sizes, by language and language cluster. SHRP language clusters: black = Cluster 1 – 2013; gray = Cluster 2 – 2014; white = Cluster 3 – 2015.

Abbildung 5: Effektstärke allgemein nach Sprachen (Brunette et al. 2019:604)

Dass das Umfeld und der familiäre Hintergrund eine Rolle spielt in Bezug auf akademische Leistungen von Kindern, lässt sich auch aus dieser Studie ablesen. Auffallend dabei ist in dem Fall, dass nur 6% der Lugwere sprechenden Kinder am Tag der Evaluierung Schuhe trugen während das 56% der Luganda sprechenden Kinder taten. Des Weiteren macht die vorschulische Erziehung einen Unterschied. Während 81% der Luganda sprechenden Kinder eine Art von Vorschule oder Kindergarten besuchten, trifft dasselbe bei Lugbarati sprechenden Kindern nur auf 19% zu.

Brunette et al. fassen die Erkenntnisse der Studie, die eine der ersten dieser Art, die gründliche Evaluierungsmethoden in einem groß angelegten, mehrsprachigen Alphabetisierungsprogramm in Muttersprache in Afrika südlich der Sahara einsetzt, ist, kurz zusammen bevor sie Schlüsse daraus ziehen. Die Resultate zeigen, dass das muttersprachliche Lese- und Schreibkompetenzen der Schulkinder hatte. Die Tatsache, dass in neun von zwölf Sprachen ein Erfolg verzeichnet werden konnte, beschreiben Brunette et al. als ermutigendes Zeichen, dass muttersprachlicher Unterricht – insbesondere die Alphabetisierung in der

Muttersprache – auch in anderen Kontexten Potenzial hat. Das umfassende Forschungsdesign mit seiner breiten Palette an Messgrößen für Lernergebnisse, die Tatsache, dass jeder der zwölf untersuchten Sprachen ein eigenständiger Forschungsraum war und die Untersuchung somit wie zwölf einzelne Studien betrachtet werden kann und der Fakt, dass das Programm groß angelegt und innerhalb des Regierungssystems durchgeführt wurde, zeigen, dass diese Art von Programm funktionieren kann. Außerdem zeigen die verzeichneten Erfolge, dass Maßnahmen zu muttersprachlichem Unterricht Auswirkungen auf die Lernerfolge der Lernenden haben können. Schließlich betonen Brunette et al. die Wichtigkeit, kausale Mechanismen, die in der Umsetzung muttersprachlicher Leseprogramme essentiell zu berücksichtigen sind, zu erkennen, um größere Erfolge zu erzielen (vgl. Brunette et al. 2019:591ff.).

Das School Health and Reading Program (SHRP) setzte den Schwerpunkt auf die Lesefähigkeiten, da diese grundlegend für akademische Leistungen in jeglichen Unterrichtsgegenständen sind. Dass eine Alphabetisierung in der Erstsprache eine gute Basis für das Lernen dieser und jeder weiteren Sprache ist, entspricht Cummins (Cummins 2001:18) Argumenten, die in Kapitel 2.2 ausgeführt wurden. Auch bei Grosjean (Grosjean 2010:234f.) wird, wie zu Beginn von Kapitel 2 festgehalten, dargelegt, dass das Beherrschen der Erstsprache bei der Schulbildung in einer Zweitsprache positiven Einfluss auf den Lernerfolg haben kann. Die Maßnahmen zu muttersprachlichem Lesen des analysierten Programms von Brunette et al. entsprechen auch jenen Überzeugungen Grosjeans.

Wie Brunette et al. vor allem im Rahmen ihrer zweiten Forschungsfrage behandelten, spielt auch das sozioökonomische Umfeld eine Rolle in Bezug auf den Lernerfolg eines Schulkinds. Brunette et al. erwähnten, dass Abwesenheit vom Unterricht und schwache Unterstützung der Eltern die größten negativen Auswirkungen auf das akademische Wachstum von SchülerInnen an der Küste Kenias haben (vgl. Brunette et al. 2019:594f.). Auch kann eine geringere Schulreife oft die Folge von sozioökonomischen Faktoren sein und etwa auf einen Mangel an kognitiver Stimulation, Beaufsichtigung oder akademischer Vorbildfunktion durch die Betreuungspersonen zurückzuführen sein. Wie in Kapitel 2.1 dargelegt, gehören zu den Faktoren, die für das Lernen der Erstsprache – vor Eintritt in die Schule zuhause sowie nach Beginn der Schullaufbahn im Unterricht – von Bedeutung sind, das soziokulturelle und sozioökonomische Umfeld sowie Quantität und Qualität des Inputs in der Erstsprache (vgl. Hufeisen/Jessner 2019:79-80). Daraus kann geschlossen werden, dass SchülerInnen, die aus Verhältnissen kommen, in denen sie weniger gefördert wurden,

bei den Evaluierungen des Leseprogramms von Brunette et al. möglicherweise unter anderem darum schlechter abschnitten.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Ergebnisse der Studie – wenn sie auch keine Informationen zu den oralen Sprachkenntnissen, zu den Englischkenntnissen oder zu anderen Phänomenen der Mehrsprachigkeit wie etwa dem Code-Mixing oder zu den Taktiken des Spracherwerbs geben – für ein Fördern der Alphabetisierung in der Muttersprache sprechen und die Unterrichtssprache tatsächlich eine Rolle im akademischen Erfolg vieler SchülerInnen spielt. Diese Erkenntnis spiegelt auch die Ansichten, dass die linguistische Basis und die Erstsprache für die weitere schulische Entwicklung wichtig sind (Cummins 2001), die in Kapitel 2.2 ausgeführt wurden, wider.

5.3.Studie 3 von Benjamin Piper, Stephanie Simmons Zuilkowski, Salome Ong'ele, 2016 (Kenia)

„Implementing Mother Tongue Instruction in the Real World: Results from a Medium-Scale Randomized Controlled Trial in Kenya“

Benjamin Piper beschäftigt sich viel mit der Sprachsituation in afrikanischen Ländern südlich der Sahara, insbesondere mit Kenia, wo auch die Studie dieses Artikels, den er mit Stephanie Simmons Zuilkowski und Salome Ong'ele zusammen veröffentlichte, entstand. Es handelt sich hierbei um eine mittelgroße, kontrollierte, jedoch zufallsgesteuerte Studie zu muttersprachlichem Unterricht, die sich über den Zeitraum 2013-2014 erstreckte und als Teil der „Primary Math and Reading (PRIMR)“-Initiative in Kenia durchgeführt wurde. Diese Initiative ist ein Projekt, das von der US Agency for International Development (USAID) und dem UK Department for International Development (DFID) gegründet und von der US-amerikanischen Forschungsfirma RTI International in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie (MoEST) Kenias umgesetzt wurde.

Auch in Kenia befinden sich die Lesekompetenzen der Mehrheit der Kinder in den Grundschulen weit unter dem Niveau, das SchülerInnen der jeweiligen Schulstufe haben sollten. Von den 15-24-Jährigen kann sogar ein Fünftel gar nicht lesen. Wie in anderen postkolonialen afrikanischen Ländern südlich der Sahara spielt die Inkongruenz der Muttersprache der Kinder und der Unterrichtssprache in der Schule eine große Rolle, denn mehr als die Hälfte der SchulanfängerInnen lernen in der Schule in einer Sprache, die sie nicht zuhause

sprechen. Obwohl es in Kenia vorgesehen ist, dass die Kinder in den ersten drei Schuljahren in der lokalen Sprache der Region, in welcher sich die Schule, in die sie gehen, befindet, unterrichtet werden, findet aller Unterricht vorwiegend in Englisch und Kiswahili statt. Diese Richtlinie wird trotz mehrmaliger Betonung von offizieller Seite in den Schulen kaum umgesetzt. Gründe dafür sind teilweise logistische und teilweise politische. Die Heterogenität der Sprachen in manchen Regionen, der Mangel an ausgebildetem Lehrpersonal in einigen der Lokalsprachen sowie das Prestige, das europäischen Sprachen beigemessen wird und die Tatsache, dass Abschlussprüfungen in englischer Sprache abgehalten werden und Kenias Bildungssystem ein prüfungsorientiertes ist, zählen zu den Hauptfaktoren, warum auf Kiswahili und Englisch zurückgegriffen wird.

Der Forschungsstand allgemein ist, dass Kinder, die sich gute Lese- und Schreibfähigkeiten in ihrer Erstsprache angeeignet haben, leichter dieselben Fertigkeiten in einer zweiten und weiteren Sprachen lernen können. Studien dazu gibt es zwar, jedoch nur sehr spärlich aus afrikanischen Ländern, in denen sich die Bedingungen und das Umfeld des Lernens stark unterscheiden zu denen in den entwickelten Ländern, aus denen die meisten der Studien stammen. Die Fragen, ob wirksamer muttersprachlicher Unterricht in einer multilingualen Umgebung, in der er auch Widerstand erfährt, in größerem Umfang erfolgreich sein kann und ob die Bevölkerung eines Landes von einem Investment in muttersprachlichen Unterricht profitieren könnte, können von den geringen Studien, die es gibt, nicht beantwortet werden. Piper et al. versuchten mit ihrer Studie, dem Mangel an Forschung von afrikanischen Bildungssystemen ein Stück weit entgegenzuwirken indem sie eine größer angelegte und methodisch strengere, zufallsgesteuerte aber kontrollierte Untersuchung initiieren. Die Untersuchung soll die Auswirkungen eines mittelgroßen, qualitativ hochwertigen Unterrichtsprogramms in der Muttersprache mit demselben Programm nur in Kiswahili und Englisch, die im Allgemeinen die Zweit- und Drittsprache der kenianischen Kinder sind, vergleichen. Außerdem sollten die Umsetzungsbedingungen des Programms reell sein, auch wenn das vielfältigere Herausforderungen bedeutete. Ziel dieser Analysen war es, festzustellen, ob eine Version des Unterrichtsprogramms, das in der Muttersprache ausgeführt wird, zu besseren Ergebnissen bei der muttersprachlichen Lese- und Schreibfähigkeit führen würde als das Basisprogramm, das in Englisch und Kiswahili abgehalten wird.

Aufgebaut wurde die Untersuchung demnach mit drei Gruppen; eine wurde mit dem neuen Basisunterrichtsprogramm unterrichtet, eine mit demselben Unterrichtsprogramm jedoch in Muttersprache und eine diente als Kontrollgruppe ohne neuem Unterrichtsprogramm. Mit-

hilfe der folgenden drei Forschungsfragen sollen neue Einblicke in die Wirkung von muttersprachlichen Unterrichtsmaßnahmen gewonnen werden:

- (1) Did the PRIMR-MT intervention improve literacy skills in mother tongue?
- (2) Did the PRIMR-MT intervention improve literacy skills in mother tongue more than the base PRIMR program?
- (3) Did the effects of mother tongue instruction differ across the basic literacy skills between the two treatment groups? (Piper et al. 2016:777)

Für die Anwendung wurden zwei Regionen mit unterschiedlichen sprachlichen Umfeldern ausgesucht. Der eine Anwendungsort war Bungoma County, das im Westen Kenias liegt, wo es an Uganda grenzt und vorwiegend von der Volksgruppe der Luhya bewohnt wird. Bevölkerungstechnisch ist Bungoma einer der größten Bezirke Kenias und durch die Position neben Uganda ein wichtiger Handelspunkt, wodurch die Bevölkerung durchaus divers ist und es viel Migration gibt. Eine große Untergruppe der Luhya sind die Bukusus, von denen ein Großteil die Sprache Lubukusu, die zu den Bantusprachen gehört, spricht. Daher wurde Lubukusu als Muttersprache für die Untersuchung ausgewählt, auch wenn bei weitem nicht alle Lubukusu als Erstsprache haben und vielleicht nicht einmal zur Gruppe der Luhya gehören. Der zweite Anwendungsort war Machakos County, welches in der Kolonialzeit einst Kenias Hauptstadt war. Es liegt ungefähr 60 Kilometer südöstlich von Nairobi und die Nähe zur Stadt begünstigt sein wirtschaftliches Wachstum. Bewohnt wird die hügelige Region in erster Linie von der Gruppe der Kamba, die Kikamba spricht, und sie stellt sprachlich ein etwas homogeneres Umfeld dar. Bungoma und Machakos sind überwiegend ländliche Gebiete in denen hauptsächlich Landwirtschaft betrieben wird, in Bungoma wird viel Zuckerrohr angebaut, in Machakos Mais und Hirsearten.

Nachforschungen die zu Beginn der Untersuchung betrieben wurden, ergaben, dass ein Großteil der Kinder in den teilnehmenden Schulen zuhause eben jene Sprachen tatsächlich als Muttersprache haben. 90,4% der Kinder in Machakos gaben an, Kikamba zuhause zu sprechen, im sprachlich und ethnisch diverserem Bungoma County sprechen 72,8% Lubukusu zuhause. Die Voruntersuchungen gaben außerdem Aufschluss darüber, welche Sprachen in den Schulen verwendet wurden. 87% der Kinder in Bungoma gaben an, dass Kiswahili im Schulkontext gesprochen wird, 25,8% vermerkten, dass Englisch benutzt wird und 29% der Kinder stellten fest, dass Muttersprachen verwendet werden. In Machakos waren die Ergebnisse sehr ähnlich; da lagen die Werte bei 79,1% für Kiswahili,

bei 20,9% für Englisch und bei 29,7% für Muttersprachen. Wie gut Kinder und auch das Lehrpersonal jeweils die lokalen Sprachen beherrschten, variierte dabei sehr stark.

Um reelle Bedingungen zu garantieren, wurde darauf bei der Zuteilung der Schulen zu den Gruppen bewusst keine Rücksicht genommen. Die Schulen wurden den drei Gruppen stattdessen zufällig zugeteilt. 82 Schulen starteten 2014 mit dem Basisunterrichtsprogramm, 166 Schulen mit demselben Programm in Englisch und weitere 166 Schulen wurden Kontrollschulen. Teil des Basisprogramms war es, dass das Lehrpersonal Lehrhandbücher in Kiswahili und Englisch, die auf die Schulbücher abgestimmt waren, und Karteikarten und Schautafeln sowie eine zehntägige Fortbildung zur Forschung hinter den Maßnahmen und pädagogische Unterstützung erhielten. Alle SchülerInnen bekamen eigene Schulbücher, anstatt sie sich mit einigen anderen teilen zu müssen wie bisher. Für das muttersprachliche Programm wurden zusätzlich Schulbücher für Kinder und Lehrhandbücher für Lehrende in Lubukusu beziehungsweise Kikamba entwickelt und ausgeteilt. Das Lehrpersonal wurde außerdem zwei zusätzliche Tage in Techniken für Unterricht in der Muttersprache ausgebildet.

Getestet wurden die SchülerInnen mit einer adaptierten Version des „Early Grade Reading Assessment“ (EGRA), das grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten evaluiert, welche folgende Beurteilungskategorien beinhaltet:

- Letter sound fluency: measured the ability to identify the sounds of letters fluently (correct letters per minute, clpm).
- Syllable fluency: measured the ability to understand letters joined to form part of a word and to sound them appropriately (correct syllables per minute, cspm).
- Nonword fluency: measured the ability to decode nonwords fluently (correct words per minute, cwpm).
- Oral reading fluency: measured the ability to read a story fluently (correct words per minute, cwpm).
- Reading comprehension: measured the ability to comprehend reading passages associated with a timed reading assessment (percentage correct on five comprehension items). (Piper et al. 2016:788)

Außerdem wurde evaluiert, ob SchülerInnen das vom Bildungsministerium festgelegte Mindestmaß an Lese- und Schreibfähigkeiten erreichen. Angewendet wurden die Tests dann in Englisch, in Kiswahili und in einer der Lokalsprachen, Lubukusu beziehungsweise

Kikamba, vor Beginn der Maßnahmen im Oktober 2013 und nach einem Jahr mit dem Unterrichtsprogramm im Oktober 2014.

Insgesamt ergaben die Tests, dass das Leseniveau insbesondere in der jeweiligen Muttersprache sehr niedrig ist und Kinder in ihrer Muttersprache kaum lesen können. Durch Einführung des Programms konnten jedoch die grundsätzlichen Lesekompetenzen gesteigert werden. Im Allgemeinen zeigten die Resultate der Untersuchung, dass die muttersprachlichen Maßnahmen die Lesefähigkeit in 16 der 24 (sechs Beurteilungskategorien in zwei Sprachen und zwei Schulstufen) Unterkategorien verbessert hat. Der Unterricht in der Muttersprache steigerte den Prozentsatz der Kinder, die die grundlegende Lesefähigkeit erreichten und die Flüssigkeit von Buchstabenlauten in beiden Sprachen und in beiden Schulstufen. Auf die Flüssigkeit vom Lesen von Silben zeigte das Programm jedoch keine Auswirkung. Drei von vier Sprachen-Schulstufen-Kombinationen erfuhren in den Kategorien flüssiges mündliches Lesen und Leseverständnis eine Steigerung. Die Dekodierfähigkeit von Nichtwörtern wurde in Lubukusu in beiden Schulstufen erhöht, in Kikamba hingegen wurde in beiden Schulstufen keine statistisch signifikante Wirkung festgestellt.

Die folgenden Abbildungen zeigen die Auswirkungen des muttersprachlichen Unterrichts auf fünf Beurteilungskategorien aufgeteilt nach Sprachen. Abbildung 6 zeigt die Wirkung auf die erste Schulstufe, Abbildung 7 auf die zweite Schulstufe. Unterstrichen sind jene Zahlen, die statistisch signifikante Unterschiede zur Kontrollgruppe aufweisen.

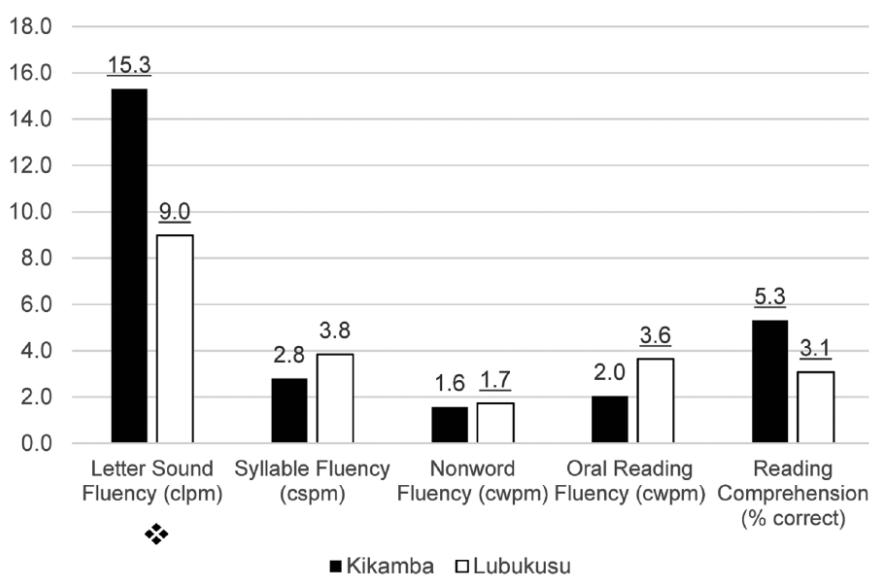


FIG. 2.—Causal impact of the PRIMR-MT interventions on class 1 Kikamba and Lubukusu outcomes.
NOTE.—Underlined numbers signify statistically significant differences from the control group; ◆ signifies statistically significant differences between the two language groups.

Abbildung 6: Auswirkung von muttersprachlichem Unterricht auf Schulstufe 1 (Piper et al. 2016:792)

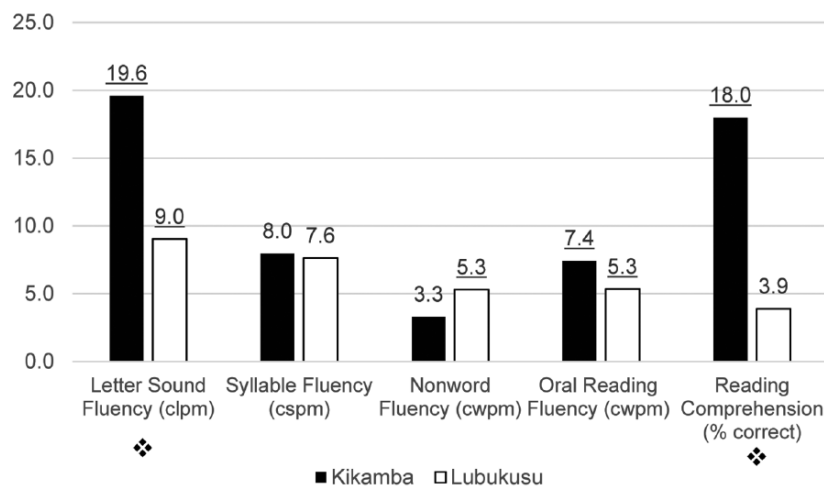


FIG. 3.—Causal impact of the PRIMR-MT interventions on class 2 Kikamba and Lubukusu outcomes.
NOTE.—Underlined numbers signify statistically significant differences from the control group; ❖ signifies statistically significant differences between the two language groups.

Abbildung 7: Auswirkungen von muttersprachlichem Unterricht auf Schulstufe 2 (Piper et al. 2016:793)

Die zweite Forschungsfrage von Piper et al. beschäftigt sich noch etwas genauer mit dem Unterschied, den die Unterrichtssprache ausmacht. Wie groß ist die Rolle der Sprache, wenn das Curriculum, das Unterrichtsmaterial und der Aufbau des Unterrichtsprogramms dasselbe ist und sich tatsächlich nur die Sprache des Unterrichts unterscheidet? Dafür werden die Testergebnisse der Gruppe mit dem neuen Basisunterrichtsprogramm und der mit dem neuen muttersprachlichen Unterrichtsprogramm verglichen und nicht nur letzteres mit den Ergebnissen der Kontrollgruppe.

Beide Gruppen konnten Steigerungen der Lesefähigkeiten gegenüber der Kontrollgruppe aufweisen. Der Unterschied war in der ersten Schulstufe in beiden Sprachen groß, in der zweiten Schulstufe war er in Kikamba ebenfalls groß, in Lubukusu geringer. Die Verbesserungen, die das muttersprachliche Programm brachte, waren jedoch in beiden Sprachen in beiden Schulstufen noch größer, auch wenn der Unterschied in der ersten Schulstufe in Kikamba relativ gering war, wie in Abbildung 8 dargestellt. Diese Ergebnisse zeigen eindeutig, dass gut durchdachte Unterrichtspädagogik, Lehrausbildung und gutes Unterrichtsmaterial wichtig sind, aber auch, dass die Sprache des Unterrichts durchaus eine Rolle spielt und eine akademische Verbesserung für die SchülerInnen bringt, die nicht durch andere Maßnahmen erreicht werden kann.

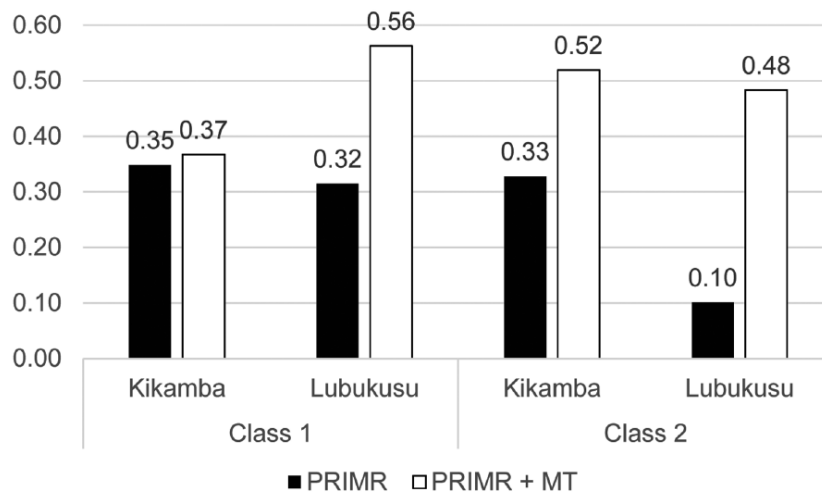


FIG. 4.—Average effect sizes for PRIMR-MT and base PRIMR on Kikamba and Lubukusu learning outcomes in classes 1 and 2.

Abbildung 8: Effektstärke des Basisprogramms im Vergleich zum muttersprachlichen Programm (Piper et al. 2016:794)

Bei Abbildung 8 handelt es sich um die Lesefähigkeit allgemein, die sich aus dem Durchschnitt der fünf oben genannten Kategorien zusammensetzt. Untersucht wurde jedoch auch, in welchen Beurteilungskategorien die Unterrichtssprache eine besonders wichtige Rolle spielt. Die Untersuchung zeigt, dass das Leseverständnis und die Flüssigkeit beim mündlichen Lesen bedeutend stärker durch die muttersprachlichen Maßnahmen verbessert wurde als durch das Basisprogramm. Außerdem erreichte ein höherer Prozentsatz der Kinder des muttersprachlichen Programms das vom Ministerium gesetzte Lesemindestmaß.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Resultate zeigen, dass ein gut durchdachtes muttersprachliches Unterrichtsprogramm erfolgreich sein kann, sogar wenn Beteiligte ablehnend oder zurückhaltend sind. Viele Eltern sind zögerlich oder offenkundig abweisend gegenüber muttersprachlichem Unterricht aufgrund des Prestiges, das Englisch hat im Gegensatz zu lokalen Sprachen. Wie in Kapitel 1.1.3 erläutert, können Language Nominations einen Einfluss darauf haben, wie Sprachen wahrgenommen werden und vielleicht kann über einen Zeitraum hinweg mithilfe von positiven Benennungen ihrer lokalen Sprachen auch unsicheren Eltern die Wichtigkeit von lokalen Muttersprachen vermittelt werden.

Ein weiterer Grund, warum viele Angst davor haben, in der Schule auf ihre Muttersprache zu wechseln, ist die Tatsache, dass manche SchulleiterInnen oder LehrerInnen dagegen sind. Dies zeigt sich im Verbot vom Gebrauch von Muttersprachen, das SchülerInnen und Lehrpersonal an manchen Schulen in Kenia haben (trotz der nationalen Richtlinie zum

muttersprachlichen Unterricht in den ersten drei Schulstufen) und manchmal sogar im Bestrafen von SchülerInnen, die in der Schule ihre Muttersprache sprechen. Solche Maßnahmen vermitteln Kindern sowie Eltern, dass ihre Muttersprache nicht so wichtig ist wie andere Sprachen. Außerdem kann ein Verbot der Erstsprache im kommunikativen Kontext in der Schule für die Lernprozesse der SchülerInnen hinderlich sein; darüber sind sich beispielsweise Cummins (2001) und Cenoz und Gorter (2019) einig, wie in Kapitel 2.2 erwähnt.

Auch der Mangel an qualitativem Unterrichtsmaterial in Muttersprachen und hochwertiger Ausbildung von Lehrpersonal vermittelt das Gefühl, die Sprachen seien nicht gleichwertig. Dem entgegenzuwirken ist besonders schwierig in multilingualen Regionen, wo Kinder oft mit mehreren Lokalsprachen gleichzeitig aufwachsen und es nicht immer eindeutig zu bestimmen ist, welche davon überhaupt ihre Muttersprache ist. Piper et al. beschreiben, dass in solchen Umfeldern sogar Lehrende häufig auf das in Kapitel 1.1.2 dieser Arbeit beschriebene Code-Switching zurückgreifen.

Mit all diesen Phänomenen im Blick sind die Ergebnisse dieser Studie noch bemerkenswerter, denn der realitätsnahe Ansatz der Untersuchung bedeutete auch, dass das muttersprachliche Programm auf Ablehnung von Betroffenen (Eltern, Kinder, Schulleitende und Lehrpersonal) sowie auf logistische Herausforderungen, wie etwa fehlende Sprachkenntnisse von Beteiligten (insbesondere schwierig, wo es sich um Lehrende handelte), trifft (vgl. Piper et al. 2016:776ff.). So wie im zweiten Kapitel dieser Arbeit erläutert, vertritt Cummins die Ansicht, dass bestimmte Kenntnisse der Erstsprache positiv auf die Zweitsprache übertragen werden können und die sprachlichen Fähigkeiten der Muttersprache für die Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten in der Zweitsprache äußerst hilfreich sein können (Cummins 2001). Dieses Phänomen konnten Piper et al. in ihrer Studie ebenfalls feststellen. SchülerInnen, denen das Dekodieren von Buchstaben und Silben in Englisch oder Kiswahili beigebracht wurde, konnten auch in ihrer Muttersprache dekodieren. Daher war in diesen Kategorien auch weniger Unterschied festzustellen. Der größere Effekt von muttersprachlichem Unterricht war in der Leseflüssigkeit insgesamt und im Leseverständnis zu sehen. Für diese fortgeschritteneren Fertigkeiten bedarf es nämlich an mehr Unterricht explizit für die jeweiligen Sprachen.

Um muttersprachlichen Unterricht in Kenia effizienter zu gestalten und flächendeckender umzusetzen, empfehlen Piper et al., dass mehr Studien durchgeführt werden, um den Effekt auch in anderen Unterrichtsgegenständen zu untersuchen. Falls Entscheidungstragende

sich für ein definitives Umsetzen von Muttersprachenunterricht entscheiden, bedarf es an besserer Ausbildung für Lehrpersonal, genug qualitativen Schulbüchern und einer Aufnahme von Muttersprachen in den Abschlussprüfungen, um eine Änderung in der Praxis des Bildungssystems bewirken zu können (vgl. Piper et al. 2016:798ff.).

5.4.Studie 4 von Benjamin Piper, Stephanie Simmons Zuilkowski, Dunston Kwayumba, Arbogast Oyanga, 2018 (Kenia)

„Examining the secondary effects of mother-tongue literacy instruction in Kenya: Impacts on student learning in English, Kiswahili, and mathematics“

Aufbauend auf die eben in 5.3 besprochene Studie, führten Benjamin Piper, Stephanie Simmons Zuilkowski, Dunston Kwayumba und Arbogast Oyanga im Rahmen der „Primary Math and Reading (PRIMR)“-Initiative in Kenia weitere Untersuchungen in denselben Schulen und Klassenräumen durch. Wie bereits erläutert, besteht bei vielen in Kenia eine Abneigung gegenüber muttersprachlichem Unterricht, oftmals aufgrund ihrer Befürchtung, dass dieser dem Erwerb der englischen Sprache und anderer Fächer, die als wichtiger und prestigeträchtiger für die SchülerInnen gelten, schaden könnte. Die indirekten Auswirkungen von muttersprachlichem Unterricht auf die Leistung der SchülerInnen in anderen Fächern wurde in Afrika südlich der Sahara noch sehr wenig erforscht, weshalb Piper et al. die PRIMR-Initiative nutzten, um den Lernerfolg in Englisch, Kiswahili und Mathematik zu analysieren.

Dies führte zu den folgenden zwei Forschungsfragen, wovon die zweite für diese Arbeit weniger relevant ist und daher nur in Kürze behandelt wird:

RQ1: Does mother-tongue literacy instruction have positive effects on student learning in other core subjects, including English, Kiswahili and mathematics?

RQ2: Does assignment to the mother-tongue programme increase the amount of time teachers use mother tongue in core subjects, including English, Kiswahili and mathematics? (Piper et al. 2018:112)

Wie bei der vorherigen Studie erläutert, wurde ein Teil der teilnehmenden Schulen der Gruppe mit einem neuen Basisunterrichtsprogramm in Englisch und Kiswahili, welches Training und Coaching für das Lehrpersonal, Lehrhandbücher, Stundenvorbereitungen, Karteikarten, Schautafeln und dazu passende Schulbücher für jede und jeden SchülerIn beinhaltete, zugeteilt. Ein anderer Teil wurde der Gruppe zugeteilt, die zusätzlich in Mut-

tersprachen unterrichten beziehungsweise unterrichtet werden sollten und dafür zu dem oben genannten auch zwei zusätzliche Ausbildungstage in Techniken für Unterricht in der Muttersprache für die Lehrenden erhielten. Die Mathematikschulbücher und Unterlagen waren jedoch in beiden Fällen dieselben und auch für die Gruppe mit muttersprachlichem Unterricht nicht in Muttersprache.

Getestet wurden die SchülerInnen diesmal in Englisch, Kiswahili und Mathematik zusätzlich zur jeweiligen Lokalsprache (Lubukusu oder Kikamba). Die folgende Abbildung zeigt, welche Kompetenzen genau geprüft wurden:

Table 1
Measure descriptions for English, Kiswahili and mathematics.

Instrument	Subcomponent	Description	Timed/untimed	Measure
English	Letter fluency	Letters read correctly per minute	Timed (1 min)	Correct letters per minute
	Non-word fluency	Nonsense words read correctly per minute	Timed (1 min)	Correct words per minute
	Oral reading fluency	Connected text words read correctly per minute	Timed (1 min)	Correct words per minute
	Reading comprehension	Percentage of comprehension questions correct	Untimed	Percentage correct
	% at benchmark	Percentage of pupils reaching the 30 correct words per minute (cwpm) emergent fluency benchmark	Untimed	Percentage reaching benchmark
Kiswahili	Letter fluency	Letters read correctly per minute	Timed (1 min)	Correct letters per minute
	Syllable fluency	Syllables read correctly per minute	Timed (1 min)	Correct syllables per minute
	Non-word fluency	Nonsense words read correctly per minute	Timed (1 min)	Correct words per minute
	Oral reading fluency	Connected-text words read correctly per minute	Timed (1 min)	Correct words per minute
	Reading comprehension	Percentage of comprehension questions correct	Untimed	Percentage correct
	Listening comprehension	Percentage of oral listening comprehension questions correct	Untimed	Percentage correct
	% at benchmark	Percentage of pupils reaching the 17 cwpm emergent fluency benchmark	Untimed	Percentage reaching benchmark
Mathematics	Number identification	Numbers correctly identified	Timed	Correct numbers per minute
	Quantity discrimination	Determining which of two numbers is larger	Untimed	Percentage correct
	Missing number	Determining what is the missing number from a pattern	Untimed	Percentage correct
	Word problems	Correct word problems response	Untimed	Percentage correct
	Addition fluency	Addition problems answered correctly per minute	Timed (1 min)	Correct addition problems per minute
	Subtraction fluency	Subtraction problems answered correctly per minute	Timed (1 min)	Correct subtraction problems per minute

Abbildung 9: Kompetenzen der Tests für Englisch, Kiswahili und Mathematik (Piper et al. 2018:114)

Für die Testung wurden SchülerInnen per Zufall ausgewählt, zu Beginn der Studie wurden die Kompetenzen von 625 SchülerInnen der Schulen, die dem Basisprogramm zugeteilt wurden, und von 920 von denen des muttersprachlichen Programms evaluiert. Am Ende, nach einem Jahr, wurden von beiden Gruppen jeweils 900 SchülerInnen getestet.

Im Sprachbereich (Englisch und Kiswahili) zeigten die Resultate lediglich einen schwachen Rückgang der Ergebnisse bei den Hörverständnisübungen in Kiswahili in der ersten Schulstufe der Gruppe, die muttersprachlichen Unterricht erhielt. Dies kann verschiedene Gründe haben, ein möglicher jedoch ist die Komplexität des Erlernens von drei Sprachen innerhalb ihres ersten offiziellen Schuljahres. Abgesehen davon konnte kein statistisch bedeutender Unterschied zwischen den Gruppen des Basisprogramms und des Muttersprachenprogramms festgestellt werden.

Im Mathematikbereich jedoch wurden bedeutendere negative Auswirkungen des muttersprachlichen Programms verzeichnet. Die Kompetenzen Addieren und Subtrahieren („Addition fluency“ und „Subtraction fluency“) erfuhren in beiden Schulstufen einen Rückgang. Außerdem schnitt die Gruppe des muttersprachlichen Programms im Bereich des Erkennens von Zahlen und fehlender Zahlen („Number identification“ und „Missing number“) etwas schlechter ab als die Gruppe des Basisprogramms. Piper et al. vermuten, dass die Verwendung der Lokalsprache für das Lehrpersonal neu war und die Komplexität der Umsetzung des neuen Unterrichtsprogramms erhöhte, was dazu geführt haben könnte, dass das Programm von den Lehrenden weniger konsequent umgesetzt wurde. Außerdem haben sie keine Mathematikbücher in Lokalsprachen zur Verfügung, was einen qualitativen, fachspezifischen muttersprachlichen Unterricht nahezu unmöglich macht, es sei denn, die Lehrkräfte sind in der Lage, die Inhalte selbst in die Muttersprache zu übersetzen.

Die Analyse davon, wieviel Unterrichtszeit in welcher Sprache verbracht wurde, bestätigt, dass im Mathematikunterricht in allen drei Gruppen sehr wenig Muttersprachen verwendet werden. Für die Beantwortung dieser zweiten Forschungsfrage wurden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Diese zeigen zwar, dass mehr in Muttersprachen gesprochen wurde als vor Beginn der Intervention, und das in allen drei Gruppen. Jedoch ist der Prozentsatz des Muttersprachengebrauchs im Mathematikunterricht auch am Ende der Untersuchungszeit sehr niedrig mit 12% bei der Gruppe des muttersprachlichen Unterrichts, mit 15 % bei der Kontrollgruppe und 2% der Gruppe mit dem neuen Basisunterrichtsprogramm.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Lese- und Schreibfähigkeiten der zweiten und dritten Sprache (Englisch und Kiswahili) durch den Unterricht in Muttersprache nicht bedeutend verbessert wurden. Auf die Ergebnisse in Mathematik jedoch hatte das Programm sogar negative Auswirkungen (stärkere beim Addieren und Subtrahieren und schwächere beim Erkennen von Zahlen und fehlender Zahlen) im Vergleich zu den Ergebnissen der Gruppe mit dem Basisprogramm, welches positive Auswirkungen hatte auf die Mathematikkompetenzen im Vergleich zur Kontrollgruppe. Verglichen zur Kontrollgruppe brachte das muttersprachliche Programm im Grunde keine Veränderung beim Erfolg im Mathematikunterricht.

Um bessere Aussagen über den Erfolg muttersprachlichen Unterrichts machen zu können, wäre es notwendig, die Interventionen für einen längeren Zeitraum zu implementieren. Außerdem müssten sie konsequenter umgesetzt werden, um eine perfekte Umsetzung der

theoretischen Hypothese zu sein. Dafür wiederum müsste das Lehrpersonal noch besser geschult, unterstützt und ausgestattet mit muttersprachlichem Material sein. Die Auswirkungen, die muttersprachlicher Unterricht auf andere – nicht in dieser Studie untersuchten – Unterrichtsfächer hat, könnten verglichen werden mit den Auswirkungen in Mathematik, um herauszufinden, ob es etwa speziell in Mathematik eine gezieltere Vorbereitung für erfolgreichen, muttersprachlichen Unterricht bräuchte (vgl. Piper et al. 2018:110ff.).

Es ist anzunehmen, dass die wenigsten Kinder außerhalb des Unterrichts viel auf mathematische Bezeichnungen und Begriffsbenennungen zurückgreifen, diese also hauptsächlich in der Sprache verwenden, in der sie unterrichtet werden und wenig in ihren Erstsprachen. Wenn Mathematik hauptsächlich in Englisch unterrichtet wird, ist es keine Überraschung, dass SchülerInnen einen, wie in Kapitel 1.1.3 beschriebenen, „truncated multilingualism“ entwickeln, was bedeutet, dass der Grad ihrer Sprachkompetenz stark variiert und in Englisch etwa in Mathematik deutlich höher ist als in ihrer Muttersprache und sie in dieser dadurch allgemein einen dementsprechend niedrigeren Grad erreichen. Auch das führt wohl dazu, dass lokale Muttersprachen keinen allzu hohen Stellenwert im Vergleich zu Englisch genießen, was wiederum zu niedriger Akzeptanz von beziehungsweise mehr Skepsis gegenüber Muttersprachen im Bildungskontext führt, obwohl ihre Rolle als guter Grundbaustein zumindest für das Erlernen anderer Sprachen in der Forschung etabliert ist.

6. Fazit und Ausblick

6.1. Erkenntnisse und Vergleich

Das Ziel der Untersuchung war, die Rolle der realen Primärsprache im Bildungskontext zu untersuchen und die Auswirkungen, die ihr Gebrauch auf die akademische Leistung der SchülerInnen hat, mithilfe der Resultate von Studien zu muttersprachlichem Unterricht herauszustreichen. Auf die in dieser Arbeit gestellten Forschungsfragen konnten aus den Studien zumindest größtenteils Antworten gewonnen werden, was nicht beantwortet werden kann, stellt zugleich ein interessantes Thema für eine mögliche weitere Untersuchung dar.

Welche Rolle spielt die Primärsprache in der Alphabetisierung und beim Erlernen einer Sekundärsprache?

Beim Beantworten des ersten Teils der Frage sind sich alle Studien einig. Evans und Acosta (2021) kommen zum Conclusio, dass der Unterricht in einer Sprache, die die Kinder zu

Hause sprechen, in Kenia und Uganda dazu beitrug, dass die Kinder schneller lesen lernten. Auch bei Brunette et al. (2019) zeigen die Resultate, dass das muttersprachliche Leseprogramm bei neun von zwölf lokalen Sprachen positive Auswirkungen auf die Lese- und Schreibkompetenzen der Schulkinder hatte. Piper et al. (2016) hielten fest, dass die Resultate der Untersuchung im Allgemeinen zeigten, dass die muttersprachlichen Maßnahmen die Lesefähigkeit in 16 der 24 Beurteilungskategorien verbesserten und ein höherer Prozentsatz der Kinder das vom Ministerium gesetzte Lesemindestmaß erreichte. Dies fassten Piper et al. (2018) nochmals bekräftigend zusammen:

Previous results from the PRIMR +MT programme had shown that the programme improved learning outcomes in mother tongue, in two different language communities in Kenya. (...) These results were robust to the inclusion of various control variables. (Piper et al. 2018:116)

Es kann also festgehalten werden, dass eine Alphabetisierung in der realen Primärsprache im Allgemeinen einfacher und schneller passiert. Für das Erlernen der ersten Lese- und Schreibfähigkeiten spielt die Erstsprache demnach eine große Rolle.

Die Rolle der Erstsprache für das Erlernen einer Zweitsprache wird bei manchen der untersuchten Studien weniger beleuchtet. Evans und Acosta (2021:28) verweisen darauf, dass Studien aus Kamerun, Äthiopien und Südafrika ergaben, dass muttersprachlicher Unterricht den Kindern half, eine zweite Sprache schneller zu lernen. Sie verweisen aber auch auf die Ergebnisse der Studie von Piper et al. (2018), die diesen Effekt nicht so stark zeigten. Piper et al. (2018) beschäftigten sich mehr damit und stellen fest, dass SchülerInnen, die in ihrer Muttersprache unterrichtet werden, in Englisch nicht besser abschneiden als SchülerInnen, die nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet werden. Die Antworten zum zweiten Teil der Frage sind folglich gemischt und es bräuchte weitere Untersuchungen, um eindeutigere Ergebnisse zu erlangen.

Welche Unterschiede können zwischen den unterschiedlichen Schulkonzepten und deren Erfolg in verschiedenen Unterrichtsgegenständen festgestellt werden?

Die zweite Forschungsfrage soll den Blick etwas mehr darauf lenken, wie Bildungssysteme mit Sprachen umgehen und wie sie das umsetzen, was derzeitiger Forschungsstand in Bezug auf Sprachenlernen ist. Obwohl in Uganda als auch in Kenia vorgesehen ist, dass Kinder in ihrer Muttersprache anfangen zu lernen, sieht die Realität in den Klassenräumen oft sehr anders aus. Wie bereits festgehalten, sticht heraus, dass alle Untersuchungen bestätigen, dass Kinder in den Schulen beziehungsweise Klassen, in denen sie in ihrer Muttersprache alphabetisiert werden, schneller lesen lernen. Derselbe Vorteil konnte jedoch für

andere Unterrichtsfächer nicht bei allen Studien festgestellt werden, was an einer Vielzahl von Gründen liegen kann. Um hier einen Trend erkennen zu können, wären mehr Daten notwendig.

Vergleicht man die Hypothesen, die in dieser Arbeit aufgestellt wurden, mit den Ergebnissen der Untersuchung, kann folgendes festgehalten werden:

H1: Lernen in der Primärsprache ist allgemein einfacher, was durch bessere Testergebnisse gemessen wird.

Die Analyse ergab, dass zumindest manche Fähigkeiten (grundlegende Lese- und Schreibfertigkeiten) in der Primärsprache einfacher sind. Diese Erkenntnis ist wenig überraschend, aber trotzdem wichtig, um Entscheidungstragenden eine gute Grundlage für die zukünftigen bildungspolitischen Leitlinien zu geben.

Die Resultate der Testungen in anderen Unterrichtsgegenständen sind gemischter, im Fall Piper et al. (2018) fallen die Ergebnisse in Mathematik sogar schlechter aus in den Klassen, in denen der Mathematikunterricht in Muttersprachen stattfand. Dies war zumindest die Vorgabe, es wurde jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Unterrichtsbeobachtungen auch ergaben, dass nur teilweise in Muttersprachen unterrichtet wurde und auch die Mathematikbücher und Unterrichtsunterlagen nicht in Muttersprachen verfügbar waren, was beachtet werden sollte, wenn Schlüsse aus dieser Untersuchung gezogen werden.

H2: Erlernen einer weiteren Sprache erweist sich als ebenfalls einfacher, wenn die Primärsprache gut erlernt wurde.

In Bezug auf diese Hypothese muss ebenfalls darauf verwiesen werden, dass Acosta und Evans (2019) Studien, die diese Aussage unterstützen, zitierten, die nicht aus Uganda und Kenia sondern aus Kamerun, Äthiopien und Südafrika stammen. Die Studie, die in dieser Arbeit betrachtet wird, die in Kenia durchgeführt wurde, bestätigt die Hypothese nicht eindeutig, da in den Ergebnissen kaum Unterschiede zwischen den SchülerInnen, die in ihrer Muttersprache unterrichtet wurden und denen, die nur in Englisch und Kiswahili unterrichtet wurden, festgestellt wurden.

Eine Tendenz ist demzufolge zwar ersichtlich, um die Hypothese jedoch eindeutig bekräftigen zu können, bräuchte es mehr größer angelegte Studien – insbesondere aus Kenia und Uganda – dazu.

6.2. Zusammenfassung und mögliche weiterführende Forschungsgebiete

Wenn eine Sache durch die Untersuchungen deutlich wurde, dann der Fakt, dass es einfacher ist, in der Muttersprache lesen und schreiben zu lernen. Eine Alphabetisierung in einer den SchülerInnen bis dahin fremden Sprache ist für den Erfolg eines Bildungskonzeptes folglich nicht hilfreich oder ratsam und kann den Lernfortschritt der SchülerInnen verlangsamen. Die Rolle der Sprache ist demnach besonders im ersten beziehungsweise den ersten Schuljahren, in denen die Alphabetisierung der Kinder stattfindet, groß.

Was ebenfalls aus allen Studien ersichtlich wird, ist die Tatsache, dass sich eine Kombination aus bildungspolitischen Maßnahmen (qualitative Ausbildung und Coaching des Lehrpersonals, qualitatives Unterrichtsmaterial, Lehrhandbücher und Schulbücher in einem Eins-zu-eins-Verhältnis in der Sprache, in der unterrichtet werden soll und den Unterricht in einer Sprache abzuhalten, die die Kinder verstehen) als am zielführendsten erwies. Die Unterrichtssprache spielt für den Lernerfolg der SchülerInnen durchaus eine Rolle, ist aber bei weitem nicht der einzige zu beachtende Faktor.

Wie sich der Gebrauch von den Sprachen, die in dem jeweiligem Schulkontext zur Verfügung stehen, auf den Lernerfolg und den Bildungsgrad von SchülerInnen auswirkt, könnte noch viel spezifischer und großflächiger untersucht werden. Fundiertere Aussagen zu dem Effekt, den die Unterrichtssprache in anderen Unterrichtsfächern als den Sprachgegenständen hat, könnten auch erst mit mehr Daten dazu getroffen werden.

Die Frage nach der Rolle der Sprache beschäftigt Gesellschaften, in denen wie in Uganda und Kenia offiziell und praktisch eine Diglossie besteht, auch über den Unterricht und den Bildungskontext hinaus. AutorInnen müssen entscheiden, in welcher Sprache sie schreiben wollen, SängerInnen müssen entscheiden, in welcher Sprache sie Lieder schreiben und singen, und Filmemacher, VerkäuferInnen und Werbeagenturen sowie viele weitere Berufsgruppen sind tagtäglich mit derselben Frage konfrontiert. Die Entscheidungen, die sie treffen, haben dabei immer in der einen oder anderen Weise Auswirkungen darauf, welche Rolle welche Sprache in der Gesellschaft spielt beziehungsweise spielen wird, da Sprache nicht nur ein Kommunikationsmedium ist, sondern auch ein Ausdruck und Träger von Kultur. Sie kann in einer Gesellschaft ein Gefühl von Zugehörigkeit wecken, was jedoch schwierig ist, wenn eine solche Inkongruenz zwischen den Sprachen, die die realen Primärsprachen, die im Alltag und in der Familie gebrauchten Sprachen sind, und der Sprache, die im Bildungskontext, in allen offiziellen Umfeldern und in den allermeisten akademischen Arbeitsumfeldern gebraucht wird, herrscht.

7. Bibliographie

- Acosta, Amina Mendez / Evans, David K. (2021) Education in Africa: What Are We Learning? *Journal of African economies* 30:1, 13-54.
<https://academic.oup.com/jae/article/30/1/13/5999001> (letzter Zugriff 01/10/2022)
- Ambiyo, Sarah / Onguko, Brown Bully (2015) *Analysis and Review of Evolution and Development of Language Policies in Kenya*. Strathmore University.
<https://erepo.usiu.ac.ke/bitstream/handle/11732/1518/Analysis%20and%20Review%20of%20Evolution%20and%20Development%20of%20Language%20Policies%20in%20Kenya.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (letzter Zugriff 02/09/2022)
- Aronin, Larissa (2019) Lecture 1. What is Multilingualism? In: Aronin, Larissa / Singleton, David (Hg.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 3-34. <https://doi.org/10.21832/9781788922074>
- Baker, Colin / Jones, Sylvia Prys (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brunette, Tracy / Jordan, Rachel / King, Simon / Nabacwa, Rehemah / Piper, Benjamin (2019) The Impact of Mother Tongue Reading Instruction in Twelve Ugandan Languages and the Role of Language Complexity, Socioeconomic Factors, and Program Implementation. *Comparative education review* 63:4, 591-612.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/705426> (letzter Zugriff 09/10/2022)
- BMBWF, Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023) *Sprachliche Bildung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html> (letzter Zugriff 01/04/2023)
- Cenoz, Jasone / Gorter, Durk (2019) Lecture 4. Educational Policy and Multilingualism. In: Aronin, Larissa / Singleton, David (Hg.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 101-132.
<https://doi.org/10.21832/9781788922074>
- Cummins, Jim (2001) Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum* 7:19, 15-20.
- Cummins, Jim (2021) *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica (2019) Lecture 6. Cross-linguistic Influence and Multiple Language Acquisition and Use. In: Aronin, Larissa / Singleton, David (Hg.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 163-177.
<https://doi.org/10.21832/9781788922074>
- Discover Africa (2022) *Languages in Kenya*.
<https://www.discoverafrica.com/safaris/kenya/languages-in-kenya/> (letzter Zugriff 01/09/2022)

- Doochin, David (2019) *What Languages Are Spoken in Kenya?* <https://www.babbel.com/en/magazine/what-language-is-spoken-in-kenya> (letzter Zugriff 01/09/2022)
- EU, Rat der Europäischen Union (2019) *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung.* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN) (letzter Zugriff 01/01/2022)
- Grosjean, François (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (2019) Lecture 3. The Psycholinguistics of Multiple Language Learning and Teaching. In: Aronin, Larissa / Singleton, David (Hg.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 65-100. <https://doi.org/10.21832/9781788922074>
- KCID; Kenya Institute of Curriculum Development (2023) *CBC Materials*. <https://kicd.ac.ke/cbc-materials/popular-slides-on-cbc/> (letzter Zugriff 20/01/2023)
- Long, Michael H. (1990) Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition* 12:3, 251-285.
- Michieka, Martha / Ondari, Hellen (2015) English in Kenya: The State of the Art. In: Michieka, Martha / Elhindi, Yousif (Hg.) *The Changing Roles of English in Eastern Africa*. Champaign, IL: Common Ground Research Networks, 15-33.
- Nabea, Wendo (2009) *Appraisal of Literacy Practices among Villagers in Rural Kenya: The Case of Murugi Location, Maara District*. Dissertation, Universität Wien.
- Nankindu, Prosperous (2015) Contesting Language Choices in Uganda: English as a High Value Language. In: Michieka, Martha / Elhindi, Yousif (Hg.) *The Changing Roles of English in Eastern Africa*. Champaign, IL: Common Ground Research Networks, 58-77.
- Nankindu, Prosperous (2020) The History of Educational Language Policies in Uganda: Lessons from the Past. *American Journal of Educational Research* 8:9, 643-652.
- Piper, Benjamin / Zuilkowski, Stephanie Simmons / Ong'ele, Salome (2016). Implementing Mother Tongue Instruction in the Real World: Results from a Medium-Scale Randomized Controlled Trial in Kenya. *Comparative education review* 60:4, 776-807.
- Piper, Benjamin / Zuilkowski, Stephanie Simmons / Kwayumba, Dunston / Oyanga, Arbogast (2018) Examining the secondary effects of mother-tongue literacy instruction in Kenya: Impacts on student learning in English, Kiswahili, and mathematics. *International Journal of Educational Development* 59, 110-127.
- Tembe, Juliet Hirome (2015) English Language in the Context of the East African Integration. In: Michieka, Martha / Elhindi, Yousif (Hg.) *The Changing Roles of English in Eastern Africa*. Champaign, IL: Common Ground Research Networks, 1-14.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Typologie bilingualer Schulbildung (Cenoz/Gorter 2019:116)

Abbildung 2: Verteilung der Studien (Acosta/Evans 2021:23)

Abbildung 3: Schulabschlüsse der Primar- und Sekundarstufe I in verschiedenen Regionen (Acosta/Evans 2021:18)

Abbildung 4: Beurteilungskategorien der Lesefähigkeit (Brunette et al. 2019:600)

Abbildung 5: Effektstärke allgemein nach Sprachen (Brunette et al. 2019:604)

Abbildung 6: Auswirkungen von muttersprachlichem Unterricht auf Schulstufe 1 (Piper et al. 2016:792)

Abbildung 7: Auswirkungen von muttersprachlichem Unterricht auf Schulstufe 2 (Piper et al. 2016:793)

Abbildung 8: Effektstärke des Basisprogramms im Vergleich zum muttersprachlichen Programm (Piper et al. 2016:794)

Abbildung 9: Kompetenzen der Tests für Englisch, Kiswahili und Mathematik (Piper et al. 2018:114)

Abstrakt

Dass die Förderung von Mehrsprachigkeit und ein guter Umgang damit im Schulkontext vorteilhaft und wichtig ist, ist der Schluss vieler WissenschaftlerInnen und LinguistInnen, die sich damit beschäftigen. Welche Auswirkungen es hat, ob SchülerInnen in ihrer Erstsprache, oder in einer ihnen bis dahin fremden Sprache, die die Bildungssprache des Landes ist, unterrichtet werden, ist weniger erforscht – in spezieller Weise ist der Erfolg der Schulkonzepte vieler afrikanischer, ehemals kolonialisierter Länder, in denen eine Kolonialsprache, die die meisten Kinder vor Schulantritt nicht sprechen, als Bildungssprache erhalten blieb, nur sehr spärlich untersucht. In Kenia und Uganda wird beispielsweise maximal in den ersten drei beziehungsweise vier Jahren in lokalen Sprachen unterrichtet und danach in Englisch. Ziel dieser Arbeit ist, die Rolle, die die Unterrichtssprache spielt, im Kontext der ostafrikanischen Länder genauer zu betrachten und zu untersuchen, ob und welche Auswirkung sie auf den Lernerfolg der SchülerInnen hat. Dazu wird der Inhalt von vier Studien, die in Kenia beziehungsweise Uganda durchgeführt wurden, im Detail analysiert und die Erkenntnisse der jeweiligen Studien mit Konzepten der Mehrsprachigkeit, die zuvor erläutert werden, in Vergleich gesetzt. Die Forschungsfragen behandeln dabei die Rolle der Primärsprache in der Alphabetisierung und beim Erlernen einer Sekundärsprache und die Unterschiede des Lernerfolgs in verschiedenen Unterrichtsgegenständen hinsichtlich der Unterrichtssprache. Die Analyse der Studien ergibt eindeutig, dass erste Lese- und Schreibfähigkeiten in der Primärsprache allgemein schneller und einfacher erlernt werden. In Bezug auf das einfachere Lernen einer Sekundärsprache, wenn die Primärsprache davor gefördert wurde, waren die Ergebnisse weniger eindeutig, jedoch konnte sich eine Tendenz in diese Richtung erkennen lassen. Aus der Untersuchung ging außerdem klar hervor, dass eine Kombination aus bildungspolitischen Maßnahmen (qualitative Lehrausbildung und Unterrichtsmaterial, Schulbücher in einem Eins-zu-eins-Verhältnis, Unterricht und Material in einer den Kindern verständlichen Sprache) den größten Erfolg hinsichtlich des Lernfortschritts der SchülerInnen und somit des Schulkonzepts verzeichnen würde. Abschließend ist festzuhalten, dass im ostafrikanischen Bildungskontext noch viel mehr Untersuchungen notwendig wären, um klarere, richtungsweisende Anhaltspunkte für eine erfolgreiche Sprachpolitik im Schulsystem erkennen zu können.

Abstract

That the promotion of multilingualism and handling it well in the school context is beneficial and important is the conclusion of many scholars and linguists who research it. What effects it has whether pupils are taught in their first language, or in a language that is foreign to them until then, which happens to be the educational language of the country, is less researched – in particular, the success of the school concepts of many formerly colonized African countries, where a colonial language, which most children do not speak before starting school, has remained as the language of education, is only very sparsely studied. In Kenya and Uganda, for example, the language of instruction is a local language for the first three and four years, respectively, at most, and English thereafter. The aim of this paper is to look more closely at the role that the language of instruction plays in the context of East African countries and to examine whether and what impact it has on student learning. To this end, the content of four studies conducted in Kenya and Uganda, respectively, will be analyzed in detail and the findings of each study will be compared with concepts of multilingualism outlined beforehand. The research questions address the role of the first language in literacy and in the learning of a second language and the differences in learning success in various subjects regarding the language of instruction. The analysis of the studies clearly shows that initial literacy skills are generally learned faster and easier in the first language. With regard to easier learning of a second language when the first language was reinforced beforehand, the results were less clear, but a tendency in this direction could be established. The research also clearly showed that a combination of educational policies (qualitative teacher training and teaching materials, textbooks in a one-to-one ratio, instruction and materials in a language the children understand) would have the greatest success in terms of student learning and thus the school concept. In conclusion, much more research would be needed in the East African educational context to identify clearer directional indicators of successful language policy in the school system.