



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das Medium Sprache in Senegal
Spracheinstellungen der Wolof mit dem Fokus auf
den Bildungssektor – Probleme, Schwierigkeiten und
Ansätze zu Lösungsversuchen

Verfasserin

Miriam Weidl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Afrikanistik

Betreuer:

Mag. Dr. Georg Ziegelmeyer

Ngërem

Maa ngi gërëm ñep ñi nga xam ne ño ma jaapale ba ligeey bi tolu fii. Maa ngi sant te di gërëm bu baax sama njatige Mag. Dr. Georg Ziegelmeyer moom mi ma tete, xelal ma, jaapale ma, wann ma yoon wi ba ligeey bi tolu fii tay. Maa ngi doli di sant ak di gërëm Madiyou Toure M.A. moom mi nga xaam ne moo ma dalal ci Senegal, teral ma, yaatal ma, wann ma yoon wi ba ma mëna def samay gëstu ci anam yu mucc ayib. Ngërëm ñel na doomi reewu Senegal yep yi nga xaam ne ñoo tontu ci samay laaj, jox ma xibaar yi nga xam ne ño ma may ma mëna bind ligeey bi ci anaam yi mu ware. Fate wu ma tamit samay xarit yi nga xaam ne ñoo ma doon deglu, dima ma xelal ci bep jamono jo xam ne soxla woon naa ko. Duma fate tamit Frau Dipl. Päd. Mina Weissenbacher ak Mamadou Mbaye M.A. ñoom ñi nga xaam ne ñoo ma saytul waat ligeey bi, seet ndax lep mucc na ayib. Menü ma daanel te gërëmuma samaay wajur ñoom ñi nga xam ne ñoo ma yar, dundal ma, sam ma, bu dul woon ñoom sama jang du egisi fii tay. Fate wu ma tamit sama bepp mbokk. Ma gni leen di sant di leen gërëm yeen ñepp ñi jaap ci ligeey bi ci anam bu mu mënti nekk.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all den Menschen bedanken, die auf vielfältige Weise Anteil am Werden meiner Diplomarbeit hatten. Besonderer Dank gilt meinem Betreuer Mag. Dr. Georg Ziegelmeyer, der mich tatkräftig unterstützte und durch seine Tipps und Hinweise zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat. Bedanken möchte ich mich auch bei Madiyou Toure M.A., der meine Brücke zu Senegal darstellt und mir stets als Freund zur Seite stand und bei meiner Feldforschung in Senegal eine große Hilfe war. Meinen Dank richte ich auch an all die Senegalesinnen und Senegalesen, welche einem Interview zustimmten, denen, die sich bereit erklärten, meine Fragebögen auszufüllen und die mich mit Informationen unterstützten, sowie an meine Freundinnen und Freunde, welche stets ein offenes Ohr für all meine Probleme hatten. Weiters möchte ich Frau Dipl. Päd. Mina Weissenbacher sowie Mamadou Mbaye M.A. dafür danken, dass sie mir durch Korrekturen, sowie anregende Kritik dabei halfen, meine Arbeit fertigzustellen. Ein besonderes Dankeschön soll abschließend an meine Familie gehen, ohne die mein Studium nicht möglich gewesen wäre und die mir stets unterstützend zur Seite steht.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
1.1	<i>Forschungsziel</i>	6
1.2	<i>Aufbau der Arbeit.....</i>	7
1.2.1	<i>Methoden</i>	8
2	Senegal – historisch / politisch mit dem Fokus auf linguistische Geschehnisse	11
2.1	<i>Präkolonialismus – Entstehung von Sprachideologien und Spracheinstellungen</i>	11
2.2	<i>Die Zeit des aktiven Kolonialismus in Senegal – Assimilationspolitik Frankreichs</i>	14
2.3	<i>Die Unabhängigkeit Senegals – Frankreich als stets präsente Institution</i>	20
2.3.1	<i>Die Frankophonie Senegals.....</i>	21
2.3.2	<i>Medien in der Frankophonie</i>	26
2.3.3	<i>Auswirkungen auf die Sprachverwendung - Kritik an der Frankophonie hinsichtlich des „Sprachimperialismus“</i>	28
2.3.4	<i>Perspektiven der Sprachsituation Senegals in der Zukunft</i>	29
3	Beschreibung der aktuellen Sprachsituation in Senegal.....	30
3.1	<i>Bilingualismus / Multilingualismus.....</i>	31
3.2	<i>Nationalsprachen, nationale Aufteilung und demographische Struktur ..</i>	32
3.2.1	<i>Definition der eigenen Identität</i>	35
3.3	<i>Wolof</i>	36
3.3.1	<i>Bedeutung des Terminus Wolof.....</i>	37
3.3.2	<i>Wolofgebiet</i>	40
3.3.3	<i>Klassifikation / kurze Einführung in die Terminologie</i>	40
3.3.4	<i>Varietäten des Wolof nach Köpp</i>	47
3.3.5	<i>Ansätze, Wolof offiziell einzuführen</i>	48
3.3.6	<i>Wolof als „Gefahr“ für andere senegalesische Sprachen</i>	50
3.4	<i>Français du Senegal</i>	52
3.5	<i>Entlehnung / Interferenzen im Wolof.....</i>	54
3.6	<i>Wolof Urbain</i>	57
3.7	<i>Sprachgebrauch in den unterschiedlichen Domänen</i>	62

4	Bildungssystem	66
4.1	<i>Islamische Schulen / Koranschulen</i>	68
4.2	<i>Quatre Communes und Bildungsversuche während der Kolonialzeit</i>	70
4.3	<i>Das Bildungssystem und seine Entwicklung nach der Kolonialzeit</i>	77
4.3.1	Léopold Sédar Senghors Ideen zu Bildung und Kultur	79
4.3.2	Senegalesische Sprachen in Schulexperimenten.....	82
4.3.2.1	Erste Experimentalklassen	83
4.3.2.2	Etats Généraux de l'Éducation et de la Formation	86
4.3.2.3	Écoles Communautaires de Base	92
4.3.3	Privates Bildungswesen / Private Initiativen	94
4.4	<i>Bildungssystem heute</i>	95
4.5	<i>Sprachverwendung im Bildungssektor.....</i>	103
5	Anfallende Probleme und Lösungsvorschläge.....	107
5.1	<i>Zusammenfassender Überblick der allgemeinen Sprachproblematik in Senegal.....</i>	109
5.2	<i>Lösungsansätze – Welche Ziele können durch die Investition in die senegalesischen Sprachen erreicht werden?</i>	115
6	Stellungnahme von Senegales_innen zu ihren Spracheinstellungen – Ergebnisse einer Feldforschung	123
6.1	<i>Herangehensweise / Methodik.....</i>	123
6.1.1	Forschungsschwerpunkt	124
6.1.2	Aufgetretene Probleme	124
6.2	<i>Auswertung des Fragebogens</i>	125
6.2.1	Allgemeine persönliche und sprachbezogene Angaben.....	125
6.2.2	Fragen zur Spracheinstellung im öffentlichen Bereich.....	127
6.2.3	Fragen zu Spracheinstellungen in den Medien.....	128
6.2.4	Fragen zu Spracheinstellungen / -verwendungen das Handy betreffend.....	130
6.2.5	Fragen zu Spracheinstellungen die Schule betreffend	132
6.2.6	Änderung der Sprachsituation in Senegal?.....	134
7	Conclusio.....	135
8	Quellen.....	139
8.1	<i>Literaturverzeichnis</i>	139

8.2 Internetquellen	145
8.3 Interviews	146
9 Anhang.....	147
QUANTITATIVER FRAGEBOGEN.....	147
CURRICULIM VITAE	149
ABSTRACT – ENGLISH	151
ABSTRACT – DEUTSCH	152

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.2.1: Sprachenlandschaft Senegals: Ethnologue (2009)	34
Abbildung 3.3.3.1: Vokalphoneme zitiert nach Pichl (1957: 8).....	41
Abbildung 6.2.1.1: Sprache in der der Fragebogen gelesen wurde	127
Abbildung 6.2.2.1: öffentliche Stellen	128
Abbildung 6.2.3.1: Radio	129
Abbildung 6.2.3.2: Werbung	129
Abbildung 6.2.3.3: Filme	130
Abbildung 6.2.4.1: Handy	131
Abbildung 6.2.4.2: Textnachrichten	131
Abbildung 6.2.5.1: Schule	132
Abbildung 6.2.5.2: Sprache der Lehre	133
Abbildung 6.2.6.1: Veränderung der Sprachsituation	134

1 Einleitung

Sprache und Kommunikation spielen im Leben aller Menschen eine nicht übersehbare, wesentliche Rolle. Durch Spracherwerb und durch die Beherrschung einer oder mehrerer Sprachen können gewisse Kompetenzen dargestellt werden. In Senegal lassen sich jedoch trotz der enormen Sprachenvielfalt und der oft hohen sprachlichen Kompetenz der Sprecher_innen, die meist ihr ganzes Leben lang mit vielen unterschiedlichen Sprachen konfrontiert sind, Probleme im Zusammenhang mit Sprache bemerken. Diese Problematik, welche größtenteils auf den Einfluss Frankreichs als Kolonialmacht zurückzuführen ist, besteht immer noch und betrachtet man heute die Situation, so zeigt sich nur langsam eine Tendenz zur Änderung.

Mein Interesse an der Sprachsituation in Senegal wurde von Besuch zu Besuch größer. Viele der ehemaligen französischen Kolonien Afrikas, wie auch Senegal, halten noch an der Kolonialsprache fest. Dies kann unterschiedliche Gründe haben, wie zum Beispiel die enormen Kosten, die durch eine Umstellung der Amtssprache entstehen würden, oder die noch immer bestehende Abhängigkeit von der ehemaligen Kolonialmacht. Andererseits kann auch der Glaube, nur durch die Kolonialsprache Französisch zu sozialem Erfolg gelangen zu können und Französisch aus Prestige Gründen sprechen zu müssen, ausschlaggebend sein. Derartige Probleme treten vor allem in Staaten auf, welche keine prädominante Sprache haben und in denen aus diesem Grund häufig auf die Kolonialsprache zurückgegriffen wird. Hier unterscheidet sich Senegal jedoch von anderen Staaten, da Wolof als meist gesprochene Sprache des Landes von wesentlich mehr Menschen beherrscht und verwendet wird, als die fast ausschließlich im institutionellen Raum verwendete Sprache Französisch.

Für viele Bereiche im Leben der Senegales_innen ergeben sich durch das Fehlen einer senegalesischen Sprache im institutionellen Sektor Probleme - Probleme, welche früher oder später wieder auf den Staat und somit auf die Entwicklung des Landes zurückfallen.

Auch die staatliche Schul-, Aus- und Weiterbildung in Senegal wird ausschließlich in Französisch angeboten. Schon in der Grundschule wird den Kindern Wissen offiziell nur in der französischen Sprache, mit Hilfe von rein französischen Schulbüchern, welche auf die Bedürfnisse von Franzosen und Französischen zugeschnitten sind, vermittelt. Ein Vorwissen, ja sogar das Beherrschen des Französischen wird vorausgesetzt. Leider entspricht dies aber bei weitem nicht der Realität. Der Großteil der Kinder, welche die Grundschule besucht, muss sich dort zum ersten Mal bewusst mit einer neuen Sprache auseinandersetzen, was viele Probleme aufwirft – eine hohe Rate an Schulabbrecher_innen, sowie eine schlechte Grundausbildung bis hin zu Schüler_innen, welche es nicht schaffen, die französische Sprache zu erlernen, sind die Folge. Aus diesem Grund ist auch heute, in einer Zeit, in welcher sich viele Schulen etabliert haben, die Anzahl der Menschen in Senegal, die Französisch in Wort und Schrift beherrschen, gering. Es ist ein Problem, das gelöst werden sollte.

1.1 Forschungsziel

Das Ziel meiner Forschung ist es einerseits herauszufinden, wie es in Senegal zu der jetzt bestehenden Wertung von Sprache bzw. zur bestehenden Sprachhierarchie kommen konnte und was mögliche Faktoren dafür sind, dass Französisch auch heute die einzige offizielle Sprache Senegals ist und welche Bestrebungen, Projekte, politische Vorhaben etc. es in der Geschichte Senegals bis heute gab, um an der Sprachsituation etwas zu verändern. Andererseits gilt mein Interesse den Einstellungen der Senegales_innen selbst, welche ich in dieser Arbeit zu Wort kommen lassen möchte. Wichtig war mir herauszufinden, welche Einstellungen die Bevölkerung in Bezug auf Sprache hat, ob eine Änderung der Sprachsituation gewünscht ist, oder ob die Menschen mit der jetzigen Situation im Einklang leben.

Die zentrale Forschungsfrage, die ich mir für diese Arbeit stellte, lautet: Welche Wechselwirkung besteht zwischen den Sprachproblemen mit Französisch im institutionellen Sektor und im Bildungswesen Senegals, sowie der Einstellung

der Bevölkerung zu den verschiedenen Sprachen (vor allem Wolof und Französisch) und wie äußern sich auftretende Probleme?

Weiters stellt sich mir die Frage, wie sich diese Umstände auf den Bildungssektor auswirken und welche Möglichkeiten es gäbe, durch eine Veränderung des Bildungssystems gegen gewisse Probleme anzukämpfen.

Ins Zentrum meiner Forschung möchte ich mögliche Gründe für die Entstehung des zur Zeit herrschenden Gedankenguts und die Einstellung zu den verwendeten Sprachen der Bevölkerung Senegals stellen. Ich werde aufzeigen, dass sowohl durch die französische Kolonialmacht, als auch durch Einflüsse anderer Länder, durch die eigene Politik sowie durch wirtschaftliche Interessen, Religionen, und die Konstellation der vielen verschiedenen Ethnien, die zur Zeit herrschende Situation verursacht wurde. Weiters werde ich die Einstellung der Senegales_innen zu den Bestrebungen, eine senegalesische Sprache in den institutionellen Bereich – vor allem in den Bildungssektor – einfließen zu lassen, erforschen und zugleich versuchen, mögliche Erwartungen der Bevölkerung an die senegalesische „Sprachzukunft“ aufzuzeigen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Um die Entstehung, der zur Zeit herrschenden Sprachsituation in Senegal nachvollziehen zu können, habe ich einleitend den Zeitabschnitt vor dem Kolonialismus thematisiert. Ein gewisses Vorwissen über die „Tradition“, Sprache zu werten und somit ganze Bevölkerungsgruppen zu unterdrücken bzw. in gesellschaftliche Schichten einzuteilen, erleichtert es, die momentane Situation eines ehemals unterdrückten, kolonialisierten Staates zu verstehen.

Wolof als Sprache mit der höchsten Sprecher_innenzahl und seinen transethnischen Funktionen als Lingua franca in Senegal soll die ganze Arbeit hindurch im Vordergrund stehen. Mit meiner Arbeit werde ich einen Einblick in die Sprachsituation in Senegal geben und auch Senegales_innen zu Wort kommen lassen, jedoch stelle ich keinen Anspruch auf eine, den ganzen Senegal umfassende Allgemeingültigkeit.

Um den Umfang der Arbeit überschaubar zu halten, habe ich mich entschieden, hauptsächlich auf die Primarschule einzugehen. Viele wichtige Punkte, wie zum Beispiel die Lehrer_innenausbildung, islamische Schulen, Berufsbildung, die Befragung von Senegales_innen, die sich nicht mit dem Wolof identifizieren können etc., konnten im Umfang dieser Arbeit nur angeschnitten oder mussten ausgespart werden.

All diese, von mir ausgesparten Punkte, sind aber nicht von geringer Wichtigkeit und es wäre sehr interessant, diesen in weiteren Arbeiten nachzugehen.

1.2.1 Methoden

Die Arbeit basiert auf einer empirischen Studie, die ich im August und Oktober 2011 in Senegal, in den Regionen Thies und Dakar, in welchen Wolof die am stärksten vertretene Gruppe ist, durchgeführt habe. In meiner Feldforschung habe ich sowohl qualitative als auch quantitative Daten gesammelt.

Bei der Datenerhebung der qualitativen Interviews wurden ausschließlich Menschen aus der Wolof Ethnie bzw. Menschen, welche sich selbst eindeutig als Wolof bezeichnen, befragt. Für diese Methode habe ich mich entschieden, um spezifische Angaben aus dem Blickwinkel der Wolof zu erhalten. Natürlich können diese aber nicht für ganz Senegal und alle Wolof generell angenommen werden.

Der von mir ausgearbeitete, semistrukturierte Fragebogen ist auf die Sprachen Senegals im Generellen, auf Spracheinstellungen der Menschen sowie den Bildungssektor fokussiert. An der Université Cheikh Anta Diop de Dakar sowie im Ministerium hatte ich die Möglichkeit, Wissenschaftler und in der Regierung beschäftigte Personen zu befragen. Sie gaben mir Auskunft über die sprachliche Situation sowie das Bildungssystem und sprachen über ihre Erfahrungen und Erwartungen, die Zukunft Senegals betreffend.

Meine Interviewpartner waren:

- Mag. Alioune Cisse: Englischlehrer und Lehrerberater
- Madiyou Toure M.A.: Fachberater und Fachausbilder für Deutschunterricht in Thies
- Mag. Mamadou Diop: Inspektion der Schulverwaltung in Thies
- Mamadou Mbaye M.A.: Honorarlehrkraft im Goetheinstitut Dakar sowie Deutschlehrer in Sandelkam und Bambilou
- Dr. Mohamadou Lamine Dia: Angestellter in der „*Inspection d'Academie de Thies*“, Regionale Schulverwaltung, Schulinspektor
- Mag. Ndioba Dieye: Verantwortlicher für Grund- und Sekundarschule in der Region Thies
- Univ. Prof. Dr. Saliou Mbaye: Germanist, spezialisiert auf Linguistik, beschäftigt sich wissenschaftlich mit dem Wolof

Die Interviews wurden entweder in Deutsch, Englisch oder Französisch geführt, im Anschluss transkribiert und in den theoretischen Kontext meiner Arbeit gestellt. Etwaige Zitate aus den Gesprächen werden in der Sprache, in der das Interview geführt wurde, wiedergegeben.

Im Laufe der Arbeit beschäftige ich mich mit der Sprachenlandschaft, dem Bildungssektor sowie mit möglichen Vorschlägen für eine Verbesserung der Situation in Senegal. Aufkommende Termini werden erklärt, sowie Projekte, politische Ereignisse und Geschehnisse, welche für die in Senegal herrschende Sprachsituation und Spracheinstellung wichtig sind, thematisiert. Dieser theoretische Teil, der sich an bestehenden wissenschaftlichen Publikationen orientiert, wird durch meine empirische Forschung und durch die Aussagen meiner Interviewpartner unterlegt, was einen aktuellen Einblick in die Einstellungen der Menschen ermöglicht. Ein Punkt, welchen ich hier noch erwähnen möchte ist, dass es mir mit Männern möglich war, Interviews durchzuführen da sich keine Frau dafür bereit erklärte und die höheren Posten in Senegal auch meist von Männern besetzt sind.

Auch die quantitative Datenerhebung wurde in den Regionen Dakar und Thies durchgeführt, wobei es mir wichtig war, ein möglichst heterogenes Ergebnis in Bezug auf die soziale Stellung, das Alter und Geschlecht für die Auswertung zur Verfügung zu haben. Ich möchte jedoch darauf hinweisen, dass nicht kontrolliert und sichergestellt werden konnte, wie viele der befragten Personen, die sich als Wolof bezeichneten, auch tatsächlich der Wolof Ethnie angehörten.

Im Kapitel 7 meiner Arbeit werde ich die Auswertung der quantitativen Fragebögen erläutern. Die Methode der quantitativen Datenerhebung habe ich gewählt, um ein etwas breiter gefächertes Ergebnis über die Einstellungen der Menschen in Senegal zu der bestehenden Sprachsituation zu erhalten. Das Ziel dieser Forschung war, die Menschen zu Wort kommen zu lassen und durch die Analyse der Meinungen auf Probleme aufmerksam zu werden.

2 Senegal – historisch / politisch mit dem Fokus auf linguistische Geschehnisse

In diesem Kapitel, das in die Thematik einführen soll, möchte ich mich sowohl mit dem Gedankengut vor der Zeit des Kolonialismus und währenddessen, als auch mit den bis heute wirksamen Einflüssen der französischen Kolonialherrschaft beschäftigen. Es soll untersucht werden, wie sich die Einstellungen zu Sprache bzw. Sprachen in Senegal entwickelt haben und es soll nachvollziehbar aufgezeigt werden, in welchen Etappen dies geschah.

Hier kann gleich vorweggenommen werden, dass bei jeder Theorie zu Sprache, bei jeder Beschreibung und linguistischen Arbeit historische, politische, ökonomische, aber auch soziale und private Faktoren eine Rolle spielen können. Dies impliziert, dass das Studium von Sprachen eine Wertung unter ihnen erschaffen kann. In der Geschichte lässt sich immer wieder eine systematische Erniedrigung von Sprachen erkennen, was oft durch Rassismus und Kolonialismus manifestiert wurde/wird und auch wenn Linguistik sekundär im Ablauf des Kolonialismus ist, sollte man sie nicht außer Acht lassen.

2.1 Präkolonialismus – Entstehung von Sprachideologien und Spracheinstellungen

Um die momentane Sprachsituation in Senegal überhaupt - und des weiteren genauer - erklären zu können und um einen vertiefenden Einblick zu bekommen ist es notwendig, einen geschichtlichen Rückblick zu vollziehen. Geisteswissenschaften müssen in einen geschichtlichen Zusammenhang gestellt werden, um den Prozess der vor sich ging, zu verstehen. Vieles von dem, was in diesem Kapitel behandelt wird, lässt sich auf die meisten kolonialisierten Länder übertragen – doch scheint es für das allgemeine Verständnis nicht unwichtig zu sein, einige geschichtliche Zusammenhänge, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, herzustellen.

Schon sehr früh haben verschiedene Völkergemeinschaften ihre Beziehungen untereinander bestimmt und versucht, die Überlegenheit der einen über die anderen zu thematisieren und auch zu rechtfertigen. Dies kann auf vielen unterschiedlichen Ebenen, wie zum Beispiel der kulturellen oder religiösen, passieren. Ich möchte mich hier aber auf die linguistische Ebene konzentrieren. Ist es also möglich, dass sich Menschen durch Höherbewertung ihrer eigenen Sprache über eine andere Sprachgruppe stellen können? Die Tendenz, seine eigene Sprache als „besser“ zu erklären, gibt es schon seit sehr langer Zeit. Um ein frühes Beispiel für sprachliche Wertung anzuführen, möchte ich nach White (1976) auf Plato verweisen - schon er wertete Sprache. Er vertrat die Theorie, dass das Griechische besser gebildete Wörter als andere Sprachen aufweise und somit eine gut gebildete Sprache sei. Dies implizierte, dass andere Sprachen schlechter sein mussten. Auch wenn das nur eine Behauptung ohne wissenschaftlichen Hintergrund war (Plato war keiner anderen Sprache als des Griechischen mächtig), lässt sich eine klare Bewertung der Sprache erkennen.

Als man begann, sich intensiver mit Sprachen zu beschäftigen, wandte man sich anfänglich (16. Jahrhundert) stärker der Beschreibung von Sprache zu, allerdings hauptsächlich aus dem Grund, den Ursprung aller Sprachen zu finden, was oft aus stärker theologisch orientierten Gründen als aus wissenschaftlichen geschah. Ein starker Zentralismus entstand – fremde Wörter sollten aus der eigenen Sprache verbannt und keine neuen zugelassen werden (vgl. Calvet 1978: 7ff.).

Im 18. Jahrhundert versuchte man, sich durch die Linguistik von allem „Wilden“ abzugrenzen. Man ging noch immer von der Vorstellung aus, dass sich alle Sprachen aus einer ursprünglichen Sprache entwickelt und sich durch die Weiterentwicklung der Menschen bzw. der verschiedenen Völker und deren Verfeinerung des Denkens kompliziert hätten. Damals war man der Meinung, dass man nach diesem Prinzip durch die Sprachen sozusagen „die Entwicklung der Entwicklung“ nachverfolgen könnte und stellte Kriterien auf, welche für weiter entwickelte Sprachen (und somit auch Kulturen) zutreffen mussten¹. Ein

¹ Einer Sprache, welche keine Schrift besaß, wurde zum Beispiel kaum Aufmerksamkeit geschenkt, da sie nach der damaligen Meinung in der Entwicklung sehr weit hinten stehen musste.

linguistischer Ethnozentrismus entstand, in welchem „Ursprachen“² und „Sprachen“, sowie „Wilde“ und „Zivilisierte“ gegenübergestellt wurden. In sehr vielen Bereichen wurde versucht, die Modernität Europas hervorzuheben, indem man die restliche Welt durch Thesen, Theorien und „Beweise“ unter den Wert Europas stellte. Das „Andere“ wurde als ein alter Zustand der europäischen Geschichte gesehen, sozusagen als eine „unvollendete Form der europäischen Perfektion“ (vgl. Calvet 1978: 20ff.). In diesem Präkolonialismus werden also Überlegenheit und Unterlegenheit „erforscht“ und theoretisiert. Dabei stellt sich Europa durch verschiedenartige Theorien und Forschungen über den Rest der Welt.

Einen großen Teil zur Wertung von Sprache trug auch die Hamitentheorie, eine anthropologische Klassifikation der Menschen, welche sich aus der Bibel herleitet, bei. In dieser Theorie, die sich durch die christliche Mission verbreitete, ging man von einer Überlegenheit der „hamitischen Rasse“ über die „negroide Bevölkerung Afrikas“ aus. Die Einteilung in „entwickelte“ und „nicht entwickelte“ Menschen wurde vorerst nach dem Aussehen getroffen und weitete sich dann auf immer mehr Aspekte aus. Carl Meinhoff (1857-1944) und in späterer Folge auch Dietrich Westermann (1875-1956) legten diese Theorie auf die Sprachen Afrikas um. Gewisse linguistische und anthropologische Merkmale sollten in dieser Theorie die „Mängel“ der Afrikaner_innen erklären. Ein Konzept der gemischten Sprachen entstand – man ging davon aus, dass, wenn sich die angeblich „überlegenen“ Sprachen mit den angeblich „unterlegenen“ mischen würden, die überlegenen immer „siegen“ und somit auch Zivilisation mit sich bringen würden. Dies hatte einen großen Einfluss auf andere Bereiche wie die koloniale Literatur, auch wenn nicht alle Wissenschaftler_innen und Kleriker_innen der selben Meinung waren, wie sie in der Hamitentheorie vertreten wurde. Als Gegenbewegung zur Hamitentheorie entwickelte sich später die ägyptozentrische Klassifikation, in welcher die Menschen aus Ägypten über die restliche Bevölkerung Afrikas gestellt wurden³. All diese Thesen wurden

² „Ursprache“ als negativ behafteter Begriff für Sprachen von Menschen, welche sich der damaligen Meinung nach nicht sehr weit entwickelt hatten.

³ Die ägyptozentrische Klassifikation wird heute sehr oft in den Zusammenhang mit dem Senegalesen Cheikh Anta Diop gebracht, welcher davon ausging, dass die gesamten Sprachen Afrikas vom Altägyptischen abstammen. Er widerspricht somit den alten Theorien der Europäer_innen.

immer wieder als Rechtfertigung für den Kolonialismus verwendet (vgl. Gottschligg 1993/1994: 7ff.).

Senegal wird schon seit sehr langer Zeit durch seine geographischen Besonderheiten von vielen verschiedenen Kulturen geprägt und stand schon sehr früh im Einfluss der islamischen Tradition. Traditionelle Erziehungsmodelle⁴ und islamische Bildung bestanden schon lange vor dem Beginn der Kolonialzeit und lange vor der Zeit als Frankreich in Senegal begann, durch die verschiedensten Mittel und meist mit paternalistischen Begründungen, starken Einfluss auszuüben (vgl. Valette / Adick 2002: 23f.).

Calvet (1978) bezeichnet diese Situation als eine Keimform des Rassismus, auf welcher die Rechtfertigung des Kolonialismus basieren könnte. Die Idee der linguistischen Überlegenheit Europas zieht sich durch das 19. Jahrhundert weiter und wird europazentristisch verfeinert; man nahm zum Beispiel an, dass flektierende Sprachen (also die europäischen Sprachen so wie Griechisch, Latein, Französisch etc.) die am weitesten entwickelten seien. Zusätzlich zur angeblichen sprachlichen Überlegenheit gesellte sich nun noch die Theorie einer rassischen Überlegenheit (vgl. Calvet 1978: 24ff.).

2.2 Die Zeit des aktiven Kolonialismus in Senegal – Assimilationspolitik Frankreichs

Im Jahre 1455 landeten die Portugiesen in Senegal. Dies war der erste wirkliche Kontakt Senegals mit Europa bzw. Europas mit Senegal. Die Portugiesen hatten zwar Kontakt mit den Wolof, zeigten jedoch kein Interesse, Senegal zu kolonialisieren oder zu erobern, sie wollten lediglich ein Handelsnetz aufbauen. Im Süden Senegals hatte man begonnen, einige Missionen aufzubauen, aber hauptsächlich waren die Senegales_innen Handelspartner, aber auch Handelsware (Sklavenhandel) für Portugal. Zu Beginn des 16. Jahrhunderts lösten dann Spanien, England, Holland und Frankreich Portugal ab, um neue Seewege zu erschließen und mit Sklaven zu handeln. 1815 wurde Senegal

⁴ Erziehung, um junge Senegales_innen auf ihre Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten, mit einem starken Fokus auf moralische und ethnische Werte.

durch eine vertragliche Regelung Frankreich zugebilligt (vgl. Valette / Adick 2002: 25).

Vor allem in den Quatre Communes (Dakar, Saint Louis, Rufisque und Gorée), in welchen sich die Franzosen hauptsächlich angesiedelt hatten, hat Frankreich vieles schnell verändert - das Verwaltungssystem wurde hauptsächlich von diesen Orten aus geleitet und die Senegales_innen, die dort lebten, mussten sich bald an das französische Leben anpassen. Im Jahr 1848 wurde – zusammen mit der Abschaffung der Sklaverei – ein Gesetz verabschiedet, welches besagte, dass alle Senegales_innen, die seit fünf Jahren nachweislich in einer der Quatre Communes lebten, das Recht auf Mitbestimmung erlangen würden (vgl. Diouf 1998: 672f.).

Im Jahre 1895 wurde Senegal endgültig kolonialisiert und die Sprachsituation des Landes systematisch verändert. Eine allgemeine Regierung für Französisch-Westafrika (AOF – „*Afrique Occidentale Française*“) mit einer Verwaltungsstelle in Dakar wurde eingeführt. Die Staaten, die zu der AOF zählten, waren Mauretanien, Senegal, Elfenbeinküste, Guinea, Burkina Faso, Mali, Niger und Benin. Frankreich hatte sich somit eine „Superkolonie“, welche sich über sehr weite Teile Westafrikas erstreckte, aufgebaut. In erster Linie wurde die AOF gegründet, um ein rapides ökonomisches Wachstum sichern zu können, um die Verwaltung zu vereinfachen und mehr Einfluss ausüben zu können. Erst 1956, kurz vor der Unabhängigkeit der meisten betroffenen Staaten, wurde die AOF aufgelöst (vgl. Conklin 1997: 23 ff.; Coquery-Vidrovitch 1997: 21 ff.).

Ich möchte hier aber den Prozess der Kolonisation auf linguistischer Ebene verfolgen und dadurch die sprachlichen Konsequenzen für das Land Senegal aufzuzeigen. Im aktiven Kolonialismus wurde die linguistische Deskription anhand der im Präkolonialismus theoretisierten Thesen durchgeführt. Man stärkte damit die Unternehmungen der Kolonialmächte und unterstützte den Kolonialismus selbst. Leider mangelte es bei den Beschreibungen der Sprachen der kolonialisierten Länder oft an Ehrlichkeit. In der Kolonialzeit sah man die Sprachen dieser Länder nicht als wirkliche Sprachen an, man untersuchte sie eher aus „Mitleid“ mit den „barbarischen“ Völkern und eben auch, um zu

vergleichen und die „Qualität“ (in diesem Fall des Französischen) aufzeigen zu können. Französisch, eine Schriftsprache mit langer kultureller Tradition, war in den Augen der Kolonialmacht eine hochwertige Sprache, welche so gut „entwickelt“ war, dass sie für alle Bereiche einsetzbar war. Auch die christliche Mission (welche in Senegal nie besonders stark vertreten war) hatte wenig Interesse daran, auf eine senegalesische Sprache für die christliche Lehre zurückzugreifen; es wurde Französisch verwendet.

Die Völker der kolonialisierten Länder Afrikas hatten oft keine Schriftsprache - warum also sollte man diese Sprachen eingehend erforschen oder gar verwenden? Sprache (also Französisch) wird sehr stark in Kontrast zu „Dialekt“ (alle Sprachen der kolonialisierten Länder) gestellt, was natürlich wiederum zur Diskriminierung beitrug. Das Erlernen der Sprache der Kolonialmacht von lokalen Personen begann mit der Notwendigkeit oder auch durch Interesse. Dies war ein Resultat der ökonomischen Situation – Leute im „Umkreis der Macht“ und Personen, welche in stetigem und engem Kontakt mit französischsprachigen Menschen waren, erlernten zwangsläufig die Sprache. Das Dienstpersonal zum Beispiel, welches die Kolonialherren und deren Gefolgschaft benötigten, musste die Sprache lernen oder erlernte diese eben durch den ständigen Kontakt. Allerdings betraf dies nur einen sehr geringen Prozentsatz der Senegales_innen (vgl. Calvet 1978: 30ff.).

Durch die immer größer werdende Macht, die Frankreich in Senegal ausübte, wurde Sprache von einem Instrument der Kommunikation immer mehr zu einem Mittel der Unterdrückung. Eine Situation entstand, in welcher die einzige Möglichkeit, eine gute Anstellung in einer etwas gehobeneren Position zu erlangen, darin bestand, die Sprache der Eroberer zu lernen. Sprache diente also den Interessen einer Klasse, durch die Sprache wurde klassifiziert und den Menschen, die kein Französisch beherrschten der Zugang zu vielerlei Dingen verwehrt. Es erfolgte ein Ausschluss der vom Volk beherrschten und verwendeten Sprachen und in Folge dessen ein Ausschluss der Menschen von den „Sphären der Macht“, die „nur“ diese Sprachen beherrschten. Frankreich hatte einen „linguistischen Imperialismus“ erschaffen (Calvet 1978: 53f.; Thiam 1997: 253ff.).

In Reden wurde von den politischen Führern Frankreichs immer wieder betont, dass durch die Assimilationspolitik Frankreichs der afrikanische Lebensstandard gehoben werden solle und sie ließen es so klingen, als müsse Frankreich den Afrikaner_innen obligatorisch einen besseren, moralischeren Weg des Lebens lehren (vgl. Conklin 1997: 73f.). Die einzige Amtssprache wurde Französisch und Frankreich spielte (und spielt auch heute noch) eine sehr große Rolle in der exoglossen Sprachpolitik Senegals. In der Kolonialzeit wurden senegalesische Sprachen wegen der französischen Assimilationspolitik stark abgewertet, auch auf Kulturen wurde keine Rücksicht genommen.

Schon im 16. Jh. gab es eine königliche Anordnung, welche besagte, dass in französischem Hoheitsgebiet (welches Senegal durch die Kolonisation wurde) nur Französisch als offizielle Sprache anerkannt werden darf. Dieser Grundsatz wurde auch noch lange Zeit danach von der Kolonialmacht beibehalten, was mit der starken Überzeugung, die französische Sprache sei überlegen, in Beziehung steht. Das System der „*direct rule*“ Frankreichs sprach den Afrikaner_innen viele Eigenschaften ab und gab ihnen keinerlei Einflussmöglichkeiten. Anders war dies in Ländern, in denen England mit dem System der „*indirect rule*“ Afrikaner_innen gewisse Kompetenzen und Einflussmöglichkeiten einräumten. Frankreich sah sich selbst als eine Regierung, welche eine bessere Sprache und bessere Kultur nach Afrika bringe (vgl. Köpp 2002: 27f.).

Anfänglich drückte sich die linguistische Differenzierung durch Macht und verschiedene soziale Klassen aus und geschah hauptsächlich dort, wo sich die Franzosen angesiedelt hatten. Doch dann breitete sich die Differenzierung auf Grund verschiedener Faktoren - wie zum Beispiel der Medien - auch auf geographischer Ebene immer weiter aus. Die senegalesischen Sprachen, also die beherrschten Sprachen, mussten sich der beherrschenden Sprache, in diesem Fall dem Französischen, unterordnen. Ihnen wurde kaum eine andere Wahl gelassen. Solange die Machtstrukturen sowie bestimmte politische und ökonomische Bedingungen bestanden, konnte sich Französisch auf der geographischen Ebene immer weiter ausbreiten (vgl. Calvet 1978: 60ff.).

Das Ziel Frankreichs war es, die von der Bevölkerung gesprochenen „Dialekte“ und „Jargons“, mit denen sie sich untereinander verständigen konnten, durch Französisch zu ersetzen und die Menschen somit von ihrer „Rückständigkeit“ zu befreien. Unter „Rückständigkeit“ verstand man alles, was anders war als in Frankreich. Den Menschen vieler afrikanischer Staaten wurden fehlende Kultur, Architektur, Literatur, Schriftsprache sowie eine „falsche“ Weltanschauung etc. vorgeworfen. Frankreich war der Meinung, eine Geschichte, eine Kultur zu haben und somit sehr weit entwickelt zu sein, Senegal hatte in den Augen Frankreichs nichts davon. Rassismus und Verachtung waren zentrale Themen und wurden auch sehr stark durch Sprache zum Ausdruck gebracht. Durch „*Afrique Occidentale française*“ wurden neue, regional viel weiter um sich greifende Praktiken, welche auch das Schulsystem betrafen, eingeführt und von Senegal aus gesteuert (vgl. Calvet 1978: 100ff.; Bouche 1997: 1057ff.).

In den in der Kolonialzeit erbauten Schulen wurden Wolof sowie auch alle anderen senegalesischen Sprachen ignoriert und sogar verboten. Jean Dard war der erste, der sich auch senegalesischer Sprachen angenommen hatte. Auf ihn komme ich aber im Kapitel 4.2 genauer zu sprechen. Wegen der angenommenen Überlegenheit der französischen Sprache wurde überall im öffentlichen Raum nur Französisch verwendet. Die Kolonialherren beherrschten kein Wolof und keine andere senegalesische Sprache. Alle Schulbücher und sämtliche Literatur gab es nur auf Französisch. Schüler_innen wurden in der Schule dazu gebracht, untereinander Französisch zu sprechen und sollten die Sprache auch im privaten Umfeld verbreiten. Kindern, welche in der Schule dem Unterricht nicht entsprechend folgen konnten, wurde vorgeworfen zu faul zu sein, um die französische Sprache zu erlernen. Im Gegensatz zu den Städten, in denen die kolonialen Einflüsse sehr stark waren, dominierten jedoch lange Zeit die islamischen Bruderschaften das rurale Feld (vgl. Köpp 2002: 28).

Calvet (1978: 102) weist explizit auf zwei Dogmen hin, ohne welche der französische Kolonialismus nicht ausgekommen wäre. Es wird davon ausgegangen, dass die praktizierte Sprachpolitik der Franzosen von den Kolonialiserten gewünscht und erwünscht war.

Starke paternalistische Züge sind zu erkennen:

1. Es kann nur positiv für die Kolonialisierten sein, Französisch zu lernen, da nur dies ihnen die Türen zur Zivilisation öffnet und einen Zugang zur modernen Welt ermöglicht.
2. Es ist nicht möglich, die Sprachen der Afrikaner_innen für Verwaltung, Forschung, Unterricht, Wissenschaft, Literatur etc. einzusetzen, da sie zu wenig entwickelt sind, um diese Funktionen zu erfüllen.

Es scheint fast so, als würde man sein Gewissen durch scheinheilige Erklärungen erleichtern wollen. Würden all die oben erwähnten Behauptungen stimmen, gäbe es für all die neuen Dinge, die durch die Kolonisation nach Afrika gekommen sind, nur französische Begriffe – dies ist aber nicht der Fall. Viele Dinge haben lexikalische Entsprechungen im Wolof oder einer anderen senegalesischen Sprache gefunden und es wurden sogar Lexeme aus den senegalesischen Sprachen in das Französische übernommen (vgl. Calvet 1978: 104).

„(...) die kolonialistische Diskussion über die Sprache ist nicht nur rassistisch oder verachtend: Das sind nur die Erscheinungsformen an der Oberfläche. Sie ist vor allem viel tiefergehend *funktional*, ganz auf ein Ziel gerichtet, die Rechtfertigung der Glottophagie⁵ und der Politik, die ihr zugrunde liegt. Denn die Abschaffung der Kulturen, der Sprachen, deren Ziel die kolonialistische Diskussion ist, setzt eine Kultur und eine Sprache als Ersatz voraus: Das ist der Mythos der Assimilierung, unzählige Male unter den verschiedensten Formen hervorgebracht.“ (Calvet 1978: 108)

Wie sich dieser sprachliche Imperialismus auf den Bildungssektor und im Zusammenhang damit, auf die Spracheinstellungen der Menschen ausgewirkt hat, wird im späteren Verlauf (Kapitel 4 ff.) noch genauer behandelt.

⁵ Mit „*Glottophagie*“ bezeichnet Calvet (1978) das „Auffressen“ der Sprachen der beherrschten Länder durch den Kolonialismus.

2.3 Die Unabhängigkeit Senegals – Frankreich als stets präsente Institution

Senegal erlangte mit der Unabhängigkeitserklärung vom 5. April 1960 die Unabhängigkeit von Frankreich. Selbst heute noch ist die linguistische Machtstellung Frankreichs verglichen mit der politischen und wirtschaftlichen von großer Bedeutung. Das Phänomen der Kolonisation ist in Senegal nicht verschwunden. Hinter der „*Maske der Pseudo-Unabhängigkeit*“, wie es von Calvet (1978: 8) genannt wird, werden Teile des Kolonialismus immer noch aufrecht erhalten und Frankreich bestimmt zu einem hohen Grad die senegalesische Sprachpolitik.

Die kulturelle Identität der Senegales_innen wird von Frankreich in den Hintergrund gestellt, die Wichtigkeit internationaler Kontakte und somit der französischen Sprache, stark in den Vordergrund. Dies ist durch die Intensität der postkolonialen Beziehungen zwischen Frankreich und Senegal möglich, es gibt eine starke Präsenz Frankreichs in Senegal. Keiner der senegalesischen Sprachen und sogar keiner der sechs anerkannten Nationalsprachen (darauf werde ich später in Kapitel 3.2 noch zu sprechen kommen) kommt wegen der exoglossen Sprachpolitik heute eine Rolle im offiziellen Bereich zu. Frankreich sichert sich so einen Einfluss auf Senegal. Offizielle Statements von Frankreich erklären den starken Einfluss sowie die französische Sprache nach wie vor (wenn heutzutage auch nicht so extrem wie in den Zeiten des Kolonialismus) als Hilfestellung, welche dem afrikanischen Staat geleistet wird, um Rivalitäten zwischen den ethnischen Gruppen zu verhindern und eine interstaatliche Kommunikation mit den Industrienationen zu sichern. Von vielen Seiten wird die französische Sprachpolitik jedoch kritisiert. Senegales_innen, welche hauptsächlich Französisch verwenden (z.B. auch als Umgangssprache in der Familie), werden oft als „*assimilés*“ bezeichnet – sie ordnen sich der französischen Politik unter und nehmen die französische Art zu leben an (vgl. Köpp 2002: 29ff.).

Auf Grund der Einflüsse in der Kolonialzeit und der geographischen Lage an der Küste Westafrikas sind die wirtschaftlichen und politischen Beziehungen des

Landes heute stark nach außen orientiert. Nach der Kolonialzeit hat sich die Landflucht in Senegal gesteigert. Heute leben 45% der Menschen in der Stadt. Dies wirft Probleme auf, die nicht nur den Bildungssektor betreffen.

Senegal steht auch in einer wirtschaftlich-religiösen Abhängigkeit von der arabisch-islamischen Welt, welche Auswirkung auf die Politik, die Wirtschaft und den Bildungssektor hat und nicht außer Acht gelassen werden sollte (vgl. Wiegelmann 2002 :5ff.).

Die Bevölkerung besteht heute zu ca. 90% aus Muslimen mit drei großen Bruderschaften, den Mouriden, den Tidjiane und den Kahdiren, welche alle mit dem Sufismus verbunden sind (vgl. Sommerauer 1992: 359).

2.3.1 Die Frankophonie Senegals

Um mögliche Unklarheiten zu vermeiden, möchte ich hier auf den Terminus „*Frankophonie*“ eingehen und aufzeigen, was dieser im Zusammenhang mit Senegal bedeutet. Der Begriff Frankophonie ist ein vereinender Begriff, unter welchem französischsprachige Staaten, also alle Staaten mit französischsprachiger Population, zusammengefasst werden. Als Erstes gilt es jedoch herauszufinden und zu überdenken, wie hoch der Anteil an französisch sprechenden Menschen eines Landes sein muss, damit man tatsächlich von „französischsprachiger Population“ sprechen kann.

Wenn man sich die Frage stellen würde, ob die Population Senegals als eine französischsprachige bezeichnet werden kann, müsste man dies wahrscheinlich verneinen, da nur ein sehr geringer Prozentsatz der Senegales_innen Französisch beherrscht. Wie definiert man also Frankophonie? – Muss Französisch als Erstsprache erworben sein, müssen die Sprecher_innen einsprachig sein, zählen auch Menschen dazu, welche in der Lage sind die Sprache zu lesen und zu schreiben, sie aber erst als L2 oder L3⁶ gelernt haben, muss es die Sprache des Schulwesens und der Bildung sein, die Lingua franca

⁶ Für die Bezeichnungen Erstsprache (L1), Zweitsprache (L2) und Drittsprache (L3) werden in dieser Arbeit meist diese Abkürzungen verwendet.

oder die Sprache der offiziellen Sektoren etc.? Diese Fragen möchte ich hier zu lösen versuchen (vgl. Erfurt 2005: 4).

Die Bezeichnung „*Frankophonie / la francophonie*“ erlebte in den 1960er Jahren eine erste Konjunktur, auch wenn der Terminus schon viel früher (Frankophonie wurde von dem französischen Geographen Onésime Reclus schon in den 1880er Jahren verwendet), allerdings mit einer anderen Konnotation, aufgetaucht ist (vgl. Köpp 2002: 33). Um diese Zeit haben viele Staaten Afrikas die Unabhängigkeit von Frankreich erlangt und sich für das Französische als offizielle Amtssprache entschieden. Die Beziehung zu Frankreich wurde neu definiert. Léopold Sédar Senghor, der erste Präsident Senegals, trug entscheidend zur Verbreitung des Terminus Frankophonie bei. Nach der Unabhängigkeit Senegals beschäftigte er sich mit den kulturellen Beziehungen zwischen Frankreich und ehemaligen Kolonien, publizierte und hielt Reden zu diesem Thema (vgl. Erfurt 2005: 9ff.).

Eine internationale politische Organisation der Frankophonie wurde aufgebaut, welche heute noch besteht. Zu deren Entstehung trug die Gründung der ACCT („*Agence de coopération culturelle et technique*“), der auch Senegal beitrug, im Jahre 1969 in Niamey, bei. Die ACCT hat Freiheit, Wahrung der Menschenrechte, Gerechtigkeit, Demokratie, Solidarität und Entwicklung zum Ziel, welches mit Hilfe der gemeinsamen Sprache Französisch erreicht werden soll. Französisch soll auch die wirtschaftlichen Beziehungen der kooperierenden Länder begünstigen. In regelmäßigen Abständen werden Gipfeltreffen der Mitgliedsstaaten organisiert. Die ACCT finanziert sowohl Schul- und Hochschulbücher für den subsaharanischen frankophonen Raum als auch wissenschaftliche Veröffentlichungen und Literatur, welche vor allem die Frankophonie thematisiert. Seit 1969 gibt es regelmäßige Gipfeltreffen („*Sommets de la Francophonie*“) und ein internationales Netzwerk von Regierungen sowie staatlichen und nicht staatlichen Organisationen, deren Gemeinsamkeit darin liegt, dass sie dieselbe Sprache verwenden - natürlich Französisch. In Senegal selbst, ist die staatliche Organisation „*Commission Nationale pour la Francophonie*“ ansässig, welche sich um die frankophonen Aufgaben kümmert (vgl. Erfurt 2005: 11; Köpp 2002: 33f.).

Von der Gründungsidee der Frankophonie hat man sich heute stark wegbewegt. In den 60er Jahren sprach Léopold Sédar Senghor, der erste Präsident Senegals nach der Unabhängigkeit, von einer „*métissage culturel*“, heute würde man von Interkulturalität und Gleichheit („*égalité*“) sprechen. Anfänglich ging es in dieser frankophonen Bewegung darum, die Beziehungen zwischen den ehemaligen Kolonialstaaten und Frankreich (bzw. der französischsprachigen Welt, vor allem auch Belgien) neu zu definieren. Eine große Zahl von Organisationen und Assoziationen mit dem Ziel einer multilateralen Kooperation sind damals entstanden. Das ACCT in Niamey etablierte sich zum Machtzentrum der Frankophonie. Dort fand auch das erste Gipfeltreffen 1986 statt – der damalige Präsident Frankreichs François Mitterrand wollte dadurch deutlich machen, dass es sein Wille ist, die Frankophonie zu einem zentralen Feld der Außen-, Entwicklungs- und Kulturpolitik zu erklären. Es wurden staatliche Verwaltungsorganisationen für sein Vorhaben gegründet und der Regierungsapparat wurde umgebaut (vgl. Erfurt 2005: 17f.). Frankreich bemüht sich, den Status des Französischen in seinen ehemaligen Kolonialstaaten zu verbessern und will eine ähnliche Zusammengehörigkeit wie das „*Commonwealth of Nations*“ schaffen (vgl. Köpp 2002: 32).

Die Organisation der Frankophonie gewann immer mehr Mitglieder, welche sich über die ganze Welt verteilten und so breitete sich der Einfluss Frankreichs auch in der postkolonialen Zeit in den Mitgliedsstaaten aus. Eine Umbenennung der Frankophonie in OIF („*Organisation internationale de la Francophonie*“) wurde 1970 vorgenommen. Das Motto, unter welchem diese Organisation weitergeführt werden sollte, war „*égalité, complémentarité, solidarité*“ unter den Mitgliedsstaaten (vgl. Erfurt 2005: 18ff.).

Léopold Sédar Senghor, gehörte ab 1984 der „*Académie Française*“ an, der höchsten Sprachkontrollinstanz Frankreichs. 1988 gab es eine erneute Umstrukturierung der Frankophonie und drei Minister in Frankreich wurden damit beauftragt, die Verbreitung und Pflege der französischen Sprache zu delegieren. Dies umfasste den pädagogischen Bereich (Schulen u. Schulbücher), den kulturellen Bereich (Kunst, Literatur, Theater etc.), den Bereich der Medien (Radio, Fernsehen, Presse), den wissenschaftlich-technischen Bereich (durch

Sprachverbreitung in wissenschaftlichen Veröffentlichungen, Stipendien etc.) und den der internationalen Institutionen (vgl. Köpp 2002: 30ff.). Die Gipfeltreffen der ACCT und der Nachfolgeorganisationen (z.B.: AIF – „*Agence intergouvernementale de la Francophonie*“) wurden immer stärker frequentiert, wodurch sich seit Mitte der 1990er Jahre ein gewisses Selbstverständnis ausprägte und man davon ausging, man könne als globaler Akteur Einfluss auf internationale Beziehungen nehmen.

Heute kommen dem Begriff Frankophonie verschiedene Bedeutungen zu. Einerseits soll damit die Gesamtheit der Völker und Sprachgemeinschaften außerhalb Frankreichs, die im alltäglichen Leben immer oder partiell Französisch verwenden, bezeichnet werden. Andererseits sind auch Organisationen von Staaten und Regierungen sowie Institutionen gemeint, welche im Dienste der internationalen Organisation der Frankophonie mit primär politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zielen stehen. Wichtig hierbei ist, die Sprache Französisch als Nationalsprache, offizielle Sprache, Sprache der internationalen Kommunikation, Arbeitssprache und/oder Kultursprache zu etablieren (vgl. Erfurt 2005: 9ff.).

Die OIF zählt heute 56 Mitgliedsstaaten, 3 außerordentliche Mitglieder und 16 Staaten, welche für Beobachtung und Überwachung zuständig sind. In den meisten dieser Staaten ist Französisch keine vorherrschende Sprache (vgl. OIF 2012).

Nach Erfurt (2005: 5) sprechen in den offiziell französischsprachigen Ländern Afrikas durchschnittlich 5-10% der Bevölkerung Französisch und nur selten haben mehr als 20% Französisch erlernt. Wie viele der 20% die Sprache dann wirklich sprechen und wie viele Französisch nach dem Schulbesuch bald wieder vergessen, da die Verwendung stark abnimmt, lässt sich leider nur schwer herausfinden.

Es gibt jedoch in diesen Ländern auch große Unterschiede im Gebrauch der französischen Sprache und unzählige unterschiedliche Soziolekte und Varietäten der Sprache sind entstanden. Das Sprachverhalten mehrerer Sprecher_innen

und Angehöriger einer gewissen Gruppe wird oft gebündelt betrachtet und ist davon abhängig, in welchen Sprachen sonst noch mündlich oder schriftlich kommuniziert wird, welchen Bildungsgrad Sprecher_innen innehaben, ob und wie sie Schulbildung genossen haben und auch, welche Identifikationsprozesse mit der jeweiligen Sprachpraxis verbunden sind. In Kapitel 3.4 werde ich noch genauer auf das „*Français du Senegal*“ eingehen, um einen Einblick in eine afrikanische Varietät des Französischen zu geben. Diese Varietäten der französischen Sprache können allerdings auch zu Sprachkonflikten führen – Probleme wie „welche Varietät ist am prestigeträchtigsten“, welche die „richtige“ oder „angemessene“ und das Aufeinandertreffen von verschiedenen Gesichtspunkten könnte der Auslöser für ungleiche Behandlung, Abwertung und Diskriminierung sein (vgl. Erfurt 2005: 5ff.).

Das Kommunikationsmittel der Elite Senegals ist Französisch, obwohl nur ein sehr geringer Prozentsatz der Bevölkerung die Sprache beherrscht. Mehrsprachigkeit ist in Senegal viel weiter verbreitet als in den Staaten Europas. Im kolonialen und jetzt auch im nekolonialen Diskurs kam die Behauptung auf, dass Französisch in Afrika erforderlich sei, um über die Grenzen hinweg, (sowohl Staatsgrenzen als auch Sprachgrenzen) kommunizieren zu können. Dies kann jedoch, wie schon erwähnt, auch als einfache Rechtfertigung der kolonialen Sprachpolitik Frankreichs angesehen werden. Aus dieser Aussage lässt sich die Verbundenheit zu früheren kolonialen Gedanken („Afrika muss geholfen werden“; „Mit unserer Kultur und Sprache werden wir Afrika zivilisieren“) deutlich heraushören.

Obwohl in Senegal nur ein sehr kleiner Teil der Bevölkerung Französisch beherrscht bzw. Zugang zu Französisch hat, gilt es als die Sprache des gesellschaftlichen Aufstiegs. Diese Einstellung hat vielleicht auch zu den bis heute bestehenden Problemen im Schulsystem geführt - viele Leute sind der Meinung, die Förderung einer senegalesischen Sprache wäre unnütz, da damit nichts erreicht werden könne (vgl. Erfurt 2005: 48f.).

2.3.2 Medien in der Frankophonie

Die Medien haben in Senegal, wie überall auf der Welt, großen Einfluss auf die Bevölkerung, wenn auch auf einem anderen Wege als in Europa, da durch die Sprachenvielfalt des Landes sowie z.B. der im Gegensatz zu Europa geringen Anzahl der Fernsehgeräte, die Thematik nicht gleich behandelt werden kann.

Fernsehen, Radio und Zeitungen werden vom Französischen dominiert und vorwiegend von der ehemaligen Kolonialmacht beherrscht, auch wenn sich über die Jahre eine Tendenz, senegalesische Sprachen in die Medien einfließen zu lassen, bemerkbar macht. Das lange bestehende „*Conseil Audiovisuel Extérieur de la France*“ (CAEF) wurde 1989 neu strukturiert, da die Angst Frankreichs davor, dass Afrika von nicht-französischen Medien überschwemmt werden würde und dadurch von anderen wirtschaftlichen Mächten beeinflusst werden könnte, groß war. Die vom CAEF getroffenen Entscheidungen werden von der „*Société Financière de Radiodiffusion*“ (SOFIRAD) realisiert.

Schon in den 70er Jahren gab es wegen der hohen Anzahl an Radios (wesentlich höher als die von Fernsehgeräten) Initiativen von Frankreich, Afrika zu „beschallen“. Es gab sogar Bestrebungen Frankreichs, den afrikanischen Audio- und Videomarkt der ehemaligen AOF Staaten komplett zu übernehmen (vgl. Köpp; 2002: 34). Seit 1975 existiert der Sender „*Radio France Internationale*“, welcher hauptsächlich nach Afrika sendet. 1990 wurde er dann zu „*RFI Afrique*“ umbenannt und neu konzipiert – seitdem werden afrikanische Themen wie Politik, Literatur und Musik ausgestrahlt, welche auf den jeweiligen Staat zugeschnitten sind. Als private Radiosender können „Dunya“, „Sud FM – Seen Rajo“, „Sept FM“ und „Nostalgie“ empfangen werden.

Auch der Fernsehsektor wurde von Frankreich übernommen und die Sendungen mehr oder weniger auf die Bedürfnisse des nationalen Fernsehverhaltens zugeschnitten. Der Sender „*Canal France International*“ (CFI) produziert seit 1989 Sendungen für die nationalen Kanäle. Die meisten afrikanischen Sender (auch wenn sie in privater Hand sind) werden von Frankreich kontrolliert und von französischen Medienbossen dominiert. Oft werden diese Sender auch von

SOFIRAD finanziert (vgl. Köpp; 2002: 35). Französisch beherrscht die Medienwelt und andere Sprachen – abgesehen von Wolof – sind relativ selten vertreten. Durch das Radio sowie ein paar vereinzelte Sendungen im Fernsehen werden senegalesische Sprachen zwar teilweise integriert, die Schrift bleibt jedoch dem Französischen überlassen, auch die Literatur ist hauptsächlich Französisch. Selbst Zeitungen mit Wolof-Titeln publizieren nicht auf Wolof. Einzig die Tatsache, dass manchmal Wolof-Lexeme in einem französischen Text oder Artikel verwendet werden, ist erwähnenswert. Dies hängt aber ganz einfach mit dem „*Français du Senegal*“ zusammen, es ist ein länderspezifisches typographisches Phänomen (vgl. Calvet 1978: 191; Köpp 2002: 108).

Anfang der 80er Jahre gab es eine Initiative der senegalesischen Autoritäten, welche beschlossen hatten, senegalesische Sprachen als Medium der Information im Fernsehen einzusetzen, um der Bevölkerung zu zeigen, dass die senegalesischen Sprachen (gleich wie Französisch und Arabisch) geschrieben und gelesen werden können. Gleichzeitig wollte man darauf aufmerksam machen, dass man gegen die hohe Analphabet_innenrate kämpfen müsse und Menschen in ruralen Gegenden (welche selten Französisch gelernt hatten) eine bessere Möglichkeit auf Information erhalten sollten. Leider wurde dieses Projekt nicht lange weitergeführt (vgl. Badiane 1984: 139).

Sowohl das Fernsehen als auch die Printmedien sind fest in französischer Hand. Printmedien in Senegal haben das zusätzliche Problem, dass wegen der hohen Analphabetenrate nur wenigen Menschen der Zugriff darauf wichtig ist, was auch ein Grund dafür sein könnte, dass sich senegalesische Sprachen im Radio leichter durchsetzen können.

In der Werbung hat man erkannt, dass Wolof als Lingua franca einen sehr wichtigen Platz einnehmen kann. Wolof und Französisch werden heute auf Plakaten, sowie im Werbefernsehen und im Radio kombiniert, wodurch Menschen, die Französisch sprechen und welche, die einer senegalesischen Sprache fähig sind, angesprochen werden sollen. Meist ergänzen sich die Informationen, lassen sich aber auch unabhängig voneinander verstehen und

werden somit einem größeren Teil der Bevölkerung zugänglich. Dieses Prinzip findet auch in der Politik immer größere Anwendung (vgl. Köpp 2002: 111f.).

2.3.3 Auswirkungen auf die Sprachverwendung - Kritik an der Frankophonie hinsichtlich des „Sprachimperialismus“

Die Einflüsse, welche Frankreich auf Senegal (und auch auf seine anderen ehemaligen Kolonien in Afrika) hatte, sind heute noch stark zu erkennen. Ein komplettes Loslösen von den französischen Strukturen scheint unmöglich. Senegal ist in einem Prozess, in welchem das Französische langsam in manchen Bereichen ersetzt wird, jedoch ist dies keine einfache Aufgabe, vielleicht sogar eine Aufgabe, die von vielen gar nicht gemeistert werden will.

Eine Befreiung des Volkes muss jedoch auch eine Befreiung seiner Sprache mit sich bringen, eine nationale Befreiung muss auch eine soziale Befreiung beinhalten. Menschen, die fähig waren Französisch zu sprechen, waren - und sind auch nach der Unabhängigkeit - jenen Menschen, welche nur einer senegalesischen Sprache mächtig gewesen waren, überlegen, da ihnen durch die französische Sprache mehr, der von Frankreich geschaffene Wege offen stehen. Durch die Übernahme der französischen Sprache in den institutionellen Sektor Senegals spielt das Volk nur soweit eine Rolle darin, soweit es die Sprache beherrscht. Kämpfte man in Senegal noch vor nicht allzu langer Zeit den Kampf der Befreiung des Landes, so hat sich dieser gewandelt in einen Kampf um die Befreiung der Kultur und alles, was damit zusammenhängt, denn wie Calvet (1978) es formulierte - *„Eine wirkliche Befreiung muss eine vollständige sein“* (vgl. Calvet 1978: 115ff.).

Mit dieser kulturellen Befreiung muss auch eine Bewegung weg von der starken Elitenbildung, welche durch die französische Kolonialmacht entstanden ist, einhergehen. Andere Sprachen müssen in Senegal mehr Macht erlangen und dem Französischen sein starkes Prestige genommen werden, um eine Änderung der Sprachsituation und somit eine Änderung der Situation im ganzen Land ermöglichen zu können. Den Menschen Senegals sollte die Möglichkeit gegeben werden, auch ohne die französische Sprache und Kultur anzunehmen, Ziele zu

erreichen, die momentan nur französischsprachigen Senegales_innen offen stehen (vgl. Ka 1999: 2ff.).

2.3.4 Perspektiven der Sprachsituation Senegals in der Zukunft

Bilaterale Kooperationsverträge zwischen Senegal und Frankreich werden von Frankreich bestimmt. Ein erklärender Punkt für die momentane Situation könnte sein, dass es für Senegal nicht möglich ist, auf die finanzielle Unterstützung von Frankreich zu verzichten. Die finanziellen Mittel des Staates für endoglossische Sprachpolitik sind sehr gering. Jedoch lässt sich der auffällige Trend erkennen, dass sich immer mehr Intellektuelle und in den Medien präsente Menschen Wolof (oder auch eine andere senegalesische Sprache) als Sprache für den institutionellen Sektor vorstellen können. Was fehlen könnte, um einen Wandel der Sprachsituation zu erreichen, sind unter Anderem ausschlaggebende politische Entscheidungen (vgl. Köpp 2002: 36).

Die französische Sprachpolitik bringt viele Schwierigkeiten mit sich und diese werden auch erkannt. So lange Französisch dieses Prestige genießt und als Sprache des sozialen und beruflichen Aufstiegs gilt, haben die nationalen Sprachen nur wenig Chancen, einen höheren Status zu erlangen. Seit 1990 besteht das „*Ministère de l'éducation de base et de langues nationales*“ wodurch ein Schritt in Richtung endoglossischer Sprachpolitik getan wurde. Dieses Ministerium hat die Aufgabe, Analphabetismus zu reduzieren, die nationalen Sprachen zu fördern und auch in den staatlichen Bildungssektor zu integrieren. Erfolge sind, vor allem im Grundschulsystem, bis jetzt ausgeblieben (vgl. Köpp 2002: 36).

Calvet (1978) spricht von einem erneuten Befreiungskampf, der geführt werden muss. Die Verbesserung der Sprachsituation allein kann nicht ausreichen, aber auch ein Kampf, ohne die Sprache miteinzubeziehen, hat wenig oder keinen Sinn. Je mehr sich die koloniale Infrastruktur ändert, desto mehr muss sich auch die linguistische Situation anpassen, linguistische Dekolonisation muss eintreten (vgl. Calvet 1978: 128).

3 Beschreibung der aktuellen Sprachsituation in Senegal

Senegal kann nicht als ein linguistisch homogenes Land gesehen werden, viele Sprachen treffen aufeinander. Der Staat mit einer Bevölkerungszahl von ca. 12,5 Millionen (The World Bank 2012) führt eine exoglossische Sprachpolitik, nur Französisch wird im institutionellen Sektor offiziell anerkannt und verwendet. Es gibt allerdings seit dem Jahre 1971 sechs Sprachen mit offiziellem Nationalsprachenstatus. Was es aber für eine Sprache in Senegal bedeutet, als Nationalsprache anerkannt zu werden, ist unklar. Keine der Nationalsprachen hat offizielle Funktionen im Bildungssystem, der Regierung oder der Verwaltung (vgl. Köpp 2002: 18). Laut Human Development Report (2011) leben knapp 13 Millionen Menschen in Senegal, diese Zahlen unterscheiden sich etwas von denen der Weltbank. Die untenstehende Tabelle zeigt deutlich den rasanten Bevölkerungsanstieg in Senegal.

Tabelle 3.1: Human Development Report (2011: 164)

Population					
Total (millions)		Average annual growth (%)		Urban (% of total)	Median age (years)
2011	2030	1990/1995	2010/2015	2011	2010
12,8	20	2,9	2,6	42,7	17,8

Ungefähr ein Drittel der Gesamtbevölkerung Senegals lebt in Dakar und die Stadt scheint unaufhaltsam weiter zu wachsen. Die Bevölkerungszahlen steigen stetig an, nach dem HDR (2011) sollen sie bis 2030 sogar auf 20 Millionen Menschen steigen. Dies bringt auch wirtschaftliche Probleme mit sich – in vielen Sektoren kann Senegal die nötigen Infrastrukturen und Ressourcen nicht für die gesamte Bevölkerung aufbringen - ein Problem, das sich mit diesem rasanten Anstieg noch verschärfen wird. 42,7% der gesamten Bevölkerung leben in der Stadt und auch weiterhin ziehen viele Menschen in der Hoffnung, bessere Möglichkeiten für die Zukunft zu haben und Arbeit zu finden, dort hin. Momentan

sind 50% der Population Senegals unter 17,8 Jahre alt. Die stetig steigenden Bevölkerungszahlen werfen viele Probleme in Senegal auf. Im Bildungssystem zum Beispiel sind die negativen Auswirkungen besonders groß. Man schafft es kaum, genügend Schulen zu bauen oder auch Lehrer_innen auszubilden, um allen Senegales_innen eine Möglichkeit auf Bildung zu geben. Dies hängt jedoch auch mit wirtschaftlichen und politischen Faktoren, der Infrastruktur etc. zusammen.

3.1 Bilingualismus / Multilingualismus

Bilingualismus lässt sich überall auf der Welt finden, mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung spricht mehr als eine Sprache. Jedoch verwendet ein Großteil der Bevölkerung in der Norm im täglichen Leben nur eine Sprache (vgl. Romaine 1989). Wenn in einer Kommunikation mehrere Sprachen verwendet werden, wird durch das Wechseln von einer in eine andere Sprache meist ein Ziel verfolgt (vgl. Swigart 1992: 83).

In den ehemaligen französischen Kolonien kam es durch den Kolonialismus zu einer linguistisch interessanten Form dieses Phänomens, viele Menschen wurden zwei- bzw. mehrsprachig. Im Falle Senegals soll damit das Beherrschen einer oder mehrerer senegalesischer Sprachen (und eventuell Arabisch) zu denen zusätzlich noch das Französische kam/kommt, gemeint sein. Französisch ist wegen seines offiziellen Status vor allem in den großen Städten präsent (vgl. Versluys 2008: 285).

Das Prestige der französischen Sprache wurde in Senegal erzwungen, es ist durch eine Unterdrückung der senegalesischen Sprachen entstanden. Schon vorher wurde erwähnt, dass dies mit der Begründung der Franzosen geschah, eine nationale Einheit schaffen zu wollen – Bilingualismus / Multilingualismus ist jedoch keine Barriere für eine nationale Integration. Um zu funktionieren, muss ein Staat nicht zwingenderweise nur eine Sprache verwenden. Ein Beispiel dafür kann die Bevölkerung Senegals sein – die Sprecher_innen, welche nicht der Wolof-Ethnie angehören, lernen (wenn sie Wolof nicht ohnehin als L1 oder L2 verwenden) freiwillig bzw. automatisch Wolof, da sie der überregionalen

Kommunikation dient. Französisch bleibt ein aufgezwungenes Medium. Mit einher gehen linguistische Veränderungen der Sprachen wie Interferenzen und Entlehnungen, darauf komme ich jedoch später, in Kapitel 3.5 noch genauer zu sprechen (vgl. Bamgbose 1991: 14f.; Calvet 1978: 75ff.).

Die sprachliche Situation der Kinder im Senegal von heute genauer zu betrachten, ist sehr interessant. Egal, welcher Ethnie sie angehören, auf der Straße sind die Kinder meist stark mit dem Wolof konfrontiert (Ausnahmen bilden hier Orte, die von anderen ethnischen Gruppen dominiert sind) durch die Religion mit dem Arabische, sobald sie die Schule besuchen mit Französisch und in den Familien oft mit verschiedenen senegalesischen Sprachen. Schon im Kleinkindalter, ab den ersten Worten eines Kindes, kann man von Multilingualismus sprechen, da oft verschiedene Sprachen mit den Eltern, Großeltern, Geschwistern, Verwandten etc. gesprochen werden. Die Kinder tragen aber auch die Sprachen, welche sie auf der Straße oder durch Freunde lernen, in die Familien hinein (vgl. Köpp 2002: 87ff.).

3.2 Nationalsprachen, nationale Aufteilung und demographische Struktur

In Senegal werden – laut Ethnologue (2009) – nicht weniger als 37 lebende Sprachen gesprochen. Allerdings lassen sich unterschiedliche Zahlen zu den Sprachen Senegals finden, die Daten des Ethnologue geben die höchste Sprachenvielfalt an, Fagerberg-Diallo (2002) spricht zum Beispiel von 22 Sprachen.

Sechs der Sprachen werden seit 1971 als offizielle Nationalsprachen bezeichnet, was dann 1978 auch gesetzlich beschlossen wurde. Die Angaben der Sprecher_innenzahl beziehen sich auf die L1 Sprecher_innen:

- Wolof (als größte senegalesische Sprache mit einer Sprecher_innenzahl von ca. 4 Millionen Menschen)
 - Pulaar (mit einer Sprecher_innenzahl von ca. 2.8 Millionen Menschen)
 - Serer (mit einer Sprecher_innenzahl von ca. 1,1 Millionen Menschen)
 - Mandinka (mit einer Sprecher_innenzahl von ca. 700.000 Menschen)
 - Diola (mit einer Sprecher_innenzahl von ca. 400.000 Menschen)
 - Soninke (mit einer Sprecher_innenzahl von ca. 250.000 Menschen)
- (vgl. Ethnologue 2009)

Zu diesen sechs wurden Ende der 90er noch Hassaniya und Balante als Sprachen in Senegal anerkannt. Diese genießen nicht den Status der Nationalsprachen in Senegal (auch wenn es ohnehin keine klare Definition dafür gibt), werden aber als offizielle senegalesische Sprachen gesehen. Warum gerade diese zwei Sprachen, welche eine sehr geringe Sprecher_innenzahl in Senegal aufweisen, diesen Status erhalten haben, ist unklar (vgl. Fagerberg-Diallo 2002: 165). Die in Senegal gesprochenen Sprachen lassen sich den westatlantischen Sprachen wie Wolof, Serer, Pulaar, Diola und den Mande-Sprachen wie Soninke, Mandika, Bambara, Tenda, Nun, Manjaku, Mankan etc. zuordnen, nur Hassaniya (eine afroasiatische Sprache) und Balante (eine nordatlantische Sprache) fallen hier aus der Reihe. Die Mande-Sprachen sind eher im östlichen Teil Senegals vertreten und bestehen aus relativ kleinen Sprecher_innengruppen. Bis jetzt wurde für keine der senegalesischen Sprachen eine verbindliche Norm festgelegt. Es gibt fließende Übergänge zwischen den bestehenden Sprachgemeinschaften, was einen sehr engen Sprachkontakt und ständigen Sprachwandel bedeutet (vgl. Gahlen & Geisel 1999: 61ff.)

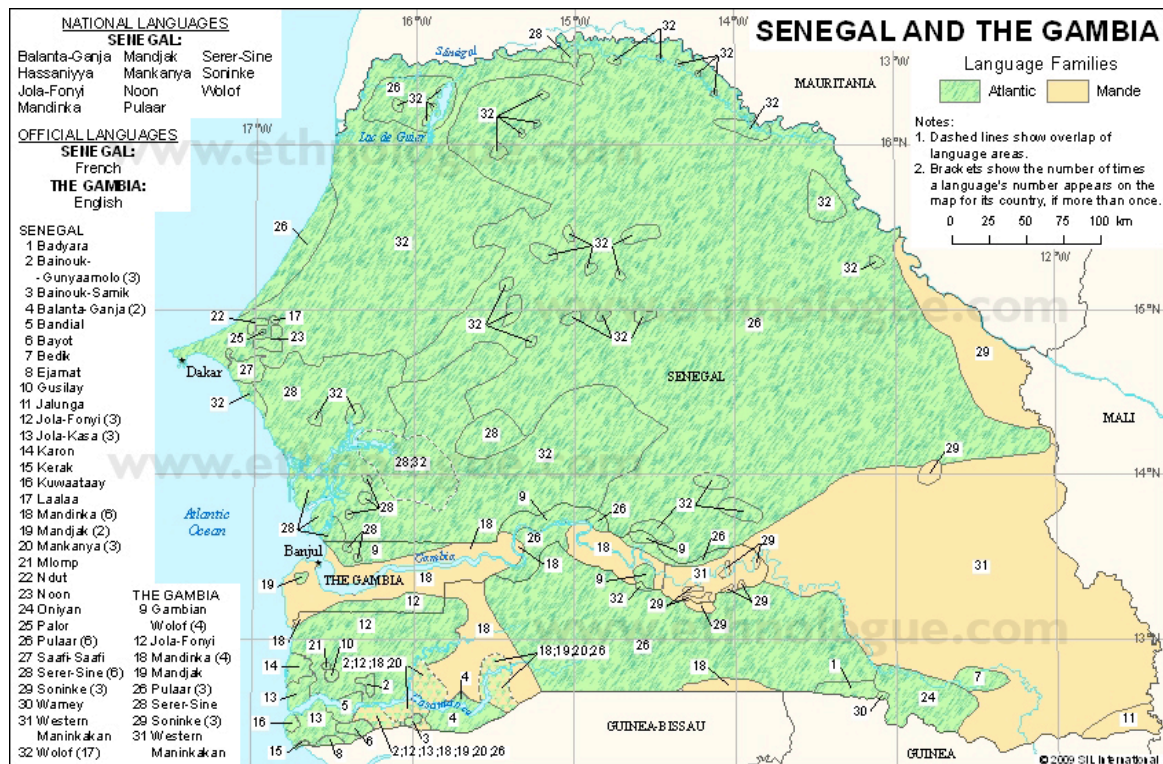


Abbildung 3.2.1: Sprachenlandschaft Senegals: Ethnologue (2009)

Wolof als Lingua franca wird im Senegal sowohl als Verständigungsmittel zwischen Sprecher_innen senegalesischer Sprachen als auch (wenn auch nicht offiziell) im öffentlichen Raum immer wichtiger. Viele Menschen in Senegal, welche nicht Wolof sind, also einer anderen senegalesischen Ethnie angehören, sprechen hauptsächlich oder sogar nur (auch im privaten Umfeld, mit ihrer Familie etc.) Wolof; die Dominanz des Wolof ist nicht zu unterschätzen.

1971 erließ die Regierung ein Dekret, das eine Orthographie für Wolof, Serer, Diola und Soninke bestimmte. Diese Sprachen sowie zusätzlich Pulaar und Mandinka wurden dann 1978 gesetzlich zu Nationalsprachen erklärt. Es war auch ein Ziel der Regierung (welches im Dekret zur Transkription festgehalten wurde), dass jeder Schüler/jede Schülerin seine eigene Sprache schreiben und lesen können sollte. Jedoch wurde das bis heute nicht eingehalten bzw. realisiert (vgl. Köpp 2002: 30). 1971 und 1985 wurde eine Orthographie für Wolof und die anderen Nationalsprachen durch das „*décret no. 71-566 relatif à la transcription des langues nationales*“ und „*décret no. 85-1232 relatif au découpage des mots*“ erstellt und einheitlich festgelegt. Jedoch ist die Alphabetisierung der Menschen in Senegal schwierig. Nur 0,2% der Senegalesen beherrschen die offizielle

Schreibweise des Wolof. Wolof kann auch in der arabischen Schrift geschrieben werden, was als „Wolofal“ bezeichnet wird und unter anderem in seltenen Fällen in der Koranschule gelehrt wird. Jedoch beherrschen auch dies nur 1% der Bevölkerung (vgl. Köpp 2002: 20).

Ein paar der „intellektuellen“ Senegales_innen haben jedoch den Kampf gegen die französische Sprachpolitik aufgenommen. Ausgegangen ist diese Bewegung von Cheikh Anta Diop, gefolgt sind ihm z.B. Sembene Ousmane (Schriftsteller und Regisseur) und Sakhir Thiam (ehemaliger Erziehungsminister) (vgl. Köpp; 2002: 30).

Ross (2008) erwähnt, dass die älteste Sprache, welche in Senegal gelesen und geschrieben werden kann und die auch Einfluss auf die senegalesischen Sprachen hat, das Arabische ist. Viele Lehnwörter kommen aus dem Arabischen, was auch daran liegt, dass sehr viele Senegales_innen die Koranschule besuchen oder besucht haben und dort mit den Lexemen sowie der arabischen Schrift konfrontiert werden/wurden. Arabisch wird auch heute noch wie vor häufig für religiöse Poesie in Senegal verwendet.

3.2.1 Definition der eigenen Identität

Eine Definition der eigenen Identität durch Sprache und somit eine Identifikation über die Sprache bzw. die Erstsprache ist meist möglich, muss jedoch nicht zwingenderweise passieren. In Senegal kann nicht davon ausgegangen werden, dass jeder Wolof Erstsprachensprecher und jede Wolof-Erstsprachensprecherin sich auch der Wolof-Ethnie zuordnet. Andererseits gibt es auch Senegales_innen, welche sich als Wolof bezeichnen, obwohl beide Elternteile einer anderen Ethnie angehören, aber in der täglichen Kommunikation hauptsächlich Wolof verwenden. In diesem Fall ist es wohl von der Persönlichkeit der einzelnen Menschen abhängig, welcher Ethnie sie sich zugehörig fühlen. Oft wird in der Ethnienfrage je nach Situation entschieden und die Definition kann variieren, klare Differenzierungen sind oft nicht oder nur schwer zu treffen und es können kaum Richtlinien festgelegt werden, nach welchen die Ethnien eingeteilt werden können.

Köpp (2002) berichtet von einem Interviewpartner, welcher sich selbst als Wolof bezeichnet, da es die Sprache ist, welche er hauptsächlich spricht. Beide seiner Eltern sind Serer – er hatte jedoch nie die Möglichkeit diese Sprache zu erlernen. In diesem Fall ist ihm eine nationale Identität (da die Wolof-Ethnie einen wesentlich höheren Anteil der Population Senegals als die der Serer ausmacht) bzw. das Zugehören zu dieser Ethnie wichtiger als die Zugehörigkeit zur „eigenen“ Gruppe.

Wie diese Beispiele zeigen, dürfen Sprachen nicht dezidiert auch gleichzeitig als Faktor für ethnische Zugehörigkeit gesehen werden. Köpp belegt dies mit den Angaben ihrer Informant_innen – für zwei Drittel der Befragten spielt die Sprache für die ethnische Zugehörigkeit keine große Rolle (vgl. Köpp 2002: 80ff.). Die Senegales_innen heben oft hervor, dass es zwischen den verschiedenen Ethnien in Senegal keine Diskrepanzen gibt und es aus diesem Grund auch nicht so wichtig ist, welcher Ethnie man angehört.

3.3 Wolof

Laut „CIA – The World Factbook“ (2012) sprechen ca. 44% der Senegales_innen Wolof als ihre Erstsprache. Diese Zahlen widersprechen den Angaben von Ethnologue (2009), jedoch geht aus beiden Studien nicht hervor, wie man zu den Daten gekommen ist bzw. lassen sich solche Angaben in Senegal wahrscheinlich schwer korrekt definieren. O'Brien (1998: 33) spricht von 43,7% im Jahre 1988, Köpp (2002) gibt sogar an, dass mehr als 50% der Bevölkerung Wolof als L1 Sprechen, von welchen viele nicht der Wolof-Ethnie angehören. Klar ist jedoch, dass Wolof die größte der senegalesischen Sprachen ist und von wesentlich mehr Menschen als L2 oder L3 verwendet wird, da sie, wie schon erwähnt, überregional als Lingua franca fungiert. Fasst man die Menschen, die Wolof als L1 bzw. L2 oder L3 sprechen, zusammen, dann kommt man auf über 80% der Bevölkerung, welche sich ohne Probleme in Wolof verständigen können (vgl. Bichler 2003).

Die Sprache wird somit zur meistgesprochenen Senegals, was unter anderem auf die lange Geschichte der Wolof zurückgeht. Schon zu Zeiten des Jolof-Imperiums (1200-1549) waren sie als größte Ethnie vertreten. Die Sprache wird in vielen Sektoren verwendet, mittlerweile gibt es, auch Werbeschaltungen und Radiosendungen, welche auf Wolof übertragen werden. Für weitere Informationen möchte ich hier auf Kapitel 3.7 meiner Arbeit verweisen.

Wolof ist die wichtigste Sprache der interethnischen Kommunikation und die meist gesprochene Sprache in acht der neun größten Städte Senegals (zum Beispiel Dakar, Thies, Kaolack, Saint Louis etc.). Eine schnelle Verbreitung der Sprache lässt sich ausmachen, 1963 haben ca. 68% der Bevölkerung Wolof als L1, L2 oder L3 gesprochen, jetzt sind es schon über 80% (vgl. Ka 1993: 306f.).

Ndioba Dieye äußerte sich in einem Interview mit mir wie folgt zu dem Thema:

“So if we did not have Wolof, that would be more difficult for people to communicate. Since ah everybody speak their own language. Now at least Wolof can permit people to communicate in one language, which is understood by everybody.” (Ndioba Dieye 23.08.2011)

Die Sprache hat sich schnell entwickelt und in den letzten Jahren ist die Verbreitung durch das rasante Wachstum der Hauptstadt Dakar, in welcher Wolof als die meist gesprochene Sprache bezeichnet werden kann, vorangegangen.

Auch in Gambia und dem südlichen Mauretanien wird Wolof gesprochen und die Sprache bekommt somit eine Bedeutung über Grenzen hinweg. Im privaten Bereich in Senegal spielt Wolof (oder eine andere senegalesische Sprache) die größte Rolle. Französisch wird, wenn überhaupt nur in gesellschaftlich privilegierten Kreisen der Oberschicht als Sprache des privaten Umfelds eingesetzt (vgl. Wiegelmann 2002: 77).

3.3.1 Bedeutung des Terminus Wolof

Wolof ist nicht nur eine Sprache, es ist auch Kultur und Ethnie. Wie schon erwähnt, ist es schwierig zu definieren, was eine Person, welche der Wolof-

Ethnie angehört, ausmacht. Köpp (2002) hat dazu eine Studie durchgeführt, in welcher mehr als 60% der Befragten auf die Frage, was einen/eine Wolof ausmacht, nicht antworten konnten (vgl. Köpp 2002: 83).

Wolof könnte als Referenz einer neuen nationalen Identität gelten, die Sprache hat oft ihren Bezug zum kulturellen Hintergrund sowie den ethnischen Bezug verloren. Im urbanen Feld wächst die Wichtigkeit von Wolof stetig. Auch Swigart (1992) spricht von einer „Wolofisation“ der Gesellschaft. Mit der Sprache und durch die Sprache gehen kulturelle Veränderungen vor sich. Grenzen zwischen ethnischen Merkmalen lassen sich nicht genau definieren, die Ethnien sind stark vermischt.

„Wichtiger als die ethnische Zugehörigkeit ist die soziale: meine Informanten fühlen sich als Senegalesen, als Hauptstadtler, als Leute aus benachteiligten Vororten und als Mitglieder der CSID⁷. Welcher Ethnie sie rein theoretisch angehören, spielt für sie zunächst keine Rolle.“ (Köpp; 2002: 83)

In Senegal leben sehr verschiedene ethnische Gruppen, welche sich auch durch feinere Strukturen als die Sprache unterscheiden. Man könnte sich die Frage stellen, woher der Gedanke, die Menschen in Senegal in Ethnien unterteilen zu wollen, eigentlich kommt. Wahrscheinlich ist diese Differenzierung erst durch (europäische) Forscher_innen und Kolonialmächte entstanden. Die Grenzen sind nicht nach dem Schema „Wer Wolof spricht, ist Wolof. Wer Pulaar spricht, ist Pulaar.“ etc. bestimmbar. Ethnische Identitäten können nicht konstruiert werden. Gerade am Beispiel von Pulaar ist die Situation in Senegal, diese Behauptung betreffend eindeutig – wer Pulaar spricht, gehört nämlich entweder den „*Peul*“ oder den „*Toucouleur*“ an.

Die Zugehörigkeit zu einer Ethnie kann nicht durch Aussehen, Sprache oder Wohnort definiert werden und Sprache ist kein notwendiges Element, um einer gewissen Ethnie anzugehören. Verschiedene Identitäten setzen sich aus verschiedenen Aspekten zusammen, es kann auch dazu kommen, dass sich ein einzelner Mensch zu zwei oder mehreren Ethnien zugehörig fühlt (vgl. Köpp 2002: 80).

⁷ „Centre de Sensibilisation et d'Informations sur le Drogues“ – Köpp hat dort ihre Forschungen durchgeführt.

Alioune Cisse ging im Interview, das ich mit ihm führte, auf seine Identität ein:

“(…) well ahm, although I don’t know weather I’m Wolof or not because according to my name, Cisse is supposed to be Mandingo. But I’ve been live, ah I was born in the Saloum area which is in the centre, ah in the central part of the country, which is predominantly a Wolof area and obviously my ancestors have been living there I mean went, moved there for such a long time that they never consider themselves anything else as Wolof. So I ask my name that is not indicate, I’m a Wolof.”(Alioune Cisse, 23.08.2011)

Wie schon erwähnt, finden es Informant_innen sehr schwer zu sagen, wer Wolof ist oder sogar, ob sie sich selbst als Wolof bezeichnen würden oder nicht. O’Brien (1998: 27) ist der Meinung, dass die Identifikation als Wolof als ein Prozess gesehen werden muss, der nicht einfach bestimmt werden kann. Jemanden über seine Sprache zu identifizieren, scheint in der plurilingualen Situation Senegals wenig zweckführend zu sein. Jedoch kann Wolof als die „Kern-Ethnie“ Senegals bezeichnet werden, da von dieser, was auch immer sie genau ist, am meisten Einfluss auf die Bevölkerung ausgeht. Wolof hat sich weit verbreitet, nicht nur die Ethnie selbst ist angewachsen, die Sprache hat sich interethnisch immer weiter als Sprache der Kommunikation ausgebreitet (vgl. O’Brien 1998: 27ff.).

Wolof wird in der Zukunft in Senegal eine wichtige Rolle spielen. Wenn ethnische Komponenten bei allen Sprecher_innen unbeachtet bleiben, könnte dies zu positiven Entwicklungen führen, eine endoglosse Sprachpolitik mit nationaler Identität könnte entstehen. Dies wäre auch ein sehr wichtiger Ansatzpunkt für das senegalesische Schulsystem.

Oft wird die exoglosse Sprachpolitik von Befürworter_innen damit begründet, dass Französisch in Senegal eine neutrale Wirkung hätte und deshalb gut sei, weil die Sprache verwendet werden kann, ohne jemanden zu benachteiligen. Auf dieses Argument möchte ich im Laufe dieser Arbeit noch genauer eingehen. Wolof könnte (zusammen mit anderen senegalesischen Sprachen) in Zukunft in vielen Bereichen die Funktion von Französisch übernehmen bzw. als zusätzliche Sprache fungieren.

3.3.2 Wolofgebiet

Schon in präkolonialer Zeit, vom 11. bis zum 15. Jahrhundert, verbreitete sich die Sprache durch die damaligen großen Wolof-Königreiche (Cayor, Baol, Waalo, Saalum, Jolof) in weiten Gebieten (vgl. Curtin 1971: 11ff.).

Wolof wird von Senegales_innen oft als „*langue de pouvoir*“ bezeichnet. Njajaan Njaay gilt als der Gründer der Wolof-Sprache und wird noch heute „*buur ba Wolof*“⁸ genannt. Das ursprüngliche Wolofgebiet lässt sich um die Regionen Saint Louis und Waalo vermuten.

Das Wolofgebiet erstreckt sich heute von der nördlichen Küstenregion rund um Saint Louis bis in den Nordosten, wo der Senegal Fluss die Grenze zu Mauretanien bildet, sowie südlich um die Region Kaolack. Dakar, die Hauptstadt Senegals ist eine ständig wachsende Stadt und liegt im Wolof Gebiet. Das Ausufern der Stadt hat ebenfalls zur Verbreitung der Sprache beigetragen. Auch außerhalb des eigentlichen Wolof Gebiets lassen sich im ganzen Land Wolof Sprecher_innen finden (vgl. Köpp; 2002: 19ff), wie auch Alioune Cisse erwähnt:

“And ahm Wolof being the lingua, the main lingua franca in Senegal I mean it has come to be a Wolof area. But as I said you will see all languages here and ah so Wolof is so important because if you come to a, if you go to an area which is not Wolof, you go to a Serer area or a Fulani area or a Bambara, Mandigo area, if you do not know their language you can just speak Wolof. People will, will respond to you. There will be, all the time someone to respond to you. And I was very amazed when I, because where I was posted my, my first years of my teaching, I was posted in Matam which is a Fulani area, and I could hardly learn the language, their language because they would all speak Wolof to me. Just to see the, just to show the importance of Wolof.” (Alioune Cisse 23.08.2011)

3.3.3 Klassifikation / kurze Einführung in die Terminologie

Wolof bildet zusammen mit dem Pulaar und dem Serer die nördliche Gruppe der westatlantischen Sprachen, einem Primärzweig der Niger-Congo Sprachfamilie. Die Bezeichnung und die Klassifikation des Wolof sind geographischer Herkunft. Der Terminus Wolof geht auf „*waa loof*“, die Bewohner („*waa*“) von Loof (ein Dorf

⁸ „*buur ba Wolof*“ bedeutet der König der Wolof. Wenn in einer Konversation Wolof Zitate verwendet werden, beginnt man diese meist mit „Njajaan Njaay sagte schon....“.

im Norden Senegals) zurück. Die atlantischen Sprachen erstrecken sich von der Mündung des Senegal Flusses hauptsächlich durch die Staaten der westafrikanischen Küste, haben sich jedoch auch in das Landesinnere (Mali, Burkina Faso, Niger) verbreitet. Wolof wird hauptsächlich in Senegal gesprochen sowie von kleineren Sprecher_innengruppen in Gambia und Mauretanien (Jungraithmayr / Möhling 1983: 269; Jahn 2009: 14).

Das Vokalsystem weist 13 unterschiedliche Vokalphoneme auf welche aus kurzen und langen Segmenten bestehen können („i“, „ii“, „u“, „uu“, „e“, „ee“, „o“, „oo“, „ɛ“, „ə“, „ɔ“, „a“, „aa“). Das Vokalsystem kann folgendermaßen dargestellt werden:

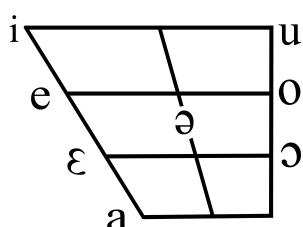


Abbildung 3.3.3.1: Vokalphoneme zitiert nach Pichl (1957: 8)

Tabelle 3.3.3.1: Das Konsonantensystem des Wolof nach Haust (1995: 89)

	labial	alveolar	palatal	(post-) velar
Plosive	p b	t d	c j	k g
Nasale	m	n	ɲ [ɲ]	ŋ
Laterale	w	l	y	
Vibrante		r		
Frikative	f	s		x

Die Silbenstruktur ist KV, KVK, KVV und KVKV. Wolof ist keine Tonsprache, der Druckakzent liegt auf der ersten Silbe des Wortes oder, falls vorhanden, auf der langen Silbe (vgl. Haust 1995: 89).

Die Basis Konstituentenstruktur des Wolof ist SVO, welche allerdings zu SOV mit pronominalem Objekt permutieren kann, wenn z.B. Imperfekt oder Fokus ausgedrückt werden sollen (vgl. Jahn 2009: 68 ff.; Jungraithmayr / Möhling 1983: 269). Das Wolof suffigiert fast ausschließlich, was auf die Konstituentenstruktur

zurückgeführt werden kann, „head-initial“ (z.B. pränominale indefinite Determinatoren) und „head-final“ (z.B. postnominale Relativsätze und Präpositionen) werden gemischt. Wolof ist eine agglutinierende Sprache ohne morphologische Unterschiede zwischen Substantiven und Verben und ohne grammatikalisches Geschlecht (vgl. Torrence 2011: 2ff.).

Wolof weist ein Nominalklassensystem mit acht Singularklassen (b-, g-, j-, l-, m-, s-, w-, k-) und zwei Pluralklassen (ñ-, y-) auf. Diese setzen sich aus dem Klassenkonsonanten der jeweiligen Klasse und einem „i“ für räumliche Nähe oder einem „a“, für räumliche Entfernung, zusammen. Die Nominalklassenmarkierungen stehen als eigenes Morphem hinter dem Nomen (vgl. Haust 1995: 89 f.; Jungraithmayr / Möhling 1983: 269).

Es bestehen keine Klassenzeichen, die direkt an den Substantiven markiert sind. Die Klassen zeichnen sich jedoch durch ein Anlautpermutationssystem, vor allem bei deverbale Nomina und Diminutivformen, aus.

Tabelle 3.3.2: Anlautpermutation im Wolof nach Jungraithmayr / Möhling (1983: 269)

b	d	j	g	f	s	Ø
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
mb	nd	nj	ng	p	c	k

Bsp. (01): nach Jungraithmayr / Möhling (1983: 269); Dial (2010: 73ff.)

„fo“ (spielen)	→ „po“ (das Spiel) ⁹
„jaan“ (Schlange)	→ „njaan“ (kleine Schlange)
„soxor“ (gemein sein)	→ „coxorte“ (die Gemeinschaft)
„jaq“ (beunruhigt sein)	→ „njaqare“ (die Sorge)

Die Klassen sind jedoch mit der Zeit immer mehr verschwunden und lassen sich nicht mehr in allen Strukturen erkennen (Jungraithmayr / Möhling 1983: 269).

⁹ Fortführende Übersetzungen der Beispiele Miriam Weidl.

Wolof weist ein vielfältiges System der Nominal- und Verbalderivationen auf (vgl. Haust 1995:90). Hierzu möchte ich ein paar Beispiele geben:

Bsp. (02): Nominalderivationen nach Dial (2010: 73f.)

- „*ligeey*“ (arbeiten) → „*liggeeykat*“ (der/die Arbeiter/in)
- „*bind*“ (schreiben) → „*bindukaay*“ (das Schreibinstrument)
- „*jang*“ (lernen) → „*jangu*“ (die Kirche)
- „*wax*“ (sprechen) → „*waxin*“ (die Art zu sprechen)
- „*sopp*“ (lieben) → „*soppeel*“ (die Liebe)

Durch Derivationen am Verb können kausative, applikative und possessive Verben entstehen, gemeinsame Handlungen zum Ausdruck gebracht und das Passive ins Aktive umgekehrt werden (vgl. Creissels/Nouguier-Voisin 2004: 2).

Bsp. (03): Verbalderivationen nach Dial (2010: 74f.); Creissels/Nouguier-Voisin (2004: 4ff.)

- „*suuf*“ (der Boden) → „*suufe*“ (niedrig sein)
- „*goor*“ (der Mann) → „*goor-goorlu*“ (sich bemühen, anstrengen)
- „*baay*“ (der Vater) → „*baayoo*“ (sich wie ein Vater verhalten)
- „*doole*“ (die Kraft) → „*dooleel*“ (kräftigen, stärken)
- „*nuyu*“ (grüßen) → „*nuyoo*“ (gegenseitig grüßen)
- „*xuloo*“ (streit) → „*xuloole*“ (sich auf jemandes Seite stellen,
Partei ergreifen)
- „*fees*“ (voll sein) → „*feesal*“ (füllen)
- „*toog*“ (sitzen) → „*toogandoo*“ (gemeinsam sitzen)

Das Verbalsystem des Wolof im Senegal weist eine Tempusform der absoluten Vergangenheit auf („-(w)oon“), zwei Aspekte (abgeschlossen „-Ø“, nicht abgeschlossen „-y“), und acht Modi, welche jedoch nicht direkt am Verb realisiert werden.

Diese Modi möchte ich hier anhand von Beispielen – nach Haust (1995) – aufzeigen:

- (1) Die abhängige Form (DEP), welche in Nebensätzen, nach Fragewörtern und Relativpronomen sowie im Narrativ vorkommt, und vor dem Verb steht.

Bsp. (04): nach McLaughlin (2004: 252)

Sëriñ	bi	ma	gis	demb (...)
Marabout	DEF	1SG.DEP	V:sehen	gestern
Der Marabout, den ich gestern gesehen habe (...)				

- (2) Die terminative Form (TERM), welche abgeschlossene Handlungen beschreibt, ohne eine Aussage über den Zeitraum zwischen dem Sprechakt und dem Ende der Handlung zu geben. Diese Form wird hinter das Verb gestellt.

Bsp. (05): nach McLaughlin (2004: 245)

Dem	na.
V:gehen	3SG.TERM
Er/Sie/Es ist gegangen.	

- (3) Die explikative Form (EXPL) wird für die Definition einer Situation verwendet und erhält in der Verbindung mit einem statischen Verb oft eine generelle explikative Eigenschaft, welche sich nicht auf die Referenzsituation beziehen muss. Diese Form steht vor dem Verb.

Bsp. (06): nach McLaughlin (2004: 248)

Maalik	dafa	tukki.
Maalik	3SG.EXPL	V:reisen
Maalik reist.		

Bsp. (07): nach McLaughlin (2004: 259)

Xale	bi	dafa	rafet	ba	dee.
Kind	DEF	3SG.EXPL	hübsch	zum	V:sterben

Das Kind ist total hübsch.

- (4) Der Subjektiv Modus (SUBJ) wird für die Identifikation des Subjekts verwendet und kommt auch in Komparativkonstruktionen vor. Diese Form steht vor dem Verb.

Bsp. (08): nach Becher (2001: 191)

Gëm	naa	ne	yaa
V:glauben	1SG.TERM	dass	2SG.SUBJ

ko wax.

3SG.O	V:sagen
-------	---------

Ich glaube, dass du es gesagt hast.

Bsp. (09): nach McLaughlin (2004: 258)

Maa	la	gëna	ligeey.
1SG.SUBJ	2SG.OBJ	V:übertreffen	V:arbeiten

Ich arbeite mehr als du.

- (5) Der Objektiv Modus (OBJ), welcher nach Fragewörtern und, um das Objekt zu topikalisieren, verwendet wird. Die Form steht zwischen dem Subjekt und dem Verb.

Bsp. (10): nach McLaughlin (2004: 250)

Ndox	mu	sedd	laa
Wasser	REL	V:kalt	1SG.OBJ

bëgga naan.

V:wollen	V:trinken
----------	-----------

Kaltes Wasser möchte ich trinken.

- (6) Die situative Form (SIT), welche einen während des Sprachzeitpunkts noch andauernden Zustand beschreibt, der keine generelle Eigenschaft hat, ist somit Imperfektiv. Diese Form kann nur mit statischen und resultierenden Verben (einer Untergruppe der dynamischen Verben) gebraucht werden und steht vor dem Verb.

Bsp. (11): nach Haust (1995: 92)

Xaj	bi	mun gi	fi.
Hund	DET	3SG.SIT	V:hier sein
Der Hund ist hier.			

- (7) Die obligative Form (OBL) drückt eine Verpflichtung aus, und wird dem Verb vorangestellt.

Bsp. (12): nach Becher (2001: 153)

Na	dem!
3SG.OBL	V:gehen
Er soll/muss gehen!	

- (8) Der Imperativ wird in der affirmativen Form an dem Verb mit den Endungen „-al“ (Singular) und „-leen“ (Plural) ausgedrückt. In der Negation wird dem Verb „bul“ (Singular) bzw. „buleen“ (Plural) vorangestellt.

Bsp. (13): nach Becher (2001: 153)

Gisal!	Gisleen!
V.IMP.3SG:schauen	V.IMP.3PL:schauen
Schau!	Schaut!

Bis auf den Situativ, sind alle Modi unmarkiert perfektivisch und können durch ein Suffix „-y“ Imperativ werden. Wie man hier sieht, werden die Verben selbst nicht konjugiert, ihr Wortstamm ist stets unverändert.

Die Negation hebt die Bedeutungen der einzelnen Modi auf. Sie weist eine suffigierte und eine dem Verb vorangestellte Form auf (vgl. Haust 1995: 90ff.). Hier Beispiele, um dies zu veranschaulichen:

Bsp. (14): nach Becher (2001: 188)

Tey	demuloo	si	Marse	bi.
Heute	V.NEG.2SG:gehen	auf	Markt	DET
Heute bist du nicht auf den Markt gegangen.				

Im Durativ wird die suffigierte Form zu freistehenden Morphemen:

Bsp. (15): nach Becher (2001: 170)

Duma	dem.
NEG.1SG	V:gehen
Ich werde nicht gehen.	

3.3.4 Varietäten des Wolof nach Köpp

Da Wolof fast ausschließlich gesprochen und nur zu einem sehr geringen Prozentsatz geschrieben wird, ist die Sprache einem ständigen Wandel ausgesetzt und viele verschiedene Varietäten sind entstanden. Diese können nach Köpp (2002) geographisch/ethnisch sowie sozial/altersbedingt unterschieden werden.

- geographisch/ethnisch: Gambia-Wolof ist stark vom Englischen beeinflusst, das Wolof in Senegal hingegen vom Französischen. Es können jedoch auch in verschiedenen Gebieten Senegals verschiedene Wolof-Variationen unterschieden werden, was durch die Vermischung verschiedener Ethnien und dem dadurch zusätzlich herrschenden Spracheinfluss erklärt werden kann (in verschiedenen Regionen in Senegal lassen sich unzählige verschiedene Varietäten des Wolof finden). Vor allem durch Sprecher_innen, deren Erstsprache nicht das Wolof ist, die es jedoch oft für Konversationen verwenden, können Sprachen gemischt werden und somit Wörter ins Wolof oder vom Wolof in eine

andere Sprache übernommen werden, was maßgeblich zum raschen Wandel der Sprachen beiträgt.

- sozial/altersbedingt: Eine Variante des Wolof „*Wolof mbëdd mi*“ bzw. „*Wolof de la rue*“ wird hauptsächlich von jungen Menschen gesprochen. Es ist eine sehr bildhafte Variante, auch sehr ordinär und vulgär. Viele englische Wörter werden benutzt und Wolof-Wörtern werden oft andere Bedeutungen zugeschrieben. Im „*Wolof bu rax*“ oder „*Wolof urbain*“ (es gibt unzählige weitere Termini, auf welche ich in Kapitel 3.6 etwas genauer eingehen werde) werden häufig französische Lehnwörter benutzt. Auch das „*kall*“, eine Jugendsprache, in welcher die Wolof Lexeme von hinten nach vorne artikuliert werden, muss hier angeführt werden. Im Gegensatz dazu steht das „*Wolof bu xoot*“ („reines Wolof“), welches als eine Art Hochsprache gesehen und hauptsächlich von den älteren Menschen am Land beherrscht wird (vgl. Köpp 2002: 21f.).

3.3.5 Ansätze, Wolof offiziell einzuführen

Ka (1993) ist der Meinung, dass man drei Gruppen ausmachen kann, welche sich für die Verbesserung des Status der nationalen Sprachen eingesetzt haben: Linguist_innen, politische Organisationen und die Lehrer_innen-Unionen.

Die ersten Linguisten, die sich mit dem Aufstieg der Sprachen beschäftigten, waren Aram Fal und Pathé Diagne. Pathé Diagne hat im Dezember 1971 zusammen mit Sembène Ousamne die kleine Zeitschrift „*Kaddu*“ herausgebracht, in welcher nur Wolof verwendet wurde. Er übersetzte auch seitenweise Tolstoi, Gogol und Schriften von Mao Zedong ins Wolof, was zwar wenig Sinn für den Großteil der Bevölkerung hatte, sein Ziel, die Wissenschaftlichkeit des Wolof zu beweisen, hat er damit jedoch erreicht.

Die Studentenvereinigung von Dakar veröffentlichte 1968 einen Text, in welchem der Neokolonialismus thematisiert und kritisiert wurde. In erster Linie ging es darum, dass die Naturwissenschaften über die Sozialwissenschaften gestellt wurden, doch auch die Alphabetisierung in einer der senegalesischen Sprachen

wurde angesprochen. Man riet in dem Text davon ab, weiterhin an den frankophonen Projekten festzuhalten und forderte, auf eigene Sprachen zurückzugreifen. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Textes war Senghor, der als einer der Gründer der Idee der Frankophonie gilt, an der Regierung; die Student_innen erhoben sich gegen ihn (vgl. Calvet 1978: 111f.).

Der prominenteste Befürworter der senegalesischen Sprachen war Cheikh Anta Diop, welcher in den 70er Jahren die politische Partei „*Ressemblement National Démocratique*“ gründete, dessen Organ „*Taxaw*“ (stehen/aufstehen) einige Seiten auf Wolof enthielt. Eine oppositionelle Zeitung „*Andë Sopi*“ (gemeinsamer Wechsel) veröffentlichte teilweise in Wolof, vor allem auch Artikel, welche sich positiv gegenüber den nationalen Sprachen äußerten. Auch andere Parteien, wie zum Beispiel die linke Partei „*And Jëf*“ (gemeinsam Agieren) und die konservative Partei, veröffentlichten teilweise in nationalen Sprachen und zwar oft aus nationalistischen Gründen.

Die Lehrer_innen-Union (besonders „*Syndicat Unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal*“ - SUDES) organisierte ihr eigenes „*Etats Généraux de l'Éducation*“ von 29. -30. Juli 1978 in Dakar. Alle an dem Bildungssystem Interessierten (inklusive der Regierung, Schüler_innen, Lehrer_innen, Privatpersonen etc.) wurden eingeladen, um die Probleme des senegalesischen Bildungssystems zu diskutieren. Fast 200 Leute erschienen, was die Basis eines neuen, nationalen und demokratischen senegalesischen Bildungssektors schaffte. SUDES organisierte dann am 13. Mai 1980 einen Streik, auf den die Regierung mit Suspensionen, Versetzungen oder Rauswürfen von Lehrer_innen reagierte. Daraufhin boykottierte die Union die Abschluss-Examen. Die dadurch entstandenen Unruhen führten dazu, dass sich der damalige Präsident Abdou Diouf bei dem Kongress „*Etats Généraux de l'Éducation et de la Formation*“ zu dem bestehenden Schulsystem und dessen Problemen äußerte. Dieser Kongress kann als der erste offizielle Kongress zu den nationalen Sprachen gesehen werden, worauf ich jedoch in Kapitel 4.3.2.2 noch genauer eingehen werde (vgl. Ka 1993: 308ff.).

3.3.6 Wolof als „Gefahr“ für andere senegalesische Sprachen

„(...) the particularity of the Wolof case, at least in Senegal, is the extent to which this language has spread, far beyond the boundaries of core ethnicity, of a historical Wolof zone from the colonial of precolonial periods.“ (O’Brien 1998: 25)

O’Brien (1998: 25f.) macht deutlich, dass der hohe Stellenwert, den Wolof in Senegal darstellt, einige Folgen nach sich zieht. Die Verbreitung des Wolof und die Bereitschaft von Menschen, welche einer anderen senegalesischen Ethnie angehören, diese Sprache auch im familiären Bereich anzunehmen, steigen stetig, wobei eine Tendenz der Verdrängung anderer Sprachen durch die Dominanz von Wolof bemerkt werden kann. Es besteht eine Diglossie zwischen Wolof und anderen senegalesischen Sprachen (vgl. Köpp 2002: 85).

Die Wahl der Sprache hat auch einen Einfluss auf die Kultur. Sich durch eine „fremde“ Sprache von seiner eigenen Ethnie wegzubewegen bedeutet den Verlust eines Teils der eigentlichen, sozusagen in die Wiege gelegten, Identität. Betrachtet man zum Beispiel die Serer in Senegal, so gibt es mehr Menschen, welche sich der Ethnie der Serer zugehörig fühlen als solche, die tatsächlich Serer sprechen können – sie sprechen meist Wolof und sind der „Wolofisation“ verfallen (vgl. O’Brien 1998: 28f.).

In manchen Familien wird, um die eigene senegalesische Sprache zu fördern bzw. diese nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, von Eltern oder Großeltern sowie älteren Verwandten verlangt, in der Familie die eigene Sprache zu sprechen. Wie stark die Kinder von ihren Eltern beeinflusst werden, ist natürlich von Familie zu Familie unterschiedlich. Jedoch können vielerorts Kinder nicht umhin, Wolof zu verwenden und zu erlernen, da sie auf der Straße und durch den Kontakt zu anderen Kindern stark mit der Sprache konfrontiert werden (vgl. Köpp 2002: 85).

Köpp (2002: 85f.) fand bei ihren Forschungen heraus, dass in Familien, in welchen die Eltern aus einem Wolof und einem nicht-Wolof-Paar bestehen, 89,5% (der Befragten in Dakar) Wolof als Familiensprache verwenden. Sprechen beide Eltern nicht Wolof, sondern zwei verschiedene senegalesische Sprachen, wird trotzdem noch zu 55,6% auf Wolof zurückgegriffen. Jedoch muss bei den

Ergebnissen ihrer Arbeit berücksichtigt werden, dass sie ihre Forschung in Dakar durchgeführt hat. Im ländlichen Gebiet könnten die Ergebnisse einer derartigen Forschung auch anders ausfallen.

Gerade in der Casamance, wo einige der Menschen seit längerer Zeit versuchen, einen eigenständigen Staat zu gründen, hat Wolof eher wenig Bedeutung, obwohl sich in Ziguinchor, der größten Stadt des Südens Senegals, auch eine wachsende Anzahl von Wolof-Sprecher_innen verzeichnen lässt. Die Menschen, die dort leben, sprechen von einer „Wolof-Kolonisation“, sie fühlen sich durch die Sprache bedroht und nicht gerecht behandelt. Man ist der Meinung, dass Menschen, die in Senegal kein Wolof sprechen, in einer kulturell marginalen Position sind.

Ndioba Dieye vertrat in einem Gespräch mit mir folgenden Standpunkt:

“(…) those people sometime loose an important part of the, the, their background their culture. That's what people sometime say, I mean that's an reaction which is understandable. They just want Wolof to exist, Wolof is already here I mean, and it's gonna be here to stay. But don't forget that some other people they are not Wolof, and some other languages exist in Senegal and them should be given the part that belong to them. A child who is born far from the big cities und whose native language is not Wolof should be given an opportunity of learning in the language that they learn, they know more.” (Ndioba Dieye 23.08.2011)

Abgesehen von einigen negativen Punkten könnte es äußerst positiv sein, dass die Sprache Wolof, als Medium eines Großteiles der senegalesischen Bevölkerung, zur Basis einer nationalen Gemeinschaft in Senegal werden könnte (vgl. O'Brien 1997: 28ff.).

Wenn man die senegalesische Sprachsituation näher betrachtet, müsste man sogar von einer Triglossie sprechen, einem triglossischem Verhältnis zwischen der ehemaligen Kolonialsprache und jetzigen, einzigen Verwaltungssprache Französisch, der nationalen Lingua franca Wolof sowie den anderen vertretenen senegalesischen Sprachen (vgl. Köpp 2002: 93).

3.4 Français du Senegal

Französisch spielt als einzige offizielle Sprache heute, so wie in Zeiten der Kolonialzeit, eine große Rolle in Senegal. Vor allem in den Städten ist das Wolof stark von der französischen Sprache beeinflusst, viele Wörter und Phrasen werden aus dem Französischen entlehnt. Französisch ist in Senegal keineswegs die Lingua franca, also nicht die größte Sprache interethnischer Kommunikation. Das „*Français d’Afrique*“, und dessen Untergruppe „*Français du Senegal*“ verfügt über reichhaltiges Lehngut aus afrikanischen Sprachen und so können viele verschiedene Varianten, welche sich meist regional zuordnen lassen, unterschieden werden.

Français du Senegal unterscheidet sich lexikalisch, semantisch und grammatisch vom Französischen in Frankreich. Französische Termini bekommen oft neue/andere Bedeutungen, Substantive werden verbalisiert und Wörter aus einer senegalesischen Sprache der französischen Morphologie und Phonologie angepasst und übernommen (vgl. Köpp 2002: 36ff.).

Wie schon erwähnt, dominiert Französisch die Massenmedien und wird als einzige offizielle Amtssprache verwendet (vgl. Ross 2008). Die Schätzungen über die Zahl der Senegales_innen, welche Französisch beherrschen, liegen nach Bichler (2003) bei ca. 15-20%. Eine größere Anzahl von Männern beherrscht Französisch – das lässt sich darauf zurückführen, dass Männer oft noch als zukünftige „Familienvorsorger“ gesehen werden und ihnen deshalb der Zugang zur Schule eher ermöglicht wird als den Frauen.

Durch die starken Sprachkontaktsituationen hat sich nicht nur das Wolof, sondern auch das Französische verändert. Im oralen Gebrauch wird die Sprache meist mit Wolof vermischt, sogar in offiziellen Situationen ist es nicht üblich, reines Französisch zu sprechen. Wenn jemand dies jedoch spricht, wirkt es automatisch markiert (vgl. Jahn 2009: 20ff.).

In der Regel ist es so, dass der Erwerb des Französischen erst über das Schulsystem passiert. Jedoch können Kinder, vor allem im urbanen Umfeld oft

schon früher mit der Sprache, wenn auch meist nur peripher, in Berührung kommen. Das gesprochene Französisch in Senegal ist eine regionale Varietät, die keinerlei Tendenz zur Pidginisierung¹⁰ zeigt. Das *Français du Sénégal* enthält viele „Afrikanismen“, die meisten davon sind aus dem Wolof entlehnt. Diese Wörter werden orthographisch, morphologisch, phonologisch, syntaktisch und semantisch angepasst. Ich möchte hier einige Beispiele zu den Neologismen geben, um einen kleinen Einblick zu ermöglichen:

Bsp. (16): Gahlen & Geisel (1999: 64ff.); Dumont (1983: 175)

„ tubaab “ (Weiße/r, europäische Sprache)	→ „ <i>toubabieser</i> “ (verhalten wie ein Weißer)
	→ „ <i>toubabesse</i> “ (weisse Frau)
„ Bana-bana “ (Straßenhändler)	→ „ <i>banabanisme</i> “ (Aktivität des Straßenhändlers)
„ Ceebu jën “ (Wolof Reis mit Fisch)	→ „ <i>thiébou-diène</i> “ (Reis mit Fisch)
„ Cuuray “ (Räucherwerk)	→ „ <i>tiouray</i> “ (Räucherwerk)
„ Caaxaan “ (witzig sein)	→ „ <i>thiakhane</i> “ (witzig sein)

Für zahlreiche weitere Beispiele möchte ich auf das *„Le français et les langues africaines au Senegal“* von Pierre Dumont (1983) verweisen.

¹⁰ Mit Pidgin soll eine Sprache mit einer deutlich reduzierten grammatischen Struktur, einem stark eingeschränkten Lexikon und einem vereinfachten phonologischen System bezeichnet werden.

3.5 Entlehnung / Interferenzen im Wolof

Lehnwörter werden oft eingesetzt, um lexikalische Lücken zu füllen. Wolof enthält viele französische Lehnwörter, jedoch auch Wörter aus anderen Sprachen, mit denen es in Kontakt getreten ist. Auch in der Sprache von monolingualen Wolof-Sprecher_innen werden viele französische Lehnwörter (und auch Lehnwörter aus anderen Sprachen) verwendet, ein reines Wolof ist selten zu hören. Selbsterklärend ist, dass im urbanen Gebiet, in welchem der Kontakt zu Französisch wesentlich stärker ist, mehr Ausdrücke aus dem Französischen übernommen werden als in ruralen Gebieten.

Es ist auffällig, wenn jemand in der Stadt ein „reines“ Wolof¹¹ spricht – nur manche Sprecher_innen verwenden dort „*Wolof bu set*“, „*Wolof bu xoot*“ oder wie es auch genannt wird „*Wolof piir*“ - pures Wolof, wo doch selbst für die Bezeichnung ein phonologisch angepasstes Lehnwort aus dem Französischen (fr. „*pur*“) verwendet wird. Wolof-Urbaine - eine Mischform aus Wolof und Französisch - zu sprechen, wird in der Stadt als „normaler“ angesehen als „reines“ Wolof zu sprechen.

Integrierte und „Wolofisierte“ Lehnwörter werden oft von den Sprecher_innen selbst nicht mehr als solche wahrgenommen. Deswegen ist es für manche Senegales_innen unmöglich Wolof zu sprechen, ohne französische Lexeme/Morpheme zu verwenden (vgl. Jahn 2009: 16).

Die französischen Lehnwörter sind stets einer phonologischen Veränderung ausgesetzt, sie werden an das phonologische Muster des Wolof angepasst.

¹¹ Hier möchte ich anmerken, dass unter dem Terminus „reines Wolof“ bzw. „reines Französisch“ eine Variante der Sprache zu verstehen ist, welche sehr nahe an einer Variation der Sprache liegt, die kaum Morpheme/Lexeme aus anderen Sprachen verwendet.

Hier einige Beispiele dazu:

Tabelle 3.5.1: Mc Laughlin (2001: 162); Dumont (1983: 116ff.)

Français	Wolof
Valis	waliis
Cher	seer
Garage	garaas
Grave	garaaw
Client	kiliaan
Vélo	welo
Chemise	simis
Cadeau	kaddo
Dimanche	dimaas
Corriger	koriisé
Radio	rajo
Boutique	bitik
Fièvre	feebär
Marché	marse
Glace	galaas

Die oben angeführten Beispiele sind typisch für das Wolof im urbanen Feld, sie verbreiten sich aber immer stärker im ganzen Land. Man muss jedoch bemerken, dass es viele verschiedene Variationen der Sprache gibt. Es kommt auch darauf an, ob und wie gut die Sprecher_innen Französisch und Wolof beherrschen bzw. mit welchen anderen Sprecher_innengruppen sie in Kontakt stehen. Wenn die Sprecher_innen fließend Französisch sprechen, kann es durchaus sein, dass manche Wörter nicht so stark an die Wolof Phonologie angepasst werden (vgl. McLaughlin 2001: 162ff.).

Hier noch einige Beispiele, in welchen Wolof den Artikel (oder Teile davon) aus dem Französischen mitübernommen hat:

Tabelle 3.5.2: Jahn (2009: 73ff.)

Französisch	Wolof
les oranges	soraas
l'abbé	labe
l'école	lekool
l'hôpital	lopitaan

Bei diesen Lehnwörtern ist gerade das erste Beispiel „Orange“ interessant, da der Pluralartikel übernommen wurde. Dies ist jedoch keine direkte Wortverschmelzung, der letzte Konsonant des Artikels wurde angebunden.

Als exogene Sprache hat jedoch nicht nur Französisch Wolof bereichert, auch Berber („*Tabaski*“ - höchstes islamisches Fest, „*Ataaya*“ – Tee etc.), Arabisch (die Wochentage „*altine*“ „*tallaata*“ etc.), Portugiesisch („*caabi*“ von pt. „*chave*“ - Schlüssel, „*paaka*“ von pt. „*faca*“ – Messer etc.) , Niederländisch („*palanteer*“ von nl. „*plintar*“ – Fenster etc.) und Englisch („*footbal*“ von engl. „*football*“ - Fussball, „*gei*“ von engl. „*girl*“ - Mädchen, „*naayis*“ von engl. „*nice*“ – nett, etc.) müssen hier angeführt werden (vgl. Jahn 2009: 6ff.).

Calvet (1978: 83) geht davon aus, dass sich ab dem Tag, an dem sich im frankophonen Afrika die afrikanischen Sprachen im institutionellen Sektoren durchsetzen werden – also den Status von Nationalsprachen (im Fall Senegal als Nationalsprachen mit einem Einfluss im institutionellen Sektor) erreichen – die Entlehnungen aus dem Französischen erheblich erhöhen werden. Heutzutage sind in Senegal alle offiziellen Schriftstücke im institutionellen Sektor in französischer Sprache verfasst. Würde es eine Veränderung der Sprachsituation geben, dann müssten Begriffe, welche in der anderen Sprache nicht existieren und bis zu dem Zeitpunkt nur auf Französisch verwendet wurden, entweder durch Neuschöpfungen ersetzt werden (was auf bereits bestehenden Stamm-Morphemen geschehen könnte), oder die französischen Begriffe würden in die Sprache übernommen und weiterverwendet. Dies

bedeutet jedoch nicht, dass die senegalesischen Sprachen unbrauchbar für den öffentlichen Sektor sind (vgl. Calvet 1978: 83).

3.6 Wolof Urbain

In den urbanen Zentren in Senegal nimmt Sprache eine interessante Form an, nämlich das „*Wolof Urbain*“ (WU), als eine Mischform des Französischen und des Wolof, welche durch einen Wechsel zwischen den beiden Sprachen zum Ausdruck kommt. Diese Sprachvariante setzt sich im urbanen Bereich immer mehr durch, was dazu führen könnte, dass sich die früher sehr starke Konkurrenz der beiden Sprachen kontinuierlich reduziert. Man kann annehmen, dass sich Wolof Urbain weiter verbreiten wird, und früher oder später immer mehr Bedeutung in Senegal bekommen könnte (vgl. Köpp 2002: 93).

Wolof Urbain ist aus dem stetigen Kontakt von Wolof und Französisch im städtischen Bereich entstanden. Jedoch sind im WU auch viele Lehnwörter aus dem Englischen (durch die Medien) und Pulaar (durch starken Sprachkontakt) enthalten, es zeichnet sich aber durch die hauptsächliche Entlehnung französischer Lexeme aus. Viele Menschen verbreiten diese Sprachvariation und so ist sie nicht unbedingt an Dakar oder eine der anderen großen Städte gebunden.

Saliou Mbaye äußerte sich wie folgt zu dem Wolof bzw. zu der sprachlichen Variante, die in Dakar gesprochen wird:

„(...) dann sage ich manchmal in meinen Arbeiten, dass es wirklich gar kein Wolof Sprach, keine Wolof Sprache mehr gibt also keine richtige Wolof Sprache. Ich nenne das sogar Franlof oder sowas in der Richtung. Eine Mischung von den beiden Sprachen Französisch und Wolof. Weil die Wolof Sprache wenn sie reden, die Wolof ah die Wolof, also die Ethnie, die Wolof wenn sie Reden, benutzen wirklich eine Menge von Französischen Wörtern in ihrer Rede. Und das ist nicht nur, nicht nur der Fall bei den Wolof, sondern auch fast bei allen, ja. Daher, also ah was die Kommunikation direkt angeht würde ich sagen Französisch spricht ahm spielt nicht so ah keine große Rolle so, im Vergleich zu den Nationalsprachen. Aber wenn man diese Nationalsprachen näher beobachtet sieht man dass natürlich die Französische Sprache immer präsent ist.“ (Saliou Mbaye 16.09.2011)

Reines Wolof, ohne französische Einflüsse, hört man heute kaum noch und wenn, dann nur im ländlichen Gebiet. In den Städten, in denen Wolof Urbain hauptsächlich verwendet wird, liegt nach Gahlen & Geisler (1999) die Sprachbeherrschung des Wolof bei fast 100%, der Prozentanteil des Französischen ist wesentlich geringer. Würde man das Ganze nach Myers-Scotton (2004) betrachten, wäre Wolof die „*Matrix Language*“, also die Sprache, welche die morphologischen und syntaktischen Strukturen liefert und Französisch die „*Embedded Language*“, die lexikalische Elemente liefert, welche in die Matrix Struktur eingebunden werden können. Jedoch kann diese Theorie beim Wolof Urbain nicht uneingeschränkt angewendet werden, da es nicht immer der Fall ist, dass nur Strukturen aus dem Wolof verwendet werden. In manchen Fällen werden Strukturen aus beiden Sprachen verwendet (vgl. McLaughlin 2001: 159ff.). Der Begriff Codeswitching ist in diesem Fall irreführend, da es eher eine Kombination aus den Codes der beiden Sprachen ist, welche keinen bestimmten Regeln folgt. Komplexere Strukturen als die des Codeswitchings oder Code Mixings können beobachtet werden (vgl. Versluys 2008: 185).

„Urban Wolof can be considered a collective entity that represents a whole range of Wolof-French combinations, from predominantly Wolof speech containing some French loan words of vice versa, to a code where the two languages are both lexically and grammatically thoroughly intertwined“ (Versluys 2008: 285)

Urban Wolof wurde relativ schnell zur meist gesprochenen Varietät in Dakar. Ich möchte hier einige Beispiele anführen, um einen Einblick in die Vielfalt der Möglichkeiten zu geben:

Bsp. (17): nach McLaughlin (2001: 160)

Feu	bi	rouge	na.
Ampel	DET	rot	3SG
Die Ampel ist Rot.			

Bsp. (18): nach McLaughlin (2001: 161)

Dafa doon errer **ci** monde.
 3SG.EXPL PAST.IMP V:wandern in Welt
bi rekk.
 DET nur
Er/Sie wanderte **nur durch die** Welt.

Hier ist es nicht schwer, die französischen Wörter vom Wolof zu unterscheiden. Es gibt jedoch auch Beispiele, bei denen französische Stämme mit Wolof-Morphemen in einer Wortformation auftauchen können:

Bsp. (19): nach McLaughlin (2001: 161)

Seer-ul!
 V.NEG.3SG:teuer
Es ist nicht teuer!

Bsp. (20): nach McLaughlin (2001: 161)

Lu ñuy grev-**ati**?
 Was 3.PL.DEP.IMP V.INTERATIV:streiken
Wegen was streiken **Sie wieder**?

Beim nächsten Beispiel verwendet der Sprecher zuerst das französische Wort für Großvater und geht dann durch die Wolof-Beschreibung „der Vater meiner Mutter“ genauer darauf ein:

Bsp. (21) :nach Swigart (1992: 91)

„**Sama** grandpère, **sama**,
 1.SG.POS.PRON. Großvater 1.SG.POS.PRON
,papp' u yaay.
 Vater von Mutter
 „**My grandfather, my mother's ,father'.**“

In Beispiel (22) wird der Ausdruck „Früh am Morgen“ - um ihm mehr Bedeutung zuzuschreiben - einmal auf Französisch formuliert und dann noch ein zweites Mal durch den adäquaten Ausdruck in Wolof verstärkt. Der Sinn dahinter ist

jedoch nicht ganz klar - dasselbe Ziel könnte erreicht werden, wenn der Satz in derselben Sprache wiederholt worden wäre:

Bsp. (22) : nach Swigart (1992: 91)

„Le matin de bonne heure **ngay jóge Medina ,pur’ dem julli. Suba teel la fa war a jóge.**“

„Early in the morning **you leave Medina ,to’ go pray. Early in the morning you should leave here.**“

Bsp. (23) ist eine Diskussion von 2 jungen Männern, über die Sichtung des neuen Mondes und somit das Ende des Ramadan. Diese Art der Kommunikation in zwei Sprachen passiert sehr oft zwischen gebildeten Stadtbewohner_innen, welche sowohl Französisch als auch Wolof beherrschen.

Die Verwendung beider Sprachen in dieser Art lenkt von einer dualen Identität ab und zeigt, dass der Sprecher/die Sprecherin sowohl eine afrikanische Identität besitzt, jedoch auch ein Mitglied der in Französisch gebildeten Elite ist (vgl. Swigart 1992: 88ff.).

Bsp. (23): nach Swigart (1992: 88)

„(...) **xam nga weeru benn** jour, quelques minutes **lay def**, quelques minutes **rekk** et puis c’est petit, un tout petit **kii la! Boo gaawul, doo ko mën a gis.**“

„(...) **you know the first day’s moon, it’s only there for** a couple of minutes, just a couple of minutes and then it’s small, **it’s** a really small **thing! If you’re not quick, you won’t be able to see it.**“

Die Verwendung eines französischen Begriffes anstelle eines Wolof-Begriffes ist nicht vorhersagbar und es lässt sich kein klares Schema erkennen. In einer einzigen Äußerung können zwei verschiedene Lexeme für einen Begriff verwendet werden.

Bsp. (24): nach Swigart (1992: 90)

„Journalistes **yu** journal **boobu ñoo demoon def ay kii**, quoi, enquête **la**, je ne sais pas, **ci prison i Sénégal**. Mais, **soo gisee, Soo ko liree, dangay bëgg jooy sax. Dangay wax ne** jamais, jamais **duma def loo xamene di nañu ma jàpp, yobu ma ci kaso bi.**“

„**The Journalists from that newspaper went to do**, well, **it was an** enquiry, I don't know, **on Senegalese prisons**. Well, **if you saw, if you read it, you would just feel like crying. You would say that** never, never **will I do something that they will get me for and take me to prison.**“

Der Begriff Codeswitching (CS) muss also für diese Situation überdacht werden – man kann die Theorie des CS nicht auf diese Fälle anwenden. Für diese Sprecher_innen sind in ihren Äußerungen nicht zwei grammatische Systeme Juxta positioniert, es gibt nur ein „System“, das des Wolof Urbaine. Was die Analyse der WU schwieriger macht ist die Tatsache, dass die Sprecher_innen unterschiedliche sprachliche Repertoires haben, sie besitzen also unterschiedliche Fähigkeiten, eine der beiden Sprachen anzuwenden. Swigart (1992) meint, dass Wolof Urbain einen dritten und separaten Code verwendet, also als eigene Varietät betrachtet werden muss. Die bestehenden soziolinguistischen Modelle für CS sind auch ihrer Meinung nach womöglich nicht angemessen, um dieses Phänomen zu beschreiben. Der schnelle und unmarkierte, intrasententiale Wechsel zwischen den Sprachen könnte einen eigenen sprachlichen Code darstellen.

Wolof Urbaine spielt eine klare kommunikative Rolle im Repertoire der bilingualen/multilingualen Sprecher_innen im urbanen Feld Senegals. Es wird in Situationen verwendet, in denen „reines“ Wolof oder „reines“ Französisch

unangemessen/ungünstig wäre. Jedoch hat WU keinen anerkannten Status in den Ansichten der Sprecher_innen – meist wird es als eine Varietät von Wolof bezeichnet (vgl. Swigart 1992: 93). Der Wechsel von einer in die andere Sprache tritt ohne Pausen auf, ohne weitere Kommentare oder verzögerte Phoneme, es ist ein fließender Wechsel zwischen den Sprachen.

Ich möchte in dieser Arbeit jedoch nicht weiter auf das Wolof Urbain eingehen, da dies ein eher neues Phänomen ist und fast nur im urbanen Feld auftaucht. In meiner Forschung in Senegal bin ich nicht darauf eingegangen, doch der Vollständigkeit halber, soll es als eine Varietät hier angeführt sein.

3.7 Sprachgebrauch in den unterschiedlichen Domänen

Wenn man überhaupt von einem „reinen“ Gebrauch des Wolof in einer gewissen Domäne sprechen kann, müssten hier am ehesten die Gespräche mit traditionellen Ärzten und die Oralliteratur, welche oft von Griots ausgeführt wird, sowie traditionelle Festivitäten der Wolof angeführt werden. Französisch ist für viele Senegales_innen bei gewissen traditionellen Anlässen nicht adäquat, Wolof ist die Sprache, die erwartet wird (vgl. Köpp 2002 94f.).

Ndioba Dieye erzählte mir von einer solchen Situation:

“(...) two days ago I went to a village where my nephew is going to get married. I found myself in a situation in which the whole village was out and I had to speak to some people, tell them that my nephew ah left 40 kilometres from here, had found a lady here he would like to marry, because he was a teacher in that district. And then I had to speak a very good Wolof, not only because that was the language that they understood but it could, it was also important to me to show those people that my Wolof is good enough, because behind the language there was a whole ah folklore that I was bringing with me. And there was a whole background that I want to show these people.” (Ndioba Dieye 23.08.2011)

In der Religion, als formelle Domäne, gibt es zwei verschiedene Situationen der Diglossie, da zwei große Religionen, der Islam und das Christentum vertreten sind. Doch auch die Wichtigkeit der Naturreligionen ist nicht außer Acht zu lassen. Muslimisch zu sein gilt in Senegal als „heimischer“, als das Christentum auszuüben. Beide Religionen wurden in das Land importiert, der Islam jedoch schon viele Jahrhunderte vor dem Christentum.

In der Moschee und beim Ausüben des Islams ist Arabisch die fast ausschließlich gebrauchte Sprache, andere Sprachen wären nicht adäquat. Allerdings wird z.B. sobald die Moschee verlassen wird, in Wolof oder einer anderen senegalesischen Sprache kommuniziert, da von den wenigsten Senegales_innen Arabisch „gesprochen“ wird. Es wird in der Koranschule meist nur soweit gelernt, dass Gebete rezitiert werden können. Im Christentum hingegen ist Französisch die meist verwendete Variante – Französisch wird im Gottesdienst verwendet, andere Sprachen davor und danach. Der Islam wird unweigerlich mit dem Arabischen verbunden, diese Verbindung gilt als viel stärker als die Verbindung des Christentums zum Französischen. Arabisch hat jedoch im öffentlichen Leben und der täglichen Kommunikation der Allgemeinbevölkerung keinerlei Bedeutung (vgl. Köpp 2002: 95f.).

Die Schule und die Kirche in Senegal ähneln sich im sprachlichen System, in beiden Institutionen wird dem Französischen die größte Wichtigkeit zugebilligt. Nur in der Casamance, welche fast vollständig christianisiert ist, werden auch häufig vor allem für Lieder, die in der Kirche gesungen werden, senegalesische Sprachen im Gottesdienst verwendet (vgl. Köpp 2002: 95f.). Wolof wird meist für Alltagsgespräche, Streitgespräche und emotionale Gespräche, für die interethnische Kommunikation, sowie für die Kommunikation von Personen, welche unterschiedlichen Ethnien angehören, verwendet. Klar ist, dass zum Beispiel zwei Serer-Sprecher_innen bei einem Gespräch eher nicht auf Wolof zurückgreifen werden.

Mohamadou Lamine Dia vertritt folgende Meinung:

„Euh, situations familiales. Pas de façon officielle. Quand on est entre amis on parle le Wolof. Automatiquement. Et même maintenant dans les meetings politiques et tout ça les gens parlent le Wolof. Ils préfèrent parler Wolof que de parler français. Parce que aussi il faut savoir aussi le taux de personnes qui parlent le français n'est pas très élevé. De fait que se faire entendre il faut mieux parler le Wolof. Ça passe mieux. Tu as beaucoup plus de personnes que tu peux atteindre si tu utilise le Wolof. Et même des fois dans certains milieux officielles les gens parlent le Wolof. Le Wolof est partout. Il est partout.“ (Mohamadou Lamine Dia 31.08.2011)

Französisch wird unter der Bevölkerung, welche des Französischen mächtig ist, jedoch fast nie verwendet, ohne es mit einer anderen senegalesischen Sprache zu mischen (vgl. Köpp 2002: 101).

Im offiziellen Sektor, wie in der Schule, der Verwaltung, in Banken, auf der Post, im Krankenhaus etc., sind viele Senegales_innen nach den Umfragen von Köpp (2002) davon überzeugt, Französisch sprechen zu müssen. Selbst wenn dies oft nicht nötig wäre oder auch nicht möglich ist, da bei weitem nicht alle dort beschäftigten Senegales_innen Französisch beherrschen. Beim Einkaufen am Markt hingegen, ist Wolof unentbehrlich, dort ist es die meist verwendete Sprache (vgl. O'Brien 1998: 34).

Das Gericht ist ausschließlich französisch; Verhandlungen etc. werden nur in französischer Sprache durchgeführt und so können Angeklagte nicht Frankophone ihren Prozess nicht mitverfolgen und müssen auf Anwälte und deren Sprachkenntnisse vertrauen. Alle Gesetze sind nur in französischer Sprache verfasst. Dies ist ein Punkt, welcher von vielen Senegales_innen stark kritisiert wird – die Inhalte der Gesetze und der Verfassung bleiben damit einem Großteil der Bevölkerung vorenthalten (vgl. Köpp 2002: 104).

Französisch ist weiterhin die Sprache der gebildeten Elite, oft wird ein gewisses Prestige damit ausgedrückt. Selbst dann, wenn die Beamten im privaten Leben in einer senegalesischen Sprache oder einer Mischform von Sprachen kommunizieren, wird im offiziellen Sektor durch das Beherrschen und die Verwendung des Französischen oft eine gewisse Dominanz ausgedrückt. Natürlich ist die Intensität dieser Verhaltensweise von Ort zu Ort bzw. von Mensch zu Mensch unterschiedlich (vgl. Köpp 2002: 102).

O'Brien (1998: 36) spricht von einem „they-code“, der durch Französisch und einem „we-code“, der durch Wolof vermittelt werden kann. Französisch ist als die Sprache der Autorität und der Instruktion und Wolof als die der Gemeinsamkeit, zu betrachten.

Dies kam auch bei einem meiner Interviews zur Sprache:

„(...) wenn ich, mit Leuten die kein Französisch sprechen, Französisch spreche, ist es fast eine, eine Verletzung für sie. Das heißt, das heißt äh ein Mangel an Respekt für die Leute weil ich weiß, dass sie kein Französisch sprechen. Obwohl Französisch, wenn man Französisch spricht, zeigt man ein bisschen Macht. Das heißt, dass wenn man Französisch spricht, ist das ein Zeichen von Größe, ein Zeichen von Wissenschaft und so weiter. Aber obwohl die Leute das auch so sehen, sind sie ein bisschen, im tiefen Inneren auch, ein bisschen gekränkt. Weil die meinen, der Mann spricht mit uns in dieser Sprache, obwohl er weiß dass wir das und das sind.“ (Madiyou Toure 29.09.2011)

Mamadou Diop antwortete auf die Frage, welche Rolle die Sprache Wolof in seinem Leben spielt, wie folgt:

„Dans ma vie? Bon, c'est ma langue maternelle. C'est ma langue maternelle. Je la parle partout. Mais à l'administration je me force à chaque fois pour donner un caractère officiel. A mon travail je me force de parler français.“ (Mamadou Diop 31.08.2011)

Von vielen Menschen wird Französisch als die sozusagen uneingeschränkte Sprache im institutionellen Sektor nicht mehr akzeptiert/toleriert. Verständlicherweise können diese Menschen nicht verstehen, warum sie Französisch lernen müssen, wenn eine Lingua franca, welche von einem viel größeren Teil der Bevölkerung ohnehin beherrscht wird, besteht und verwendet werden könnte. Andere Senegales_innen hingegen setzen sich nach wie vor für Französisch ein oder sind dafür, Französisch und senegalesische Sprachen (mit gleichen Rechten) koexistieren zu lassen.

4 Bildungssystem

Auch wenn es schon vor der Unabhängigkeit Bemühungen zur verbreiteten Alphabetisierung der Senegales_innen gab, haben die ersten richtigen Bemühungen ein neues Schulsystem aufzubauen und auf die Bildungsprobleme einzugehen, erst 10 Jahre danach begonnen.

In diesem Kapitel möchte ich mich daher eingehender mit dem Bildungssystem (vor allem mit dem Primarschulsystem) und dessen Entwicklungen nach der Unabhängigkeit beschäftigen, da dies, wenn man die Sprachsituation Senegals betrachtet, einige Kritikpunkte aufwirft (vgl. Badiane 1984: 115). Wie schon erwähnt, sprechen mehr als 80% der Bevölkerung Wolof, Französisch als geschriebene und gelesene Sprache wird jedoch von weniger als 11% beherrscht. Das wirft strukturelle Probleme auf, weil nur Französisch als offizielles Medium des Unterrichts angewendet wird – es gibt einen deutlichen Bruch zwischen Schule und der Gesellschaft, eine hohe Rate von Schulabbrecher_innen, Arbeitslosigkeit von Akademiker_innen und immer wieder Lehrer_innen-, Student_innen- und Schüler_innenstreiks.

Diesen Problemen wurde erst 1981 (21 Jahre nach der Unabhängigkeit) unter Abdou Diouf intensive Aufmerksamkeit geschenkt, auch wenn man ansatzweise schon 1971 versuchte, sich damit auseinanderzusetzen (vgl. Ka 1993: 305).

Das Bildungssystem ist wie folgt aufgebaut:

Tabelle 4.1: Struktur des senegalesischen öffentlichen Bildungssystems anhand von Wiegelmann, zitiert nach Sow (1994: 65)

Alter	Schularten	
4 5 6	Kindergarten/Vorschule "Jardins d'Enfants/Écoles Maternelles" (3 Jahre)	
7 8 9 10 11 12	Grundschule "Écoles élémentaires" (6 Jahre)	Sonderschule "Écoles spécialisées" (6 Jahre)
13 14 15	Mittlere Sekundarschule "Enseignement Moyen: Collèges, Lycées" (4 Jahre)	
16		Berufliche Bildung "Enseignement Moyen Technique: Écoles techniques supérieures" (2-3 Jahre)
17 18 19	Obere Sekundarschule "Enseignement Moyen Supérieur: Lycées" (3 Jahre)	
20		
21 22 23 24	Hochschulbildung "Universités de Dakar et de Saint Louis" (4-7 Jahre)	Höhere Berufliche Bildung "Écoles Nationales", "Écoles Normale Supérieure" (2-4 Jahre)
25 26		

Nach Wiegelmann (2001) wiesen die Staaten des Sahelgürtels Ende des 20. Jahrhunderts die niedrigste Bildungsrate auf, ein Problem, das gelöst werden muss. Eine deutliche Verbesserung der Beschulungsraten wies Senegal nur im Primarschulbereich auf, trotz dieser kann bei weitem noch nicht der gesamten

Bevölkerung die Möglichkeit auf Bildung gegeben werden. Es ist selbst heute noch so, dass nur ungefähr 25% der Bevölkerung eine Möglichkeit auf eine Sekundarschulbildung haben, eine Hochschulbildung genießen unter 4% der Bevölkerung. Tendenziell lässt sich zwar eine quantitative Verbesserung über die Jahre erkennen, leider sind die Verbesserungen aber nicht so gravierend, wie man es sich vielleicht wünschen würde (vgl. Wiegelmann 2002: 11). Meine Arbeit befasst sich jedoch primär mit dem Grundschulsystem in Senegal, da dieses als Basis zu einer weiteren Ausbildung von äußerster Wichtigkeit ist. Die Probleme des senegalesischen Grundschulsystems sind sehr vielschichtig und daher interessant zu betrachten. Viele verschiedene Institutionen und Gruppen wie die Regierung, das Bildungsministerium, „*non profit organisations*“, Verlage, die islamischen Bruderschaften, Genossenschaften, Verbände etc. tragen ihren Teil zur Verbesserung bei (vgl. Fagerberg-Diallo 2002: 169).

4.1 Islamische Schulen / Koranschulen

Als Erstes möchte ich auf die Koranschulen eingehen, da diese schon vor der Kolonialzeit – abgesehen von den traditionellen Erziehungssystemen – als einzige Bildungsinstanz bestanden. In Senegal bestanden und bestehen starke religiöse Netzwerke, welche wichtige soziale und wirtschaftliche Sicherungsfunktionen für die gläubigen Muslime (welche heute mehr also 80% der Bevölkerung ausmachen) darstellen. Die ersten Schulen in Senegal waren die Koranschulen („*daraa*“), welche wahrscheinlich schon zu Beginn der Islamisierung Westafrikas im 11. Jahrhundert entstanden. Die Menschen mussten lernen zu beten und waren somit zumindest mündlich mit den Koranversen konfrontiert, auch wenn vielleicht oft nicht alles genau verstanden wurde, was gelernt bzw. gelehrt wurde. Die Koranverse wurden früher hauptsächlich von Marabouts an Erwachsene vermittelt, die sie wiederum an ihre Kinder weitergeben sollten.

Immer mehr Leute bekannten sich zum Islam und Koranschulen entstanden, um die Menschen in den Lehren des Islams zu bilden. Diese waren eine feste gesellschaftliche Institution, auch schon bevor die Kolonialherren das Land betraten und sie sind es auch heute noch. Von der Kolonialzeit bis hin zu den

80er Jahren konnten die Bruderschaften ihren Einfluss immer weiter ausbauen. Seit den 80ern verlieren sie (unter anderem, weil sie selten als offizielle Institutionen anerkannt werden) wieder ein bisschen an Macht.

Heute sind die Koranschulen, im Gegensatz zu früher, als nur ausgewählte Personen zugelassen wurden, eine Einrichtung für die gesamte muslimische Bevölkerung Senegals, was seinen Ursprung im Widerstand gegen die christlichen Kolonialmächte findet. Für den Großteil der Bevölkerung blieben während der Kolonialzeit einerseits die traditionellen Erziehungsmethoden, andererseits die Koranschulen die einzigen Bildungsmöglichkeiten. Vereinzelt gab es auch Versuche der Kolonialmächte, islamische Bildungsstätten zu unterbinden (vgl. Heur-Gueye / Le'Orandis 2009: 369f.; Valette / Adick 2002: 24f.). Die quantitative Bedeutung von islamischen Bildungseinrichtungen ist heute ungefähr gleich hoch einzuschätzen wie die des öffentlichen Bildungswesens.

Nidoba Dieye erzählte im Interview von der arabischen Sprache in der Koranschule:

“(...) before going to school many of us go to the Koranic school, where you first find out an other language, different from your mother language which is ah Arabic. Though, you do not really study the language. When you start learning the Koran and by doing so you are having small dream of Arabic. You discover the sound, the phonetics, the words though, though you do not really speak it. (Ndioba Dieye 23.08.2011)

Zusätzlich zu den herkömmlichen Koranschulen gibt es „*écoles arabes*“, „*écoles franco-arabes*“ und „*Instituts Islamiques*“. Das arabische Bildungssystem wird in Senegal vom Staat akzeptiert, aber nur in den allerseltensten Fällen anerkannt. Die Präsenz und Häufigkeit der Koranschulen ist unumstritten. Ziel meiner Arbeit soll aber nicht sein, das islamische Bildungssystem genauer zu hinterfragen (vgl. Wiegelmann 2002: 81f.).

4.2 Quatre Communes und Bildungsversuche während der Kolonialzeit

Zur Zeit der Gründung von Französisch Westafrika waren die Franzosen nicht am Bildungssystem Senegals interessiert, dieses Interesse entwickelte sich erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Die Hintergründe waren eine Politik der Assimilation und die Vernichtung von allem, was in Senegal als „einheimisch“ galt. Man hatte sich zum Ziel gesetzt, einen Teil der afrikanischen Bevölkerung zu Franzosen und Französinen zu erziehen. Diese sollten die Rechte der französischen Bürger_innen erhalten. Um dies zu erreichen, wurden französische Verwaltungs- und Regierungssysteme eingeführt. Die Assimilationspolitik war in der Zeit, in der Frankreich Senegal kolonialisierte, unterschiedlich stark ausgeprägt. Auf jeden Fall verfolgte man die Doktrin, dass europäische und vor allem französische Zivilisation allem anderen überlegen sei. In vielen Situationen wurden den Afrikaner_innen die Selbstbestimmung und Eigenentscheidungen abgesprochen (vgl. Valette / Adick 2002: 26f.).

Die Anfänge des französischen Primarschulwesens in Senegal fanden in den „*Quatre Communes*“ statt. Als Quatre Communes werden die drei Städte Dakar, Rufisque, Saint Louis und die Insel Gorée, in denen intensive Assimilationspolitik der Franzosen betrieben wurde, bezeichnet. Die Menschen dort lebten nach den Regeln der französischen Bürger_innenrechte. Wolof und andere senegalesische Sprachen wurden dort sozusagen aus dem Leben der Menschen verbannt (oder sollten verbannt werden), trotzdem wurden nur privilegierte Senegales_innen gefördert. Wolof wurde somit zur Sprache des Volkes, Französisch zu der, der Elite (vgl. Ndao 1996: 20).

Man wollte vorerst alle alten Strukturen im Land durch neue französische ersetzen, um unter anderem auch den Afrikaner_innen eine französische Kultur und Lebensart „beizubringen“. Ganz zu Beginn und zur besseren Ausführung dieser Idee, führte man eine „*instruction élémentaire*“ ein, um die Afrikaner_innen auf eine Evangelisierung vorzubereiten, welche jedoch nicht primär das Ziel dieser Institution war. Die Intention war, möglichst vielen Menschen Französisch zu lehren, um eine afrikanische Elite nach französischem

Vorbild zu schaffen (mit dem Hintergedanken an Industrie, Handel, Verwaltung und dem Hinblick auf ökonomische Ziele), welche den Anweisungen Frankreichs folgt. Dabei sollte die Religion als wichtiges Werkzeug dienen. Die Quatre Communes entstanden und mit ihnen auch eine starke Elitenbildung. Nur in den vier Städten wurden Bildungseinrichtungen geschaffen und die Senegales_innen dort hatten einigermaßen gleiche Gesetze und Rechte wie die Franzosen und Französinen – oder sollten diese zumindest haben. Die Menschen, die dort lebten, wurden „*citoyens français*“ genannt und wirkten am politischen Geschehen mit, wo hingegen die restlichen Menschen – und somit der Großteil der Bevölkerung Senegals – als „*sujets français*“ gehandelt wurden, als französische Untertanen. Sie hatten andere Regelungen, genannt „*Indigénat*“, an welche sie sich halten mussten (vgl. Valette / Adick 2002: 24ff.).

Mnguni (1999: 5f.) spricht von „*Filtration*“ in der Bildung, durch welche es den Kolonialmächten ganz einfach möglich war, eine Aufspaltung zwischen den „gebildeten“ und „ungebildeten“ Afrikaner_innen herbeizuführen. Einerseits konnte Frankreich auf diese Weise die Macht beibehalten, andererseits gab es den wenigen Afrikaner_innen in den Städten die Möglichkeit, sich zu bilden und mit der französischen Kultur Kontakt aufzunehmen, somit zu Gleichgestellten mit den Franzosen und Französinen zu werden und einen Einfluss in die Regierung ihres Landes zu bekommen. Dies besänftigte die Menschen in den Quatre Communes vielleicht etwas, funktionierte aber auf Dauer nicht besonders gut.

Die Anfänge des Bildungswesens in Senegal gehen auf Jean Dard zurück. Er wurde 1816 mit der Erziehungsarbeit in Senegal beauftragt und nach Gorée geschickt, um eine Jungenschule zu erbauen. Anfänglich entschied sich Frankreich für eine „*méthode mutuelle*“ in Senegal, um den Lehrer_innenmangel umgehen zu können. Das Lehrpersonal sollte in einer Schule unterrichten, in der die Schüler_innen nach Altersstufen in acht Klassen unterteilt wurden. Die Älteren wurden ausschließlich in den Fächern Lesen, Schreiben, Arithmetik und Beten unterrichtet und sollten ihr Wissen dann an die Jüngeren weitergeben (vgl. Valette / Adick 2002: 24ff.).

Dard eröffnete 1817 die erste Schule für Jungen in Saint Louis. Anfänglich gab es große Probleme, da nur 7 Schüler zu seinem Unterricht erschienen. Er bezahlte dann aber einen kleinen Lohn an die Älteren und schaffte es, 80 Schüler für seinen Unterricht zu bekommen. Jedoch waren diese hauptsächlich europäische sowie Kinder der „*population métisse*“¹². Dard unterrichtete sieben Tage die Woche fast den ganzen Tag und verwendete dafür nur Französisch als Unterrichtssprache. Ziemlich bald fielen ihm aber die großen Schwierigkeiten auf, die die Erstsprachensprecher Wolof mit Französisch hatten. Die älteren Schüler durften aus diesem Grund selbst eine Sprache wählen, in welcher sie das Gelernte weitergeben wollten.

Er beschloss, sich Wolof anzueignen, erstellte eine erste Grammatik und das erste Wörterbuch in lateinischen Lettern. Weiters gab es zweisprachige Tafeln für den Unterricht und Dard plante, Wolof als Unterrichtssprache einzuführen, da er wollte, dass die Schüler verstehen, was sie lernten und mehr Schüler sich für die Schule begeisterten. Der Islam war seiner Meinung nach ein Hindernis für den Ausbau der französischen Schule, doch durch das Wolof glaubte er, auch Muslime erreichen zu können.

1820 wurde Dard zurück nach Frankreich delegiert und 1821 aus unterschiedlichen Gründen entlassen. Er wurde in mehreren Bereichen stark kritisiert, die wesentlichsten Kritikpunkte waren jedoch seine Unterrichtsmethoden und seine Idee, Wolof grundsätzlich als Unterrichtssprache einzuführen. Seine Methoden standen im Widerspruch dessen, was Frankreich erreichen wollte: Bekehrung der Afrikaner_innen zum Christentum sowie eine schnelle ökonomische Entwicklung und afrikanische Elitenbildung, in welcher Wolof (und auch die anderen senegalesischen Sprachen) als „*Jargon*“, eine saloppe, ungepflegte Ausdrucksweise, abgetan wurden. Jean Dard wollte nach Senegal zurückkehren, was ihm dann auch 1832 gelang, jedoch verstarb er dort schon 1833 und mit ihm seine Ideen für den Unterricht in Wolof. Später wurde seine Schule dann von Brüdern eines religiösen Ordens („*Frères de Ploërmel*“) übernommen, da man der Meinung war, dass diese besser für die Bildung der jungen Senegalesen sorgen könnten. Quantitativ wurden damals keine Erfolge

¹² Stark von der französischen Kultur, Lebensart und dem Christentum geprägt, galten als erste assimilierende Gruppe.

erzielt, jedoch der Weg zur Schulbildung in Senegal geebnet. Afrikanische Kultur, afrikanische Sprachen und die afrikanischen Erziehungsmodelle wurden anicht (vgl. Valette / Adick 2002: 30ff.).

„Der Grundstein für die Heranbildung einer vorwiegend städtischen, elitistischen und privilegierten Schülerschaft war gelegt und die Einbeziehung der afrikanischen Kultur, einheimischer Sprachen oder afrikanischer Erziehungsmodelle in das neue Schulwesen weitgehend ausgeschlossen.“
(Valette / Adick 2002: 33)

Ab 1841 führte der Orden für die nächsten 60 Jahre die Primarschulen in Senegal. Es gab nur zwei Personen, die sich für eine Verbreitung außerhalb der Quatre Communes und einer Verweltlichung des Schulsystems (doch ohne von der Idee der Elitenbildung abzulassen) in dieser Zeit einsetzten – Louis Faidherbe (1854-1865) und Gouverneur Henri Félix de Lamothé (1890-1895) (vgl. Valette / Adick 2002: 31ff.).

Erstes Ziel der Brüder war aber nicht die Christianisierung, sondern – wie schon früher – ein funktionierendes ökonomisches System im Land aufzubauen. Man entschied sich dafür, das Internatswesen einzuführen, um die Assimilation durch 24 stündigen Einfluss zu beschleunigen und „echte Franzosen und Französinen“ auszubilden. Aus finanziellen Gründen gab es aber nur ein Internat. Die Schule war offen und gratis, um jeder/m, auch Erwachsenen (und allmählich auch Frauen), einen Zugang zu ermöglichen. Der Unterricht war stets auf das Christentum und die französische Kultur, Politik, Geographie etc. ausgerichtet. 1872 fanden die ersten Schulbücher in Senegal Anwendung, jedoch gab es immer noch zu wenig Lehrpersonal und die „méthode simultanée“¹³ wurde eingeführt, welche aber der „méthode mutuelle“ sehr ähnlich war. Das Bildungsniveau stieg in dieser Zeit, obwohl viele der Brüder des Ordens keine entsprechende Ausbildung hatten. Das allergrößte Problem war aber die Vermittlung von Französisch – trotz des Sprachunterrichts beherrschten die Schüler_innen die Sprache nicht besonders gut (vgl. Valette / Adick 2002: 34f.).

¹³ Die älteren Schüler_innen wurden unterrichtet, welche wiederum ihr Wissen an die jüngeren weitergeben mussten.

Das Problem ergab sich, weil die Senegales_innen auf die gleiche Art und Weise wie Franzosen und Französinnen in Frankreich unterrichtet wurden. Wolof oder eine andere senegalesische Sprache wurde, da die Brüder annahmen, dies würde die Sprachprobleme verringern, in der Schule verboten. Das Französische sollte durch Rezitieren von Versen erlernt werden.

1854 übernahm Faidherb den Job als „*Gouverneur du Sénégal*“. Er machte die französische Sprache und starke Vermittlung des christlichen Glaubens dafür verantwortlich, dass in ganz Senegal nur ca. 280 Schüler_innen¹⁴ die Schule besuchten. Hauptsächlich waren dies noch immer Assimilierte und Europäer_innen, nur ungefähr ein Sechstel von ihnen war muslimisch. Die Brüder des Ordens machten die Marabouts dafür verantwortlich, Faidherb den starken christlichen Einfluss. Faidherb (welcher Wolof und Arabisch beherrschte) versuchte die Schule durch unterschiedliche Maßnahmen zu verweltlichen und laizistische Primarschulen zu schaffen. Er wollte einen weltlichen Lehrkörper erstellen und überzeugte Frankreich davon, dass eine christliche Erziehung die Eltern davon abschrecke, ihre Kinder in die französische Schule zu schicken. Verschiedene säkulare Primarschulen entstanden. Faidherb erwirkte auch eine staatliche Kontrolle der Koranschulen, um die Beeinflussung der Bevölkerung kontrollieren und beschränken zu können. Marabouts durften nach einem Erlass nur noch Koranschulen betreiben, wenn diese genehmigt wurden. Es gab kaum Widerstand, die meisten Marabouts hielten sich jedoch einfach nicht an den Erlass, strenge Kontrollen gab es nicht. Später sah man dann ein, dass man die Expansion der Koranschulen nicht verhindern könne. Der Versuch der Eindämmung der Koranschulen und somit auch des islamischen Glaubens in den Quatre Communes war gescheitert (vgl. Diouf 1997: 838ff.; Valette / Adick 2002: 34ff.).

Bis Ende des 19. Jahrhunderts waren Koranschulen wesentlich höher frequentiert als die Schulen Frankreichs. Auch das Konzept von Faidherb, eine weltliche Schule einzuführen, hat nicht dazu beigetragen, mehr Schüler_innen in die Schulen zu bringen, denn diese waren für die muslimischen Senegales_innen nicht attraktiv. Faidherb nahm sich damals als Erster der

¹⁴ In Gorée waren es ungefähr 100, in Saint Louis ungefähr 180 Schüler_innen.

Bildung außerhalb der Quatre Communes an. Er wollte die ganze Kolonie zivilisieren und den französischen Einfluss ausweiten und setzte sich daher für den Bau von Schulen am Land ein. In Saint Louis eröffnete er eine besondere Schule, in welcher ohne religiöse Inhalte unterrichtet und das Ziel verfolgt wurde, Kontaktpersonen für die Konversation und Verhandlungen zwischen den senegalesischen „Oberhäuptern“ und der französischen Kolonialmacht auszubilden, um auch die Menschen im Landesinneren, welche keinen Kontakt zum Französischen hatten, erreichen zu können und den Einfluss Frankreichs zu vergrößern. Er wollte erreichen, dass bis in 20 Jahren nur mehr Menschen, die eine französische Schule besucht und eine französische Bildung bzw. Erziehung „genossen“ hatten, an der Macht seien.

Weiters bildete er auch Lehrer_innen aus, um den Fortbestand des Schulsystems zu sichern. Diese wurden in ein Gymnasium nach Algerien geschickt, was aber keine Erfolge brachte (sie mussten ihre Lebensgewohnheiten auf Grund des ungewohnten Klimas und der neuen Lebensumstände von Grund auf umstellen) und das Projekt wurde nicht wiederholt (vgl. Valette / Adick 2002: 39ff.).

Nach wie vor fehlte es an einer guten Methode, die französische Sprache zu vermitteln, Frankreich verlor das Interesse an der Bildung in Senegal und konzentrierte sich auf andere Dinge. In den vier Gemeinden blieben die Schulen erhalten und nur für assimilierte Personen zugänglich. Die Schulen, die Faidherb zwischen 1860 und 1870 erbaut hatte, wurden geschlossen. Erst 1892 begann man, sich wieder für die Bildung der Bevölkerung außerhalb der Quatre Communes zu interessieren und zu investieren. Wieder stand der Assimilationsgedanke im Vordergrund. In den nächsten Jahren wurden offiziell relativ viele Schulen errichtet (auch wenn man nach Valette / Adick (2002) annehmen kann, dass einige davon nur am Papier existierten), jedoch gab es noch immer die selben Probleme wie unter Faidherb – Mängel in der Lehrerausbildung, Probleme mit der französischen Sprache, mangelnde Kontrolle der Schulen.

Durch immer stärkere Bemühungen Frankreichs gelang es dann doch, zumindest in den Zentren mehr Schüler_innen für die Bildung zu interessieren. Schüler_innen welche eine Schule abgeschlossen hatten, wurden im administrativen Bereich der Kolonien, als Dolmetscher_innen oder Lehrer_innen engagiert. Das „*collège des fils de chefs et des interprètes*“ wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts über Grenzen hinweg bekannt und man gründete in Saint Louis die höhere Primarschule für Jungen, das heutige „*Lycée Charles de Gaulle*“. Mädchen und Frauen standen - das Bildungssystem betreffend - während der Kolonialzeit im Hintergrund. Sie wurden hauptsächlich in der Krankenpflege und als Lehrerinnen ausgebildet oder man wollte sie in der Schule auf ihre Rolle als Ehefrau, Hausfrau und Mutter vorbereiten (vgl. Valette / Adick 2002: 44f.).

Bis 1903 gab es nur eine einzige wirkliche Möglichkeit auf höhere Schulbildung und diese bestand im Erlangen eines Stipendiums für ein Studium in Frankreich. 1903 entstand ein Bildungserlass für ein einheitliches französisches Kolonialsystem in „*Afrique Occidentale Française*“. Man begann zuerst in Senegal damit, diesen Erlass durchzusetzen, da es am weitesten erschlossen war und Senegal wurde somit zum Vorbild für andere Nationen. Eine koloniale Bildungsabteilung wurde geschaffen und auch in Senegal gab es kolonialstaatliche Bildungsbehörden mit Schulinspektor_innen („*service l'enseignement*“), da man sich entschied, alle Schulen unter staatliche Aufsicht zu stellen (Vodouhé 1997: 60ff.).

Die in Frankreich Herrschenden wollten ihre Sprache in einem möglichst großen Raum durchsetzen. Ziel war es, eine sprachliche Einheit unter der Kontrolle Frankreichs zu bilden. Der Mythos der „zivilisatorischen Mission“ blieb aufrecht, man wollte die „Wilden“, die „Barbaren“ bilden. Erst wenn die Senegales_innen die Sprache beherrschten, konnten sie sich an der Verwaltung des Staates beteiligen und wurden in die Gesellschaft aufgenommen. Wollte eine Senegalesin oder ein Senegalese eine Position in einer höheren Gesellschaftsschicht einnehmen, wurde nicht nur auf die Kenntnis der französischen Sprache geachtet, sondern die betreffende Person musste auch nachweislich die französische Lebensweise leben. Während man Französisch mit verschiedenen Mitteln durchzusetzen versuchte, wurden gleichzeitig die

senegalesischen Sprachen unterdrückt, welche als „*langues indigènes*“, „*idiomes*“ oder „*pattois*“ bezeichnet wurden (vgl. Brumme 1993: 327).

Man bewegte sich immer mehr von der klerikalen Bildung weg und versuchte, das gesamte Missionspersonal auf schnellem Wege gegen ein laizistisches auszutauschen. Primarschulen in drei verschiedenen Formen entstanden – die Dorfschulen „*écoles de village*“ in einfachen Hütten ohne besondere Ausstattung, um die Bevölkerung für den kolonialen Einfluss zu sensibilisieren. Eine Ausbildung für landwirtschaftliche Tätigkeiten wurde dort angeboten. Die Regionalschulen „*écoles régionales*“, welche die besten Schüler_innen der Dorfschulen in Internate aufnahm und ihnen neben den einzelnen Fächern landwirtschaftliche Tätigkeiten, Metallverarbeitung und Holzverarbeitung lehrte, und die städtischen Primarschulen „*écoles urbaines*“ für bereits assimilierte Kinder.

Nach dem zweiten Weltkrieg entstand eine Emanzipationsbewegung der senegalesischen Elite, welche die gleichen Rechte wie die Franzosen und Französinen einfordern wollte. Frankreich reagierte darauf jedoch mit einer noch heftigeren „Französisierung“ als zuvor.

Man sieht deutlich, dass die Schulbildung während der Kolonialzeit in Senegal geographisch sehr beschränkt und die meiste Zeit nur der assimilierten, christlich-französischen Bevölkerung zugänglich war. Alles, was die Schüler_innen damals in Senegal lernten, war hauptsächlich Frankreich zweckdienlich. Die afrikanischen Sprachen sowie die Kultur wurden fast komplett außer Acht gelassen – durch die Bildung sollte eine psychische, dauerhafte Macht über die Menschen erlangt werden (vgl. Valette / Adick 2002: 57).

4.3 Das Bildungssystem und seine Entwicklung nach der Kolonialzeit

Gleich nach der Erklärung der Unabhängigkeit 1960 wollte man so schnell wie möglich ein qualifiziertes Bildungssystem aufbauen. Viele Probleme, wie zum Beispiel stark ansteigende Bevölkerungszahlen, wirtschaftliche, finanzielle Probleme etc. erschwerten jedoch diese Bemühungen. Vor allem litt man noch

stark an der Abhängigkeit vom ehemaligen Kolonialstaat Frankreich, auch wenn „*Nationbuilding*“ in Senegal auch heute noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Wiegelmann 2002: 11). Die Probleme lassen sich darauf zurückführen, dass in der Kolonialzeit bei den Grenzziehungen der Länder kaum Rücksicht auf ethnische, religiöse, kulturelle oder historisch gewachsene Strukturen genommen wurde (vgl. Kébé 1997: 117ff.).

Mit der Unabhängigkeit wollten die Senegales_innen immer stärker eine Gleichberechtigung erzielen. Nicht nur eine ausgewählte Elite sollte Zugang zur Bildung haben, sondern die gesamte Bevölkerung. Gymnasien mussten damals erst erbaut werden. Auch die zunehmende Modernisierung machte eine Änderung des Bildungssystems unumgänglich, die Bildung musste mit der Moderne mitwachsen. Anfang der 60er sind viele neue Grundschulen erbaut und eingerichtet worden, die Beschulungsrate der Grundschule stieg von diesem Zeitpunkt an (1960 war sie bei ca. 36%), was sich auch auf die höhere Schulbildung positiv auswirkte.

1968/69 wurde öffentlich eine Veränderung eingefordert. Die Bevölkerung wollte eine Anpassung des Schulsystems an kulturelle, demographische und ökonomische Gegebenheiten des Landes, was dazu führte, dass 1971 ein Bildungsrahmengesetz erlassen wurde. Durch dieses wollte man näher an die internationalen Standards kommen, dazu hat aber auch das Französische und das Festhalten daran gehört, weil Französisch als internationale Sprache in der Bildung große Relevanz hat und die weit verbreitetste europäische Sprache in Senegal ist. Leider sind wenige der Ziele umgesetzt worden. Was jedoch geschah war, dass die Schulbücher etwas mehr an die afrikanische Kultur, Geschichte und Geographie angepasst wurden. Die Sprachbücher und die Konzepte der Sprachbildung der Franzosen blieben jedoch dieselben, was nach wie vor Probleme machte. Gerade der Sprachunterricht (in welchem durch Sprache auch Kultur vermittelt wird) sollte bei einer Anpassung an die senegalesischen Bedürfnisse nicht ausgespart werden. Die Situation der Schüler_innen war schlecht, da die Lernbedingungen nicht wirklich auf sie ausgerichtet waren und Erfolge blieben meist aus (vgl. Wiegelmann 2002: 64ff.).

Auch die Lehrer_innen waren alles andere als zufrieden mit der bestehenden Situation und es kam 1979/80 zu einem „*année blanche*“, einem Jahr in welchem wegen anhaltenden Streiks und Demonstrationen der Lehrer_innenschaft, welche eine neue Reform forderte, keine Schule stattfand. Dies geschah kurz bevor Léopold Sédar Senghor sein Amt zurücklegte und Abdou Diouf als neuer Präsident in Senegal an die Regierung kam. Dieser nahm sich des Bildungsproblems an, organisierte eine Konferenz und wollte „*écoles nouvelles*“ konzipieren, worauf ich später, in Kapitel 4.3.2.2 noch genauer eingehen werde.

Ein wichtiger Punkt der Forderungen der Lehrer_innenschaft und der Bevölkerung war unter anderem die Anerkennung der arabischen Sprache als eine Sprache mit Bedeutung in Senegal, weiters die schrittweise Einführung der Nationalsprachen in das formale Schulwesen sowie eine Dezentralisierung und Umstrukturierung der Schulen im Gesamten, um mehr (in Hinblick auf die Zukunft allen) Schüler_innen die Möglichkeit auf Bildung zu geben (vgl. Wiegelmann 2002: 66ff.).

4.3.1 Léopold Sédar Senghors Ideen zu Bildung und Kultur

Mit Léopold Sédar Senghor ist Senegal zur unabhängigen Republik geworden. Senghor prägte in seiner 17-jährigen Amtsperiode als Präsident die Institutionen des Staates und ließ viele persönliche Konzepte einfließen. Er war Kulturphilosoph, Dichter und vor seiner politischen Karriere Gymnasiallehrer, Agrégé und Professor und hat sich somit intensiv mit der Pädagogik, den Richtlinien der Pädagogik sowie dem Bildungssystem befasst.

Schon 1937 hielt Senghor als Agrégé einen Vortrag über das kulturelle Problem in Französisch-Westafrika, welcher für Aufsehen sorgte. Nach dieser Rede lehnte er jedoch das Angebot, als Inspektor des Erziehungswesens in Französisch-Westafrika zu arbeiten, ab und kehrte als Lehrer nach Frankreich zurück, wo er studiert hatte und dessen Staatsbürgerschaft er seit zwei Jahren besaß. Sein pädagogisches Interesse für Senegal blieb stets erhalten (vgl. Axt 1979: 9f.).

Zusätzlich hat er sich immer stark mit Identitätsfindung auseinandergesetzt und mit der afrikanischen Kultur im Vergleich zur europäischen beschäftigt. Grundlage seiner Überlegungen ist das gemeinsame Erwachen von zwei Kulturreichen, beide dieser Kulturreiche kannte er. Senghor war der Meinung, dass sich die Senegales_innen nicht mehr nur mit der senegalesischen Kultur identifizieren könnten. Er sagte, das Land sei jetzt „afro-französisch“, die Menschen seien Afro-Franzosen/Französinnen, da beide Kulturen stark im Land präsent seien (vgl. Vaillant 1997: 686f.).

„What Senghor argues, (...) is that present reality cannot be ignored: West Africa already has a bipolar culture; its future must be bipolar and bilingual, connected to the African past, the Afro-French present, and a multiple and complex future. West Africans should neither thoughtlessly abandon the past nor mindlessly glorify it.“ (Vaillant 1997:688)

In den Unterricht müssen seiner Meinung nach also sowohl die französische, als auch die senegalesische Kultur einfließen, in der Primar- und Sekundarschule sollten sowohl senegalesische Sprachen, als auch Französisch verwendet werden. In seinen Reden forderte er die senegalesische Elite (wenn er von dieser Elite sprach, meinte er die „*évolués*“, die französisch-gebildete Elite) auf, das Volk und die Kultur Senegals kennenzulernen, da sie nur dadurch als Vermittler_innen zwischen den beiden Kulturen fungieren könnten. Weiters förderte er lokale Künstler_innen, da er das große Potential der senegalesischen Sprachen als literarische Sprachen sah (vgl. Vaillant 1997: 686ff.).

Senghor selbst wurde nicht traditionell im Hinblick auf die senegalesische Kultur erzogen, da ihm sein Vater (durch seine Arbeit und seine Verbindungen mit Frankreich) materielle Sorgenfreiheit in einer europäischen Erziehung ermöglichte und er wenig in Kontakt mit der traditionellen senegalesischen Erziehung war. Ab seinem siebten Lebensjahr besuchte er die Missionsschule in Jaol, seinem Geburtsort. Bis zu dem Zeitpunkt lebte er im Inneren des Landes im Haus seines Vaters, in welchem er kaum Kontakt zur traditionellen Lebensform und Kultur Senegals erfuhr. Durch den Umzug nach Jaol, einer kolonialen Handelsstätte an der Küste, wurde Senghor noch stärker in die französische Lebensart eingebunden, und von dem Zeitpunkt an verbrachte er

sein Leben eigentlich nicht mehr in einer senegalesischen Gesellschaft (vgl. Axt 1979: 14f.).

Senghor selbst ist also den kolonialen Schulweg gegangen, er wurde christlich erzogen und hat nie eine Dorfschule besucht. Er entsprach den Zügen eines „*assimilé*“, also jemandem, der eine französische Schule besucht hat, durch die hohe Bildung zur Elite gehörte und die Denk- und Lebensgewohnheiten der Franzosen übernommen hatte. Doch wie schon erwähnt, erkannte er noch vor der Unabhängigkeit die Bildungsprobleme im Land. Er sah auch, dass die Behauptungen Frankreichs, eine senegalesische Elite ausbilden zu wollen, den Tatsachen, nämlich, dass es zu dieser Zeit nur drei Lycées im Land gab, widersprachen. Auch noch so begabte Schüler_innen konnten keinen Bildungsgrad höher als die mittlere Reife erlangen, wodurch reichlich Beamte und Arbeiter_innen herangezogen wurden.

Senghor forderte damals, das Hauptaugenmerk auf das Erreichen des Abiturs zu legen und über eine Einrichtung einer Universität in Dakar nachzudenken, wozu es dann 1957 auch kam. Zu diesem Zeitpunkt beschäftigte sich Senghor eingehend mit der Frage der Sprache der Lehrmaterialien und der Unterrichtsgestaltung – er war der Meinung, dass Erstsprachen eingeführt werden sollten, um das Lernen in den ersten Primarschuljahren zu erleichtern und das Französische sollte helfen, den Horizont zu erweitern. Das französische Schulsystem müsse der afrikanischen Umwelt besser angepasst werden. Die Kinder müssen zuerst ihre Sprache lernen, um dann mit dieser Sprache das Französisch zu erlernen. Diese Punkte werden in seiner Kritik am bestehenden System zwar erwähnt, jedoch vermied er es, konkret auf die Sprachproblematik einzugehen, forderte aber eine Gleichberechtigung und Chancengleichheit für Senegales_innen und Franzosen/Französinen im Bildungssektor. Bei Senghors Aussagen muss berücksichtigt werden, dass er Politiker war und seine Äußerungen stets im politischen Kontext standen. Klar ist aber immer, dass für ihn Erziehung im unmittelbaren Zusammenhang mit Kultur steht (vgl. Axt 1979: 24ff.).

Mitte der 30er Jahre prägte er zusammen mit Aimé Césaire den Begriff der „Négritude“, in welchem es um die Findung und um eine Abgrenzung der eigenen Werte, die den Werten der Europäer_innen gegenübergestellt werden, geht (vgl. Kesteloot / Kennedy 1990: 51f.).

1937 machte Senghor das erste Mal offiziell auf den Bilingualismus der senegalesischen Kinder aufmerksam und erwähnte damit explizit das Prinzip der zweisprachigen Schulbildung in Primarschulklassen. Jedoch wurden diese Aussagen von ihm nie in die Tat umgesetzt und die senegalesischen Sprachen haben den Einzug in den Bildungssektor nicht geschafft. Später hatte er genaue schulpraktische Vorstellungen, in welchen seiner Meinung nach die erforderlichsten Punkte die Qualität, die Hilfe zur Orientierung der Schüler_innen für ihr weiteres Leben sowie eine Selektion und Begabtenförderung waren (vgl. Axt 1979: 70f.).

Die senegalesische Regierung erkannte unter Senghor die Wichtigkeit des Ausbaus des Bildungssektors vor allem im Hinblick auf berufsbezogene Bildung, da Führungskräfte mit Hochschulbildung für Wirtschaft und Technologie benötigt wurden. In einem Ministerrat von 1977 unter dem Vorsitz von Senghor wurden Prioritäten und allgemeine Orientierungspunkte festgelegt. Die wichtigsten Punkte waren der absolute Vorrang des Bildungs- und Produktionssektors sowie der Vorrang für das Berufsbildungswesen. Die Ausbildung im Bereich der Land/Forstwirtschaft wurde der Industrie und dem Sozialwesen vorgezogen. Das Bildungs- und Erziehungswesen sollte den ökonomischen Bedürfnissen Senegals angepasst werden (vgl. Mende 1982: 26f.).

Als erster Präsident nach der Kolonialzeit kann Senghor (da der Staat noch sehr eng an die französischen Strukturen gebunden war) jedoch trotz seiner relativ großen Macht nicht als formender Urheber jeder Initiative in Senegal gelten. Ein nationales Bewusstsein musste erst gebildet und Träger_innen für die Zukunft Senegals gefunden werden (vgl. Axt 1979: 10f.).

4.3.2 Senegalesische Sprachen in Schulexperimenten

In diesem Teil meiner Arbeit möchte ich auf drei große Projekte (Experimentalklassen ab 1978, das „*Etats Généraux de l'Éducation et de la Formation*“, sowie das Pilotprogramm „*Écoles Communautaires de Base*“), die sich auf die Einführung der senegalesischen Sprachen in das Schulsystem konzentrierten, eingehen. Ich möchte keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellen, da es zusätzlich noch kleinere Projekte (jedoch ohne wirkliche Auswirkungen auf die tatsächliche Situation) gab.

4.3.2.1 Erste Experimentalklassen

Wie schon oben erwähnt, gründete Jean Dard 1817 in Senegal eine öffentliche Schule, in der Wolof erstmals als Unterrichtssprache eingesetzt wurde. 1826 wurde diese jedoch von der Kolonialregierung verboten, da Dards Ideen der französischen Assimilationspolitik im Wege standen (vgl. Köpp 2002: 20).

Die nächsten Pilotversuche, eine senegalesische Sprache in das Schulsystem einzuführen, entstanden durch eine Forderung der UNESCO im Oktober 1977. Es wurde gefordert, Klassen einzurichten, die nicht nur auf Französisch, sondern auch in einer nationalen Sprache unterrichtet werden. Die ersten Wolof-Vorschulen, die jedoch noch wenig mit einem konventionellen Schulsystem zu tun hatten, wurden in den regionalen Hauptstädten gegründet. Sie waren eher auf die Grundbildung im Verhalten der Schüler_innen ausgerichtet.

Im Oktober 1978 begann man ein Projekt des experimentellen Lehrens in manchen ausgewählten Grundschulen. Zwei verschiedene Methoden wurden verwendet, und zwar eine audiovisuelle („*classes télévisuelles*“) in welcher durch bildendes Fernsehen gelehrt wurde, und eine mit den Unterrichtsmethoden einer französischen Klasse, nur wurde als Unterrichtsmedium eine senegalesische Sprache verwendet (vgl. Köpp 2002: 31).

Das Experiment mit der audiovisuellen Methode umfasste 10 Klassen im urbanen und semiurbanen Feld. Finanziert wurde es von der ACCT („*Agence de Coopération Culturelle et Technique*“), einer internationalen Agentur Frankophoner Länder und der senegalesischen Regierung. Die ACCT übernahm

die Anschaffung von Lehrmaterialien sowie die personelle Bildung, die Regierung die Gehälter sowie weitere anfallende Kosten. Das Budget für das sechs Jahre laufende Projekt betrug (während der Planung, im Mai 1975) 400 Millionen FCFA. Das erste Jahr in diesen Klassen wurde ausschließlich in Wolof gestaltet. Im zweiten Jahr wurde Französisch mündlich eingeführt, im dritten schriftlich, wobei Wolof noch immer als Unterrichtssprache verwendet wurde. In den nächsten drei Jahren (wenn die Schüler_innen nach den Meinungen der Lehrer_innen in der 4. Schulstufe noch nicht bereit waren, auch nur in den letzten zwei Jahren) wurde der Fokus darauf gelegt, Französisch als die meist verwendete Sprache einzuführen, da die Schüler_innen die selbe Abschlussprüfung wie Schüler_innen rein französischer Schulen ablegen mussten. Wolof als Sprache wurde in den nächsten drei Jahren weiter unterrichtet.

Dieselbe Strategie wurde bei den traditionellen experimentellen Klassen, also bei jenen ohne Fernsehbildung, eingesetzt. Drei Klassen wurden im Oktober 1979 in der Cap-Vert Region eröffnet, eine davon in Dakar. In diesen Klassen wurde die technische Assistenz von Linguist_innen und Pädagog_innen bereitgestellt, das Team schloss auch Direktor_innen und Lehrer_innen ein. Im Oktober 1981 wurden dann weitere Klassen in den Sprachen Serer, Pulaar und Diola eröffnet, obwohl es schon einige bestehende Probleme gab (vgl. Ka 1993: 306ff.).

Die Klassen, die in der herkömmlichen Methode unter Verwendung einer Nationalsprache unterrichtet wurden, wurden ziemlich bald wieder geschlossen, die televisuellen Klassen blieben noch einige Zeit lang bestehen. Grund dafür war, dass die Lehrer_innen und Direktor_innen unzureichend vorbereitet wurden und das Umfeld nicht sensibilisiert war. Auch konzeptionelle Schwächen im didaktischen und linguistischen Bereich waren ausschlaggebend für das Scheitern des Projektes. Außerdem gab es keine Lehrmaterialien, weshalb man mit den französischen Lehrbüchern weiterarbeitete, aber eine senegalesische Sprache für die Lehre verwendete.

Mohamadou Lamine Dia äußerte sich wie folgt dazu:

„A l'époque on avait formé tous les enseignants à ces langues. N'est-ce pas? Particulièrement même le Wolof. Ils étaient formés pour enseigner la langue. Malheureusement ce qui se passe c'est que c'est la documentation qui fait défaut. Les manuels. Parce que pour enseigner il faut de supports pédagogiques. Alors les supports ont manqué. Et aussi la littérature aussi des langues nationales ça aussi qui feraient aussi peut-être la propagation de l'écriture de la langue. Il n'y a pas de livres. Il n'y a pas beaucoup de manuels. Il n'y a pas de livres de conte. Il n'y pas de. Pas suffisamment. Des livres de lecture et tout ça.“ (Mohamadou Lamine Dia 31.08.2011)

Pädagogisch/didaktisch wurden dieselben Methoden wie in den französischen Klassen mit rigidem Charakter angewandt, die Schüler_innen mussten hauptsächlich auswendig lernen. Es gab keine Aufgliederung des Budgets, weshalb niemand genau wusste, wie lange man sich diese Projekte überhaupt noch leisten könne und es gab keine Planung in Richtung Zukunft. Ein weiteres großes Problem all dieser Klassen war, dass nie ein klares Statement über die Ziele oder Grundsätze dieser Experimente mit einer der nationalen Sprachen geäußert wurde (vgl. Ka 1993: 306ff.; Wiegelmann 2002: 78).

Eine einzige Klasse, in welcher das traditionelle System mit der Sprache Serer angewandt wurde, wurde fortgeführt. Dies war dem großen Engagement eines Lehrers zu verdanken, der sogar ein Lesebuch in Serer verfasste, welches er für den Unterricht verwendete. Diese Klasse schnitt überdurchschnittlich gut ab. Bei einem Vergleich mit anderen Klassen (INEADE: 1996) des „*Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation*“ kam es zu folgendem Ergebnis: Nur 28% der Schüler_innen der herkömmlichen Klassen konnten die Aufgaben lösen, welche für Schüler_innen nach der 6. Schulstufe konzipiert waren. In der Sererklasse gab es ein Ergebnis von 52 % und das, obwohl in der Sererklasse Französisch erst ab dem 4. Schuljahr als Unterrichtssprache verwendet wurde. Auch die Leistungen der Schüler_innen in der Wolofklasse mit dem televisionellen Programm wurden untersucht und überprüft.

Die Überprüfung ergab jedoch unterschiedliche und sogar widersprüchliche Aussagen und Ergebnisse. Einerseits kam die Linguistin und Alphabetisierungsexpertin Arame Fal zum Ergebnis, die Leistungen der Schüler_innen, die eine reguläre Klasse besuchten, würden sich nicht von den

anderen Klassen unterscheiden. Andererseits behauptete die UNESCO (1977), dass die Schüler_innen der Wolofklassen im mündlichen Rechnen, im Umgang mit den jeweiligen Sprachen und im Fach Umwelt- und Naturkunde viel bessere Leistungen zeigten als die andere Klasse. In den Dokumenten des Staates findet sich generell die Aussage, dass sich nach den sechs Jahren der Grundschulbildung in den Leistungen der Schüler_innen aus den zwei verschiedenen Klassen kein Unterschied zeigte. Heute wird das Projekt, trotz teilweise guter Erfolge, oft als Misserfolg abgestempelt, was mit der von der Regierung verbreiteten Meinung sowie der schlechten Informationspolitik im Land zu tun hat (vgl. Wiegelmann 2002: 78ff.).

4.3.2.2 Etats Généraux de l'Éducation et de la Formation

Unter Abdou Diouf, dem zweiten Präsidenten Senegals nach der Unabhängigkeit wurde eine allgemeine Konvention für Bildung und Ausbildung erstellt, die „*Etats Généraux de l'Éducation et de la Formation*“. Bei dem stattfindenden Kongress sollte die Erfassung und Entwicklung der senegalesischen Sprachen – besonders Wolof, als ein Medium der Bildung – im Vordergrund stehen. Während der französischen Assimilationspolitik sind senegalesische Sprachen komplett ignoriert worden. Die wenigen Versuche, eine senegalesische Sprache in das Schulsystem einfließen zu lassen, waren halbherzig. Nur Französisch als „zivilisierende“ Sprache wurde verwendet. Im Jahre 1971 erhielten (wie schon erwähnt), sechs Sprachen einen nationalen Status (Wolof, Pulaar, Serer, Diola, Mandinka, Soninke). Zusammen mit diesem Erlass wurde auch eine einheitliche Orthographie für diese Sprachen geschaffen. Gleichzeitig wollte man diese Sprachen von der Grundschule bis hin zur Universität als Unterrichtssprache einsetzen. Jede Senegalesin und jeder Senegalese sollte in ihrer/seiner Erstsprache schreiben und lesen können. Jedoch wurde nicht genau definiert, was durch die Verwendung der Nationalsprachen im Bildungssektor erreicht werden sollte und welche Aufgaben diese Sprachen im öffentlichen Leben spielen sollten. Französisch blieb nach wie vor erhalten und es wurden auch keine Anmerkungen dazu gemacht, was den „speziellen Status“ des Wolof ausmacht, auch wenn dieser oft erwähnt wurde (vgl. Ka 1993: 306).

Das erste Mal wurden die senegalesischen Sprachen offiziell von der Regierung als potentielle Rollenträger im Bildungssektor angesehen (vgl. Fagerberg-Diallo 2002: 170).

Am 31. Dezember 1980 legte der erste Präsident Senegals, Léopold Sédar Senghor, während der noch andauernden 5 Jahres-Periode seiner Amtszeit seine Funktionen zurück. Konform der Verfassung übernahm Abdou Diouf, der damalige Premierminister Senegals, schon am 1.1.1981 das Amt des Präsidenten. Zu diesem Zeitpunkt zeigten sich im Land einige schwerwiegende Probleme wie soziale Spannungen, eine hohe Arbeitslosenrate (welche auch die Universitätsabgänger_innen betraf), Druck der oppositionellen Parteien durch die neu gewonnene absolute Pressefreiheit, sowie wachsende ökonomische Probleme. Abdou Diouf musste sich also behaupten – in seiner ersten Ansprache an das Volk am Tag seines Amtsantrittes thematisierte er die Bildungspolitik der Regierung. Dies geschah kurz nach dem Streik von SUDES. Diouf rief zu einer großen gemeinschaftlichen Konferenz auf, um all die essentiellen Probleme anzusprechen. Nach dieser Rede wurde vom 28. - 30. Januar 1981 das Etats Généraux de l'Éducation organisiert. Mit dieser Konferenz sollte die Grundlage für einen Wandel geschaffen werden, um gegen die Probleme, welche seit der Unabhängigkeit entstanden waren, vorzugehen.

Organisiert wurde die Veranstaltung von der senegalesischen Regierung, vor allem vom Bildungsministerium, welches für das Fachspezifische zuständig war. Die Einladungen wurden auch an Botschafter_innen anderer Staaten sowie internationale Organisationen, etc. verschickt. Das Bildungsministerium stellte ein spezialisiertes Komitee, um die offiziellen Referenzdokumente zu erstellen und SUDES organisierte eine Reihe von Seminaren. Ein reiches Spektrum an Menschen wurde ausgewählt und eingeladen, um eine möglichst repräsentative Gruppe zu schaffen. Prinzipiell konnte sich aber jeder anmelden und es gab keine klaren Ausschlusskriterien.

In den drei Tagen, an denen der Kongress abgehalten wurde, wurde über die Ziele, die Struktur, die Inhalte sowie die Methoden und Auflagen des Bildungssektors diskutiert und beraten. Ein endgültiges Konzept konnte dort

jedoch nicht fertiggestellt werden, und im Nachhinein scheint es, als wäre dies nie ein Ziel der Regierung gewesen (vgl. Ka 1993: 309ff.).

In einer Ansprache nach der Konferenz sagte Premierministers Habib Thiam, dass jeder Senegalese und jede Senegalesin das Recht und die Pflicht habe, an der endgültigen Definition der weiteren Vorgehensweise in der Bildung, an deren Zielen und Grundsätzen zu partizipieren. Somit waren alle Sektoren, die Bildung betreffend, offen zu diskutieren. Mehrere Themen wie „Ziele und Grundsätze der Bildung“, „Inhalt und Methoden“, „Ressourcen“ etc., welche öffentlich diskutiert werden sollten, wurden vorgeschlagen (vgl. Ka 1993: 312f.).

Ziele des Kongresses waren ein Bericht an die Regierung, Beiträge der teilnehmenden Personen, eine offene Diskussion, drei spezialisierte Komitees zu unterschiedlichen Themen (jeder hatte einen gewählten Präsidenten sowie einen/eine Sekretär_in) und ein Komitee, um neue Entstehungen zu überwachen und zu leiten. Dieses Komitee bestand aus den Präsidenten und Sekretären der drei Komitees und hatte den Auftrag, einen endgültigen Report zu schreiben als eine Art Empfehlung für die Regierung und um dem Wunsch der Senegales_innen nach einem Wandel im Bildungssystem nachzukommen.

Der Premierminister eröffnete im Bericht explizit, dass die nationale Bildung durch die Einführung und die Verwendung der nationalen Sprachen „senegalesischer“ werden müsse. Die Einführung der senegalesischen Sprachen in das Schulsystem sollte nach seinen Vorstellungen mit einer Rückgewinnung der senegalesischen kulturellen Identität einhergehen. Jedoch sollte auch die Position des Französischen nicht übergangen werden – das System sollte ein bilinguales sein, welches Französisch als Fremd- und Zweitsprache anerkennt. Nationale Bildung sollte also eine Einheit im Land bilden, welche sich über Grenzen sowie kulturelle und linguistische Differenzen hinwegsetzt. Der Platz des Wolof, welches eine hervorgehobene Stellung bekommen sollte, wurde nicht explizit erwähnt. Es wurde auch nicht erwähnt, durch welche Sprache die gewünschte einheitliche Bildung gewährleistet werden würde (vgl. Ka 1993: 311ff.).

Nach den drei Tagen wurden die Empfehlungen bei der Regierung eingereicht, größtenteils von der Presse veröffentlicht und Teile davon im Radio und Fernsehen präsentiert. Inspiriert, einen Wandel mit nationalem Charakter zu schaffen, wendeten sich einige Zeit später das Bildungsministerium gemeinsam mit SUDES der Regierung zu und forderte eine schnelle Auswertung der laufenden Schulexperimente sowie einen Beginn der Ausbildung in den nationalen Sprachen. Die Ausbildung sollte aber nicht so aufgebaut sein, dass die nationalen Sprachen nur dazu verwendet würden, um eine fremde Sprache (also Französisch) zu lernen, da diese dann weiterhin eine privilegierte Position besetzen würde. Weiters forderten sie die Regierung auf, eine reelle nationale Sprach- und Bildungspolitik auszuarbeiten, welche folgende Maßnahmen beinhalten sollte:

- Ein angemessenes Zentrum für Lehrer_innenausbildung, um die Ausbildung der Schüler_innen in nationalen Sprachen in drei Jahren landesweit beginnen zu können
- Unterdrückung der CLAD Methode¹⁵
- Schaffung eines nationalen Forschungsinstitutes für angewandte Linguistik, welches sich um Unterlagen sowie anfallende linguistische Probleme im Schulsystem kümmern werde
- Aufhebung aller linguistischen und administrativen Hindernisse, welche einen schnellen linguistischen Fortschritt im Land behindern
- Entwicklung eines Alphabetisierungsprojektes für die Massen in nationalen Sprachen (vgl. Ka 1993: 314 ff.)

All diese Maßnahmen sollten von der Einführung der nationalen Sprachen in allen Sektoren des Landes begleitet werden. Jedoch wurden immer noch keine expliziten Aussagen zu den einzelnen nationalen Sprachen gemacht.

Die Regierung stellte in der Folge einen Plan auf, der wie folgt ablaufen sollte -
(a) Die Etats Généraux sollten sich alle vier Jahre treffen, sodass die dort

¹⁵ CLAD („*Centre de Linguistique Appliquée de Dakar*“) hat als Institution unter Senghor einen neuen Sprachunterricht etabliert. Diese Methode wurde im Primarschulwesen eingesetzt und bezog sich fast ausschließlich auf die französische Kultur, Senghor selbst war bei der Erarbeitung der Schulbücher für den Französischunterricht beteiligt (vgl. Axt 1979:72 f.).

entstandenen Empfehlungen in dem Vierjahres-Entwicklungsplan der Regierung berücksichtigt werden konnten. (b) Ein spezialisiertes Komitee, welches auch Repräsentanten der Lehrer_innenschaft beinhaltet, sollte geschaffen werden, um konkrete Schritte in der Anwendung von Entscheidungen vorzuschlagen. (c) Eine nationale Lehrer_innen-Konferenz sollte alle zwei Jahre vom Bildungsministerium organisiert werden, um alle bisher umgesetzten Schritte zu evaluieren. (d) Eine nationale Kommission sollte geschaffen werden, um die nationalen Sprachen in das Schulsystem einzuführen und alle technischen Probleme wie Lehrmaterialien, Lehrer_innenbildung etc. zu behandeln. (e) Eine permanente Reformkommission sollte geschaffen werden, um die Ausrichtungen und Ziele des neuen Bildungssystems zu definieren.

Die meisten dieser Punkte wurden verfolgt, einige wurden per Erlass institutionalisiert: Am 5. August 1981 wurde dann die „*Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation*“ (CNREF) installiert. Nach drei Jahren Arbeit wurden die Resultate (am 6.8.1984) eingereicht. Das erste Mal wurden Vorschläge zum Status und zur Funktion des Wolof im neuen Schulsystem gemacht. Beginnend in der 4. Klasse wurde der Bedarf, eine einheitliche Sprache zu lehren/lernen, bemerkt. Man wollte sich für eine Sprache entscheiden, welche dann als Arbeitssprache verwendet würde, die aber auch das Wachstum der anderen senegalesischen Sprachen nicht beeinflussen sollte. Sprecher_innen mit Wolof als Erstsprache würden dann aber auch ab dem 7. Schuljahr eine andere nationale Sprache lernen. Alle Kinder würden die ersten drei Jahre ihrer Schulbildung in der „Gesellschaftssprache“ unterrichtet, womit die in der Region am häufigsten verwendete Nationalsprache gemeint ist (vgl. Ka 1993: 315f.).

In dem vorübergehenden Prozess der Umstellung sollte Französisch die verbindende Sprache bleiben, bis Wolof dessen Platz einnehmen kann. Danach sollte Französisch ab der 7. Schulstufe als Fremdsprache unterrichtet werden. Auch in anderen institutionellen Sektoren sollte Wolof eingeführt werden, um keine Lücke zwischen der Schule und dem öffentlichen Leben und der Gesellschaft entstehen zu lassen. Wolof sollte in allen institutionellen Sektoren

und in den niedrigen Rängen der Regierung, Französisch in den hohen Regierungsrängen angewendet werden.

Dies alles sollte zusammen mit einem Alphabetisierungsprogramm für die Massen verwirklicht werden. Aber was passierte wirklich? 1986 kam es zur Gründung des „*Institut National des Langues*“, das sich mit Planungsaktivitäten beschäftigen sollte. Sämtliche Komitees, die etwas verändern hätten sollen, waren aber fast nur mit Lehrer_innen und Schuldirektor_innen besetzt, die selbst keine Ausbildung für das Unterrichten in nationalen Sprachen und oft auch zu wenig Einblick in die Geschehnisse hatten, um wirklich einen Wandel bewirken zu können. Es wurde nichts in der Lehrer_innenausbildung getan, um nationale Sprachen unterrichten zu können. Das Alphabetisierungsprojekt für die Massen war auf Grund fehlender finanzieller Ressourcen 10 Jahre nach dem Kongress noch immer nicht implementiert worden und geriet irgendwann in Vergessenheit (vgl. Ndiaye / Diakite 2008: 68ff.).

Ka (1993: 317) meint, diese Verzögerungen könnten darauf hindeuten, dass dieser E.G. Kongress sowie die drei Jahre der Beratung der C.N.R.E.F. nur dem Zweck dienten, die Anhänger des Wandels zu „demobilisieren“. Auch das Fehlen des politischen Willens, die nationalen Sprachen als Medium der Instruktion anzusehen, war wahrscheinlich ausschlaggebend. Freilich könnten die Verzögerungen obendrein mit der schwierigen ökonomischen und finanziellen Lage des Landes erklärt werden.

Zuletzt darf man nicht vergessen, dass die Einführung von Wolof als eine verbindende Sprache große Probleme für die Casamance darstellen könnte, da dieses Gebiet eines der wenigen in Senegal ist, in dem Wolof nicht die am häufigsten gesprochene Sprache ist. In solchen Gebieten könnten Probleme entstehen, wenn eine Sprache einer anderen vorgezogen wird (vgl. Ka 1993: 318)

All die Bemühungen haben also nicht den gewünschten Erfolg gebracht, und Französisch ist weiterhin die einzige offizielle Sprache im Land. Das *Etats Généraux de l'Éducation et de la Formation* stellte den ersten öffentlich,

landesweit verbreiteten Anspruch auf die Etablierung nationaler Sprachen im Land und somit auf die der Einrichtung einer adäquaten Sprachpolitik in Senegal.

4.3.2.3 Écoles Communautaires de Base

Das zweite Pilotprogramm wurde Anfang der 90er Jahre von Mamadou Ndoye initiiert, der damals für die Alphabetisierung und die Förderung der Nationalsprachen zuständig war. Das Projekt wurde durch die Unterstützung vieler NGOs ermöglicht. Sogenannte „*Écoles Communautaires de Base*“ (ECB) wurden entwickelt und sollten nicht beschulten Kindern zwischen neun und 14 Kompetenzen in den wichtigsten Schulfächern, ein gewisses Allgemeinwissen sowie eine berufspraktische Kompetenz geben. Als Unterrichtssprache wurde, abhängig von der Region, die lokal am häufigsten verwendete Nationalsprache eingesetzt. So wollte man Kinder, welche bislang keine Möglichkeit zur Schulbildung hatten bzw. jene, die die Schule frühzeitig verlassen mussten, fördern. 1996/97 gab es sechzig solcher Klassen. Diese waren privat organisiert und man wollte durch Unterstützung internationaler Geldgeber so schnell wie möglich auf 800 Klassen ausbauen sowie die Produktion von Unterrichtsmaterialien in den Nationalsprachen fördern. Da es aber zu Beginn des Projektes keine Unterrichtsmaterialien in der entsprechenden Nationalsprache gab, arbeitete man mit Erwachsenenbüchern von Alphabetisierungskursen in einer der Nationalsprachen, aber auch mit französischen Schulbüchern (vgl. Wiegelmann 2002: 79f.).

Lauf einem Bericht der UNESCO (2000) gab es im Schuljahr 1998/99 bereits 200 Klassen, von denen 112 (55%) auf Wolof, 44 (22%) auf Pulaar, 22 (11%) auf Serer, 9 (5%) auf Mandinka, 8 (4%) auf Diola und 5 Klassen (3%) auf Soninke unterrichtet wurden (vgl. Diarra (u.a.) 2002: 32).

Tabelle 4.3.2.3.1: „*Répartition des effectifs cumulés des apprenants des ECB par région et par langue en 1998-1999*“ Diarra (u.a.) zitiert nach DAEB – Direction de l’alphabétisation et de l’éducation de base (2000: 167)

Région	wolof	pulaar	seereer	mandinka	joola	soninké	Total
Dakar	649	99	0	0	0	0	748
Diourbel	833	0	0	0	0	0	833
Fatick	471	0	153	115	0	0	739
Kaolack	835	80	187	0	0	0	1 102
Kolda	229	1 127	0	96	0	127	1 579
Louga	1 425	30	0	0	0	0	1 455
St-Louis	70	709	0	0	0	0	779
Tambacounda	0	245	56	32	0	60	393
Thiès	1 274	113	149	0	0	0	1 536
Ziguinchor	105	0	0	200	100	0	405
Total	5 891	2 403	545	443	100	187	9 569

All diese Schulen sind im non-formalen Bildungssektor platziert und haben nichts mit dem öffentlichen Schulsystem in Senegal zu tun. Doch das „*Ministère délégué chargé de l’Éducation de Base et des Langues Nationales*“ ist der Meinung, dass dieses Projekt als Wegbereiter und Vorreiter für das formale Bildungswesen dienen könnte. Es könnte als ein erster Schritt in Richtung Umstellung des Grundschulsystems auf die Bedürfnisse der Bevölkerung (welche auch die Integration der nationalen Sprachen beinhaltet) sein. Es war sogar schon die Rede davon, 1000 öffentlich-staatliche Primarschulen (mit Hilfe von internationalen Investoren) umzustellen. Forschungen zur Verbesserung des Schulsystems und auch des Sprachenatlasses in Senegal waren geplant. Man wollte erforschen und herausfinden, in welchen Gebieten welche Sprachen eingesetzt werden müssten, um auch eine adäquate Lehrer_innenausbildung gewährleisten zu können (vgl. Wiegelmann 2002: 80). Bei der Umsetzung der ECBs auf Schulen des staatlichen Bildungswesens hat es nur Ansätze gegeben, bis heute scheint dieses Projekt allerdings wieder in Vergessenheit geraten zu sein.

4.3.3 Privates Bildungswesen / Private Initiativen

Die in Senegal ansässigen privaten Bildungswege reichen von Privatschulen über Alphabetisierungskurse bis hin zu Ausbildungen für unterschiedliche Berufe. Viele dieser Kurse und Schulen werden von der Stadt aus organisiert und dienen hauptsächlich dazu, den Menschen im ruralen Feld das nötige fachliche Wissen für die verschiedensten Berufe sowie etwas Allgemeinbildung zu lehren. Alphabetisierungskurse werden in diesem Rahmen meist angeboten, um den Händler_innen die Fähigkeit zu vermitteln, über ihre Waren und den Verkauf Buch zu führen (vgl. Sine 1979: 24f.).

Heute gibt es vereinzelt private Initiativen in Senegal, welche Unterricht in den nationalen Sprachen anbieten. Eine davon ist zum Beispiel die „*Association pour la renaissance du Pulaar*“. Vereinzelt gibt es private Abendschulen mit Alphabetisierungsprogrammen in senegalesischen Sprachen. Diese werden jedoch hauptsächlich von Erwachsenen genutzt (vgl. Köpp 2002: 31).

Jene Schulen, die anstelle der öffentlichen Schulen ihre Ausbildung anbieten, orientieren sich stark am französischen Schulsystem. Mehr als die Hälfte der privaten Schulen sind katholisch und von Missionen getragen, die restlichen sind freie Schulen, die nicht konfessionell gebunden sind. Der Besuch jeder dieser Schulen ist allerdings immer mit hohen Kosten und Gebühren verbunden und nur die wenigsten Senegales_innen können es sich leisten, ihre Kinder in solche Schulen zu schicken. Dies bleibt der senegalesischen Elite vorbehalten.

Studien zur Analyse der Bildungssysteme von CONFEMEN (1999) („*Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le Français en partage*“), einer Vereinigung der Erziehungsminister_innen der frankophonen Länder, ergaben, dass die privaten Schulen in Senegal wesentlich bessere Lernerfolge erzielten als die öffentlichen (vgl. Wiegelmann 2002: 69f.).

4.4 Bildungssystem heute

Bis zum Jahre 2012 regierte Abdoulaye Wade (PDS – „*Parti Democratique Sénégalaise*“) das Land. Er beschäftigte sich nur peripher mit dem Bildungssystem. Eine Änderung des Systems gab es in seiner Amtsperiode (ab 2000) nur durch einen Wandel der staatlichen Verwaltung, welcher aber hauptsächlich die Ministerien betraf. Am 25. März 2012 wurde Wade von Macky Sall (APR – „*Alliance pour la république*“) abgelöst, was vielleicht eine Veränderung der Sprachsituation bedeuten könnte. Senegal ist nach wie vor daran interessiert, eine Anpassung des Schulsystems an die internationalen Standards zu schaffen. Dies ist jedoch noch ein langer Weg. (vgl. Gouvernement du Sénégal: 2012; Niane / François 2007: 2).

Leider gibt es noch immer große qualitative Schwächen im Bildungssystem. Um eine Aufwertung zu erreichen, dürfen die senegalesischen Sprachen nicht weiterhin im öffentlichen Bereich quasi ignoriert werden. Zu stark sind deren kulturelle Funktionen, die die Kinder in ihrer Persönlichkeitsfindung unterstützen und zugleich den Lernerfolg maximieren. Dadurch käme es im Bildungswesen zu einer größeren Effektivität und gleichzeitigen Steigerung der Chancengleichheit (vgl. Wiegelmann 2002: 63f.).

Alioune Cisse äußerte sich in einem Interview mit mir wie folgt zu diesem Thema:

“Although, although he [Léopold Sédar Senghor] ah in the late 70s he experienced, I mean he developed a project, experiencing the use of ah native languages at the primary level, but it did not last long. I don't know why they stopped it and since then. And that's the shame, because I mean there are so many students that go to school they are so brilliant I mean so, so brainy and all but not people are, not all people are good at languages, at learning languages. I mean if you have to learn a foreign language before learning any scientific or technical notion through that language I mean, so many people have dropped out because of that, the language barrier, and there people are doing nothing about that.” (Alioune Cisse 23.08.2011)

In der Grundschulausbildung ist das senegalesische Bildungssystem sehr vielseitig. Es gibt öffentlich-staatliche Schulen, private Schulen, das gesamte

islamisch geprägte Spektrum an Schulen, Alphabetisierungskurse und auch die ECB. Doch nicht nur die Schulen sind vielfältig, auch die verwendeten Sprachen. Alles, was öffentlich-staatlich ist, ist noch immer stark vom Französischen geprägt – also auch die Schulen. Seit der Unabhängigkeit wurden quantitativ große Fortschritte gemacht, das Problem zeigt sich nunmehr in der Qualität der Schulen. Es gab viele Diskussionen über das Schulsystem, aber gute, innovative Ideen für ein neues Bildungssystem und dessen Umsetzung hat man bis heute nicht geschafft. Noch immer ist das Schulsystem nicht einmal annähernd an die Bedürfnisse der Bevölkerung und die des Landes angepasst, die sozio-kulturellen Voraussetzungen können bei weitem nicht erfüllt werden (vgl. Wiegelmann 2002: 82ff.).

Das Grundschulsystem, für welches eine Schulpflicht für alle Kinder gibt, besteht aus folgenden 6 Klassenstufen:

1. CI: Cours D'Initiation
2. CP: Cours d'enseignement primaire
3. CE1: Cours élémentaire 1
4. CE2: Cours élémentaire 2
5. CM1: Cours moyen 1
6. CM2: Cours moyen 2

Abgeschlossen wird diese Ausbildung mit dem CEPE – „*Certificat d'études primaires et élémentaires*“. Dieser Leistungsnachweis ist eine Voraussetzung für die Zulassung zur Sekundarbildung. Sie wird durch eine Prüfung erlangt, die vom Staat konzipiert wurde und für alle Schüler_innen im Land dieselbe ist (vgl. Köpp 2002: 107).

Nach Mende (1982: 35) lag der Anteil der Analphabet_innen Schätzungen zufolge Anfang der 80er Jahre noch bei 80%, jedoch variiert diese Zahl von Region zu Region. Offiziell herrscht in Senegal Schulpflicht, aber auf Grund mangelhafter Infrastruktur oder Festhalten der Menschen an alten Vorstellungen (z.B. Entfremdung des Kindes durch das Kolonialschulsystem) aus religiösen

Gründen, oder einfach weil zu wenige Schulen verfügbar sind, kann die Schulpflicht oft nicht eingehalten werden.

Saliou Mbaye äußert sich wie folgt zu diesem Problem:

„(...) es gibt eine Schulpflicht hier in Senegal, genauso wie auch Militärflicht. Aber wir haben nicht, wie nenne ich das, Mittel, um das durchzusetzen. Daher machen unsere Regierung fast, also gar keine Probleme zu die, zu denjenigen die die Schule zu Hause lassen oder so was. Weil sie das nicht kontrollieren können. Es fehlt wirklich ah, ja, mit der Finanzierung vor allen Dingen, finanzielle Mittel um das wirklich kontrollieren, überprüfen zu können. Daher, ja, die Texte sind da, die Erlasse und so weiter, aber eine Anwendung von diesen Texten, nein das.“ (Saliou Mbaye 16.09.2011)

Wenn von dieser hohen Analphabet_innenrate in Senegal gesprochen wird, darf man allerdings nicht übersehen, dass es immer wieder Menschen gibt, die zu den Analphabet_innen gezählt werden, nur weil sie keine französische Bildung genossen haben und nicht in der Lage sind, in lateinischer Schrift zu schreiben.

„Weißt du, bei diesen Leuten die kein Französisch können, gibt es viele die arabisch können. Das heißt man spricht fast immer von Analphabeten, aber unter diesen Analphabeten, lateinischen Analphabeten, gibt es doch viele, 15% oder 20% die Arabisch gelernt haben und die arabische Schrift lesen und schreiben können.“ (Madiyou Toure 29.09.2011)

Laut Aussagen des Amtes für Wissenschafts- und Bildungsplanung im Erziehungsministerium Senegals wurden im Schuljahr 1978/79 nur 29,3% der Sechsjährigen eingeschult. Die niedrigen Zahlen lassen sich unter anderem darauf zurückführen, dass die Ballungszentren mit der demographischen Entwicklung nur schwer Schritt halten konnten/können (vgl. Mende 1982: 35f.). Nach dem „*Éducation for All Global Monitoring Report 2007*“ der UNESCO lag die Einschulungsrate der Kinder in die Grundschule im Jahre 2005 bei 82,5% (ist laut UNDR bis 2011 auf 83,7% gestiegen), die Rate der Schüler_innen, welche die Grundschule abgeschlossen haben, lag bei nur 53,9%. Man schrieb dem Erziehungs- und Bildungssektor in den letzten Jahren besondere Wichtigkeit zu, da man sich der Tatsache bewusst ist, dass eine fundierte Bildung eine der Grundvoraussetzungen für die Entwicklung des Landes ist. Ein Ziel, welches sich Senegal in einem Zehnjahresplan im Jahr 2005 gesetzt hat, war, eine

schulische Grundausbildung mit Qualität für die gesamte senegalesische Bevölkerung zu schaffen. (vgl. Niange / Robert 2007: 1)

Schafft man es, die Grundschule mit dem CEPE abzuschließen, gilt dieses sozusagen als ein Dokument für ein Auswahlverfahren („*concours*“), um eine höhere Bildung absolvieren zu können und nur ungefähr 20% der besten Schüler_innen, die es bis zur CM2 geschafft haben und zur Abschlussprüfung antreten, werden in eine Sekundarschule aufgenommen. Alle anderen Schüler_innen werden vom staatlichen Schulwesen für immer eliminiert. Im Schuljahr 1995/1996 waren es 22,4%, welche den „*concours*“ bestanden und somit „gut genug“ waren, um weitere Bildung genießen zu dürfen. Auch hier ist wieder eine starke Elitenbildung zu erkennen. Außerdem werden viele der Schüler_innen nur aus dem Grund eliminiert, weil es nicht genug Plätze für sie gibt. Die Auswahlkriterien, nach denen Schüler_innen, welche die Prüfung mit entsprechendem Erfolg bestanden haben, in die Sekundarschule aufgenommen werden, sind jedoch nicht klar definiert bzw. einsehbar (vgl. Wiegelmann 2002: 68; Fagerberg-Diallo 2002: 165f.).

Es gibt von vielen Seiten heftige Kritik daran, dass Senegal, als ein Land in dem ungefähr 48,5% der Menschen unter der Armutsgrenze leben (vgl. ANSD 2004: 3), nicht konstant und mit Nachdruck am Ausbau des Bildungssystems arbeitet. Da die öffentlichen Schulen eben oft nicht die Leistungen bringen, die sich die Bevölkerung wünschen würde, ist die Anzahl der Privatschulen (vor allem seit 1991) gestiegen. Diese sind jedoch (wie schon erwähnt) nur den Mitgliedern einer höheren sozialen Schicht zugänglich, da sie kostenpflichtig sind, was wiederum eine starke Polarisierung fördert (vgl. Wiegelmann 2002: 68f.).

Aus dem Human Development Report (2011) gehen folgende Daten zu Alphabetisierung, Einschulungsraten und dem Besuch von höheren Bildungsstätten hervor:

Tabelle 4.4.1: Human Development Report (2011: 160)

Adult literacy rate (& ages 15 and older)	Primary (%)	Secondary (%)	Tertiary (%)	Pupil-teacher ratio (pupils per teacher)
49,7	83,7	30,5	10,1	34,7

Bis heute besteht in Senegal eine nicht zufriedenstellende Bildungspyramide. Die Grundschulbildung ist mit 83,7% relativ breit gefächert, während nur noch 10,1% der Bevölkerung die Möglichkeit hat, in der tertiären Bildungsstufe ausgebildet zu werden. Auf 34,7 Schüler_innen kommt im Durchschnitt ein/e Lehrer_in, jedoch muss diese Zahl unter Beachtung der Tatsache, dass die Schüler_innenzahl mit dem Ansteigen der Bildungsstufe stark abnimmt, gesehen werden. So ist die Schüler_innenzahl pro Lehrer_in in der Primarstufe wesentlich höher als in der Sekundar- und Tertiärstufe.

Durch das bestehende System ist noch immer eine Selektion und Elitenbildung zu bemerken. Viel zu wenige haben die Möglichkeit, eine Sekundarschule zu besuchen. Je höher man in der Schulbildung geht, desto größer wird dieses Problem. Obwohl die Grundschule inhaltlich eigentlich nur darauf ausgerichtet ist, die Schüler_innen für eine höhere Schule vorzubereiten, können die meisten Kinder die Schulen maximal sechs Jahre lang besuchen (viele steigen auch schon früher aus) und müssen in der Folge oft schlecht bezahlte Jobs (in der Landwirtschaft, bei Händlern, im Haushalt sowie in niedrigen Positionen im informellen Sektor) unter sehr schlechten Bedingungen annehmen. In der Grundschule gibt es bis jetzt eine nur sehr eingeschränkte oder gar keine Ausbildung, die Schüler_innen auf einen Beruf vorbereitet (vgl. Wiegmann 2002: 68ff.).

Ein interessantes Faktum ist, dass die Zahl der Männer, welche die Sekundarschule besuchen, wesentlich höher ist, als die der Frauen. In der Grundschule sind diese Zahlen relativ ausgeglichen.

Tabelle 4.4.2: Human Development Report (2011: 141)

Population with at least secondary education 2010 (% ages 25 and older)	
Female	Male
10,9	19,4

Den höchsten Anteil der Ausgaben im Bildungsbereich machen in Senegal die Lehrer_innengehälter aus. Die rasch anwachsende Bevölkerungszahl (mit steigender Tendenz) macht es für den Bildungssektor immens schwer, die Beschulungsraten (alleine der Grundschule) aufrecht zu halten. In der Mitte der 80er Jahre hat man deswegen versucht, Kosten zu sparen und Maßnahmen – wie zum Beispiel die Einführung von Schichtunterricht in hoch frequentierten Institutionen im urbanen Feld sowie jahrgangsübergreifende Klassen im ruralen Feld – beschlossen, um die Probleme zu kompensieren. Weiters wurden Hilfslehrer_innen (welche weniger Gehalt als ausgebildete Lehrer_innen erhielten) und Beamte, die als Lehrer_innen arbeiten mussten, eingesetzt. Es wurde auch beim Bau von Schulgebäuden gespart. So versuchte man, auf Baumaterialien zurückzugreifen, die in den jeweiligen Gebieten vorhanden waren, und am Land zum Beispiel in Lehmgebäuden zu unterrichten (vgl. Wiegelmann 2002: 70f.).

In der Schulbildung sind Kinder aus dem ländlichen Gebiet, den „*quartiers populaires*“ und sehr armen Gebieten in der Vorstadt oder am Rand der Großstädte stark benachteiligt, da sie in einem Umfeld leben, in welchem die wenigsten Menschen alphabetisiert sind und somit der Kontakt mit dem Französischen bis zur Schulbildung meist ganz ausbleibt. Eine Kluft zwischen Stadt und Land ist heute noch stark zu erkennen, dies liegt hauptsächlich am französischen System.

Im Schuljahr 1995/96 lag im größten Ballungszentrum Senegals, Dakar, in welchem ein wenig mehr als ein Drittel der Gesamtbevölkerung Senegals lebt, die Einschulungsrate der Grundschule bei 88%, im ländlichen Bereich lag sie ungefähr bei 40%, oder – abhängig vom Gebiet, sogar unter 40%. Diese Disparitäten müssen schnell gemildert werden. Die Unterschiede zwischen rurelem und urbanem Gebiet, aber auch die unterschiedlich hohe Zahl von

weiblichen und männlichen Schulbesuchern, vor allem nach der Grundschule, gehören ausgeglichen. Durch internationale Hilfe (hauptsächlich von der Weltbank) konnten die Unterschiede etwas verringert werden. Die Weltbank förderte zusätzlich die Produktion von neuen Lehrbüchern und wollte durch zehn „*Inspections d’Academie*“ eine Dezentralisierung erreichen. 1997 erschienen neu entwickelte Schulbücher für fast alle Bereiche. Trotz der Bemühungen ist die qualitative Verbesserung des Schulsystems zu Gunsten der quantitativen auf der Strecke geblieben. Die Lernerfolge sind nicht annähernd zufriedenstellend, die wenigsten Schüler_innen besitzen wirklich Schulbücher, auch die sozio-kulturelle Situation in den Schulen bereitet ihnen große Schwierigkeiten, sodass nur wenige Schüler_innen die erwarteten Lernerfolge erreichen können. Innerschulisch ist höchstwahrscheinlich die Methodik, Didaktik und Pädagogik, die von den meisten Lehrer_innen angewendet wird, ausschlaggebend für die schlechten Lernerfolge. Man arbeitet kaum kompetenzorientiert und praktiziert fast ausschließlich Frontalunterricht, in dem die Lerninhalte diktiert werden. Die Schüler_innen müssen den Lehrstoff auswendig lernen und sind nicht angehalten, selbstständig zu arbeiten, durch Selbsttätigkeit Lösungen zu finden oder sich zum gelernten Stoff eigene Gedanken zu machen. Das Auswendiglernen genügt, um zu bestehen (vgl. Wiegelmann 2002: 72ff.).

“Kids, our kids need to do things by themselves. We need, we have Kids that do lot of critical thinking. We need a Kid that can do things with their hands, manual work. We need Kids who get involved in and outside the classroom. We are thinking of program that can enable our kids to get out of the classroom, go on fieldtrip. They do that but they do that really on a very low, low percentage. So we need those things to be developed.” (Ndioba Dieye 23.08.2011)

Im Französischunterricht konzentriert man sich methodisch-didaktisch nur auf die Aspekte der Sprache, die Inhalte des Gelernten werden kaum besprochen, obwohl mindestens 90% der Schüler_innen der Grundschule vorher kaum oder gar keinen Kontakt zu Französisch hatten. Wie sollen sie also die Semantik verstehen? Sie können nicht kommunizieren und das Gelernte in Alltagssituationen meist nicht anwenden.

Mamadou Mbaye äußerte sich dazu wie folgt:

„Nehmen wir an, äh das ist einfach eine Qual, würde ich sagen, für ein Kind, also wir freuen uns schon äh darauf in die Schule zu gehen, aber dann sitzt du da und einige sind schon erschrocken. Ja ich werde da geschult werden in äh, einer Sprache, die ich nie gelernt habe, von der ich gar keine Ahnung habe. Für mich das war echt eine Qual würde ich sagen. Und würde ich den Eindruck haben ja, ich werde da die Möglichkeit haben meine Muttersprache weiter zu lernen dann, und dann, kriege ich nur da einen neuen Inhalt, dann keine Angst. Und nehmen wir an wie viel Jahre wir da verlieren in der Schule, dann kommt das Kind äh das Kind in die Grundschule, kann die Sprache gar nicht, dann werden die da halt zwei Jahre oder so verwenden, um sie in cours élémentaire, CP cour préparatoire, das ist halt nur, um die Sprache zu lernen. Also dann lernen wir sozusagen kein Inhalt. Hätten wir zum Beispiel ähm unser Muttersprache verwendet, dann fangen wir gleich an mit äh Inhalt und so weiter, dann brauchen wir keine neue Sprache zu lernen, um erst dann, erst dann Kenntnisse und so weiter zu bekommen.“ (Mamadou Mbaye 24.09.2011)

Gegen Ende der 90er Jahre gab es neue Schulbücher für den Französischunterricht, jedoch sind auch diese monolingual. Wieder wurde kein Stoffgebiet in eine andere (senegalesische) Sprache übersetzt und es gibt keinerlei Erklärungen oder didaktische Hilfsmittel für nicht Erstsprachensprecher_innen (vgl. Wiegelmann 2002: 72ff.).

Als interessantes Beispiel kann man hier den Roman „*Ambiguous Adventure*“ (Der Zwiespalt des Samba Diallo) von Cheikh Hamidou Kane anführen, welcher auf Pulaar übersetzt wurde. Viele der Student_innen, die den Roman bereits auf Französisch gelesen hatten und ihn später noch einmal in Pulaar lasen, bemerkten, dass sie den Inhalt des Buches erst nach der Fassung in Pulaar richtig erfassen konnten (vgl. Fagerberg-Diallo 2002: 166).

Nach Schätzungen im Human Development Report (2000) konnten Ende des 20. Jahrhunderts noch immer ungefähr zwei Drittel der Bevölkerung weder lesen noch schreiben, jedoch muss hier auch regional unterschieden werden. Konkret bedeutet dies aber, dass mindestens zwei Drittel der Kinder in einer Familie ohne den Umgang mit Schrift aufwachsen. Wiegelmann (2002) sagt, dass der Eintritt in die Schule für viele nicht nur den ersten Kontakt mit der Schrift und dem Französischen mit sich bringt, sondern oft auch den ersten Kontakt mit Stiften und Papier überhaupt. Viele Kinder müssen erst sensomotorische Fähigkeiten aufbauen, um mit den Stiften umgehen zu können. Darauf wird

jedoch keine Rücksicht genommen. Den Schüler_innen müsste der Einstieg in die Grundschule und somit in die Bildung überhaupt erleichtert werden. Dies könnte vor allem durch die Einführung einer Sprache, die das Kind kennt und verwendet, verwirklicht werden, also durch kindgerechten Unterricht mit Erklärungen in einer Sprache, die den Kindern bekannt ist.

An der Université Chekh Anta Diop in Dakar werden die 6 Nationalsprachen als freiwillige Kurse angeboten. Die Sprachen können erlernt werden, linguistische Merkmale und Grammatik werden beprochen (vgl. Köpp 2002: 32).

Auch Saliou Mbaye erwähnte dies in dem Interview mit mir:

„Aber an der Universität, wenn man Linguistik macht zum Beispiel, und das ist nur fast nur dort, oder wenn man Germanistik macht oder wenn man in einer anderen Abteilung, einer anderen Sprachabteilung wie Spanisch, Italienisch und so weiter und so fort ist, dann kann man Wolof als zweite Nebenfach ist das, auswählen. Hier an der Uni. Aber die meisten Studenten ähm wählen Englisch aus, oder eine andere europäische Sprache und nicht Wolof oder Diola und so weiter. Aber es gibt immer Leute die das machen, hier Wolof oder eine andere Nationalsprachen als zweite Sprache hier zu studieren.“ (Saliou Mbaye 16.09.2011)

4.5 Sprachverwendung im Bildungssektor

Die offizielle Schule in Senegal konnte in der Kolonialzeit und kann auch heute nur auf Französisch absolviert werden, das heißt, der Unterricht findet ausschließlich auf Französisch statt. Ausnahmen bildeten nur einige Schulversuche und Experimentalklassen in den 70er und 80er Jahren sowie wenige Privatschulen. Gahlen / Geisler (1999: 104) führen als Argument, dass keine einheimische Sprache ins Schulsystem eingeführt wird, an, dass Senegal sprachpolitisch keine Wahl bleibt, das Französische im Bildungswesen zu ersetzen.

Calvet (1974: 106) betont jedoch, dass dies nicht ganz der Wahrheit entsprechen kann. Schaut man sich nämlich zum Beispiel Mali, das Nachbarland Senegals an, sieht man, dass es sehr wohl möglich ist, eine alternative Form zum französischen Schulsystem aufzubauen. Zur selben Zeit wie in Senegal hat man dort nach der Unabhängigkeit begonnen, (sogar mehrere) Sprachen Malis

zu fördern. Diese fließen bis heute in den Grundschulunterricht ein und ermöglichen somit den Schüler_innen in den ersten paar Jahren ihrer Schulzeit in ihrer Erstsprache zu lernen.

Die Schüler_innen in Senegal steigen ab dem ersten Schultag mit der französischen Sprache in den Unterricht ein. Eine Begründung dafür, die man immer wieder zu hören bekommt, ist, dass eine frankophone Bildungseinrichtung, in welcher Französisch als einzige Unterrichtssprache verwendet wird, das Richtige sei, um eine gute sprachliche Ausbildung zu gewährleisten. Dies ist jedoch kein starkes Argument, denn viele Schüler_innen schaffen es nie, Französisch richtig zu erlernen. Gahlen & Geisler (1999) behaupten sogar, dass nur 10% der Bevölkerung Senegals Französisch in Wort und Schrift beherrschen, was bedeutet, dass nur sehr wenige Kinder in der Schule die Sprache gelernt haben können.

Auch Saliou Mbaye spricht im Interview über das Problem:

„Und dieser Senegalese, dieses senegalesische Kind, das mit sechs Jahren so Französisch lernen soll, muss sogar mit dieser Sprache, mit Französisch alle seine Schullaufbahn, also auf diese Sprache Französisch abschließen und so weiter oder durchlaufen. Das muss er, das ist ein Muss hier. Daher verlieren wir wirklich viel, also mit dem System verlieren wir, verlieren wir viel. Das senegalesische Kind muss in der Grundschule sechs Jahre so äh lernen und so weiter, verbringen auf jeden Fall, er verbringt mindestens sechs Jahre weil es sechs Jahre dort gibt. Und am Ende die meisten Schulen äh die meisten Schüler äh haben wirklich gar keinen Erfolg. Sie beherrschen nicht die Sprache und wenn man die Sprache nicht beherrscht kann man wirklich kein Mathematik auf Französisch machen. Wenn man die Sprache nicht versteht, kann man keine Geographie machen, kann man keine Geschichte verstehen und so weiter und so fort. Dann, das Resultat ist natürlich Misserfolg. Deswegen sehen wir fast viele, wirklich eine Menge von jungen Leuten im Alter von 15 Jahren, 16, auf der Straße.“ (Saliou Mbaye 16.09.2011)

Eine weitere oft angeführte Begründung für Französisch als Unterrichtssprache ist die Notwendigkeit der Sprache, um internationale Kontakte aufrecht erhalten zu können. Einige Senegales_innen sind sogar der Meinung, dass das wirtschaftliche System zusammenbrechen würde, wenn Französisch im Amtswesen Senegals nicht mehr vorherrschend sei. Immer mehr Lehrer_innen in Senegal verwenden jedoch keineswegs nur Französisch, um den Kindern etwas zu erklären, auch wenn dies eigentlich verlangt wird bzw. im Lehrplan und

in den Gesetzen vorgeschrieben ist. Sie geben an, dass es nicht möglich ist, nur Französisch zu sprechen, wenn sie den Kindern auch etwas beibringen wollen, da die Schüler_innen mit geringen oder gar keinen Vorkenntnissen in Französisch in die Schule kommen. Vor allem in den ersten Schuljahren mischen die Lehrer_innen Französisch und die regional meist verwendeten senegalesischen Sprachen stark (sofern sie die meist verwendete in der Region beherrschen) und versuchen dann in den folgenden Jahren immer mehr auf Französisch umzusteigen (vgl. Köpp 2002: 106ff.).

Mamadou Mbaye erzählte mir von seiner Methodik:

„Und ich persönlich, in der, in meiner Klasse, wenn ich zum Beispiel einige Sachen erklär, dann wenn äh Wolof mir hilft das ganz schnell zu schaffen, dann mach ich das auf Wolof ganz schnell. Zum Beispiel äh, wenn ich äh einige Sachen erklär, zum Beispiel, die die Schüler gar nicht auf Französisch wissen, wozu das dann auf Französisch äh zu übersetzen, die verstehen das dann halt nicht. Das mach ich dann direkt auf Wolof. Und dann bleibt das immer da im Kopf. Die werden dann halt lachen, wenn die sehen dass der Lehrer ein bisschen Wolof gesprochen hat, dann lachen die immer, aber das was man dann vermittelt bleibt ewig im Kopf.“ (Mamadou Mbaye 24.09.2011)

In den Unterrichtspausen ist die Situation heutzutage eine andere als früher. Senegalesische Sprachen sind meist nicht mehr verboten und eine regelrechte Diglossie entsteht. Fühlen sich die Schüler_innen unter sich, greifen sie auf Wolof (oder eine andere senegalesische Sprache) als gemeinsames und vertrautes Verständigungsmittel zurück und entziehen sich damit dem Druck, die Kolonialsprache sprechen zu müssen. Auch zwischen Schüler_innen verschiedener ethnischer Herkunft wird Wolof meist als Verständigungssprache verwendet, selbst wenn sie Französisch beherrschen (vgl. Köpp 2002: 108).

Je weiter jedoch die Schulbildung fortschreitet, desto weniger werden – resultierend aus den immer besser werdenden Französischkenntnissen und dem strenger werdenden „Verbot“ eine andere Sprache zu verwenden – senegalesische Sprachen verwendet. Als Konversationssprachen mit Mitschüler_innen wird dann eher Französisch eingesetzt, da es – auch wenn es nicht als Erstsprache gelernt wurde – gut genug beherrscht wird, um zu kommunizieren und dadurch eventuelle Probleme mit Vorgesetzten vermieden

werden¹⁶. Vor allem in Akademiker_innenkreisen wird Französisch häufiger eingesetzt, da die Sprache als Prestigesprache gilt. In manchen Situationen scheint es so, also wolle man sich mit der Sprache von der restlichen Bevölkerung abheben.

Mohamadou Lamine Dia hat eine andere Meinung zum Wolof im Schulsystem als zuvor Mamadou Mbaye. Dies lässt erkennen, dass die Situation, in welcher sich die Kinder im Bildungswesen befinden, von Schule zu Schule sowie von Lehrer_in zu Lehrer_in variieren.

„Quand je suis dans une classe je parle français, je ne parle pas Wolof, je parle français. Quand je suis dans mon bureau aussi quand quelqu'un vient je parle français parce que l'administration c'est le français. La langue officielle. Mais ailleurs je parle indifféremment Wolof ou français. Quand quelqu'un me parle français je vais répondre en français, quand quelqu'un me parle Wolof je parle Wolof. Chez moi aussi je parle indifféremment français ou Wolof. Parce que mon épouse comprend le Wolof. Elle est enseignante comme moi. Mes amis aussi ils sont intellectuels, donc on parle indifféremment français ou Wolof.“ (Mohamadou Lamine Dia 31.08.2011)

¹⁶ An manchen wenigen Schulen ist es noch üblich, Schüler_innen, welche sich im Unterricht in einer anderen Sprache als Französisch unterhalten, durch ein Symbol, das getragen werden muss, zu bestrafen. Dieses Symbol bleibt bei einer Person (sowohl in der Schule als auch nach der Schule und zu Hause) bis ein anderer Schüler/eine andere Schülerin der Klasse dabei erwischt wird, eine andere Sprache als Französisch zu verwenden.

5 Anfallende Probleme und Lösungsvorschläge

In diesem Kapitel, möchte ich mich mit den Problemen beschäftigen, welche die Sprachpolitik Senegals aufwirft und welche es zu lösen gilt, um eine Veränderung und Verbesserung der Situation in Senegal zu erlangen. Wenn in diesem Kapitel hauptsächlich vom Bildungssystem die Rede ist, dann aus dem Grund, dass eine grundsätzliche Änderung der Sprachsituation durch die Bildung geschehen und gemeinsam mit der Bildung einhergehen muss – die Einführung einer senegalesischen Sprache ohne die Menschen in dieser Sprache zu bilden, hätte wahrscheinlich wenig Sinn.

Das Bildungssystem benötigt vor allem eine neue Struktur, wie schon im Kapitel 4 aufgezeigt wurde. Die Fähigkeit lesen und schreiben zu können ist äußerst wichtig für die Partizipation der Menschen, jedoch sollte dies nur ein Teil einer fundierten Bildung sein. Auch höhere Bildung muss für alle offen stehen. Durch qualitative und quantitative Bildung entsteht eine Partizipation der Massen, was in weiterer Folge zu sozialer Mobilität führt. Möglichkeiten zur Ausbildung von spezialisierten Arbeitskräften sowie die Entwicklung des Schul- und Ausbildungssystems in verschiedene Fachrichtungen, in welcher jeder Mensch sein Potential ausschöpfen könnte, müssten geschaffen werden und würden zur Verbesserung der Situation im Staat beitragen (Dumas / Lambert 2007 24ff.).

Die Frage ist nun jedoch, welche Sprache(n) dafür verwendet werden soll(en), welche Ziele man genau verfolgt und auf welchem Level welche Sprache(n) eingeführt werden soll(en). Die Einführung und Verwendung einer Sprache könnte in einem multilingualen Land zu einem Problem werden, vor allem, wenn der Staat schon seit Jahrzehnten mit der Belastung der fremden offiziellen Sprache, der ehemaligen Kolonialsprache lebt (vgl. Bamgbose 1991: 62).

„Nichts desto trotz muss politische Umsicht gewährleisten, dass existierende Konfliktpotentiale zwischen den verschiedenen sprachlichen Gruppen durch eine neue Sprachpolitik im Bildungsbereich nicht geschürt werden. Eine Unterstützung der angelaufenen Anpassungsprogramme durch die internationale Bildungshilfe wird nicht nur auf finanzieller und fachlicher Ebene notwendig sein. Auch ihr politisches Gewicht wird zur Durchsetzung der langfristigen Reformpläne gegen den Willen und die Skepsis der reaktionären Kräfte der herrschenden Elite im Land und den versteckten Einfluss Frankreichs erforderlich sein.“ (Wiegelmann 2002: 88)

Mamadou Diop und Saliou Mbaye äußerten sich wie folgt zu dem Sprachkonfliktproblem:

„On dit par exemple à l'école qu'il est possible que les gens fassent de l'alphabétisation, mais chaque choisit sa langue. C'est la plus réussi quoi et la plus réussi pour moi et une source de richesse plutôt que de diversité et bien de conflits.“ (Mamadou Diop 31.08.2012)

„Aber die Regel ist, dass die Sprache wirklich keine wichtige Rolle so spielt, nein. Deswegen habe ich eben gesagt, dass es eine Chance für Senegal ist, weil das konflikttragend sein kann. Und zum Glück spielt das keine Rolle hier in Senegal; egal welche Sprache man spricht, ist es ok, wenn die anderen verstehen.“ (Saliou Mbaye 16.09.2011)

Hier möchte ich anmerken, dass diese Meinung jedoch nicht von allen Senegales_innen geteilt wird, es könnte durchaus passieren, dass durch eine senegalesische Sprache im offiziellen Sektor eine Konfliktsituation entsteht.

Ein weiteres Problem stellt die starke Zentralisierung des senegalesischen Schulsystems dar. Trotz langer Planung und obwohl man ein Gesetz verabschiedete, welches die Dezentralisation autorisiert, hat sich bis heute nichts daran geändert, dass in den ländlichen Gebieten Senegals weit weniger Schulen zur Verfügung stehen als in den städtischen Gebieten. Dies wäre jedoch ein wichtiger Schritt für die Partizipation der Bevölkerung Senegals (vgl. Niane / François 2007: 3).

Betrachtet man die Projekte, welche für die Integration der senegalesischen Sprachen durchgeführt wurden, gibt es immer wieder Konfliktpunkte auf Grund geringer Resultate und nicht erreichter Ziele. Schlechte Ergebnisse können in Zukunft wahrscheinlich nicht akzeptiert werden – der durch die Projekte entstandene Aufwand wird nicht gerechtfertigt. Auch sollten die wenig

zufriedenstellenden Ergebnisse nicht einfach akzeptiert, sondern die Verantwortung dafür übernommen und das System hinterfragt werden. Ein Ziel muss festgelegt und ein Plan geschaffen werden, welcher alle aufkommenden Faktoren wie zum Beispiel die Finanzierung, Lehrer_innenbildung, Publikationen in senegalesischen Sprachen, die Miteinbeziehung des gesamten öffentlich-staatlichen Sektors etc. berücksichtigt, um somit auch einen Weg zur besseren Bildung der Menschen und weg von der starken Elitenbildung in Senegal zu finden (vgl. Fagerberg-Dialle 2002: 189f.).

5.1 Zusammenfassender Überblick der allgemeinen Sprachproblematik in Senegal

“You may have heard about Cheikh Anta Diop who was one of the, like, greater thinker of the country and who started developing some theories trying to tell people, you know what, if you wanna develop this country, we need to go back to our mother tongues. How can a young child, five years old, six years old, learn a new language and try to learn to use that new language as medium, to learn mathematics and physics and chemistry. There is no way. How can you count with somebody else’s language. And this theory was developed like, very early in the early 40s, early 50s, and ah and he had lot of problem and all racism is coming from the authorities of that period specially the first president, but many people theorize that. They believe that we need at least for the first years, we need at least to develop some basic concept using the mother tongue of the child. And I’m a teacher of a foreign language, I know how important using, other languages are important.” (Ndioba Dieye 23.08.2011)

Wenn man die Situation eines Kindes einer Durchschnittsfamilie in Senegal genauer betrachtet, sieht man ganz deutlich, dass es durch ein relativ verwirrendes System der Sprachbildung/Sprachaneignung gehen muss. Es wird in der Kindheit mit vielen Sprachen konfrontiert, hat jedoch bis zum Eintritt in das öffentliche Schulsystem sehr wenig Kontakt mit dem Französischen. Plötzlich muss das Kind diese Sprache erlernen und möglichst perfekt beherrschen, um die Anforderungen in der Schule zu bewältigen. Für Kinder eines islamischen Haushalts bedeutet dies eine zusätzliche Belastung zum Besuch der Koranschule, in welcher das Arabische in Wort und Schrift gelehrt wird. In höheren Klassen wird eine weitere „*Language of wider Communication*“ (Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch etc.) zu absolvieren sein (vgl. Bamgbose 1991: 62f.). Kinder und Jugendliche werden in einer Sprache, welche nicht ihre Muttersprache ist, unterrichtet und ausgebildet. Schaffen es die

Kinder nicht, sich das Französische in einem relativ kurzen Zeitraum anzueignen, gibt es (egal in welche berufliche Richtung sie später einmal gehen wollen) keine Chancen im öffentlichen Bildungswesen für sie.

Nach Niane / François (2007: 6f.) sind die Schulzugangsmöglichkeiten für Kinder und der Zeitraum des tatsächlichen Schulbesuches der Schüler_innen zwischen Stadt und Land von hoher Disparität geprägt.

Kinder, welche in einer urbanen Umgebung leben, gehen (laut UNESCO 2007), im Vergleich zu Kindern aus den ruralen Gebieten, fast doppelt so lange in die Schule. Doch heute ist es gerade im ruralen Gebiet wichtig, den Kindern qualitative Fortbildungsmöglichkeiten zu bieten. Der herrschende Mangel an Schulen und Ausbildungsmöglichkeiten lässt sich auch darauf zurückführen, dass der Bevölkerungsanstieg schneller vorangeht als momentan Schulen gebaut und Lehrer_innen ausgebildet werden können. Als weiteres Hindernis stellt sich die unzureichende Infrastruktur in vielen Gebieten dar. Ein Problem im ländlichen Gebiet könnte aber auch die teilweise negative Einstellung der Eltern gegenüber der staatlichen Grundschule sein. Dies scheint verständlich, da das Primarschulsystem auf eine Weiterbildung ausgelegt ist und diese in den Dörfern nicht ermöglicht wird, Schüler_innen, welche nach der Primarschule eine Arbeit annehmen wollen, bringt es daher wenig.

Die Wahl, die ein Land hat, seine Bildung zu gestalten, scheint auf den ersten Blick eine freie zu sein, allerdings gibt es externe Auflagen, welche manche Entscheidungen bedingen. Sprache in der Bildung ist ein gutes Beispiel dafür, das Erbe der Kolonialzeit in einem ehemaligen Kolonialstaat aufzuzeigen. Die kolonialen Erfahrungen formen die jetzige Situation, Probleme und Unternehmungen im Land weiter. Die Dinge aus der Vergangenheit werden oft weitergetragen, so auch im Falle von Senegal, wobei sich die Rolle, welche dem Französischen zukommt, seit der Kolonialzeit nur langsam verändert hat. Die französische Sprache behält nach wie vor ihr Prestige und bleibt als koloniales Erbe erhalten. Es könnten erhebliche Probleme entstehen, würde man eine senegalesische Sprache in das System einführen wollen (vgl. Bamgbose 1991: 69).

„The overall effect of historical constraints is that African countries remain prisoners of the past. The established practices are so overwhelming that it becomes virtually impossible to break away from them.“ (Bamgbose 1991: 71)

Auch Saliou Mbaye, welcher sich einer Orthographiefindung für das Wolof beschäftigt, äußerte sich zu der Problematik:

„Und ähm aber für die Erkennung ah, im höheren Niveau, das heißt mit den ah, Regierungen usw. Verwaltungen oben da bleibt noch wirklich viel zu tun weil es, also Senegal ist oder war eine französische, eine Kolonie Frankreichs, von Frankreich. Und daher gibt es immer noch eine politische, einen politischen Einfluss also von Frankreich auf Senegal, das kann man überhaupt nicht irgendwie verneinen. Das gibt's immer noch. Ja und daher unsere linguistische Politik oder politique linguistique auf jeden Fall hat auch immer mit Frankreich zu tun oder mit Frankophonie und so weiter und so fort. Das ist gar kein Zufall, dass der Generalsekretär der Frankophonie ein Senegalese sogar, ein damaliger Präsident Senegals ist. Abdou Diouf. Also daher ist es überhaupt nicht einfach für mich, auch für gar keine andere denke ich, dass man momentan ein Alphabet so einfach mal einsetzt oder durchsetzt.“ (Saliou Mbaye 16.09.2011)

Es gibt verschiedenste Arten von politischen Hemmnissen. Die Regierung zeigt generell die Haltung, dass sprachpolitische Angelegenheiten feinfühlig behandelt werden müssen. Das Schulsystem muss schrittweise umgestellt werden und im Verlauf dieses Prozesses muss aus auftretenden Problemen gelernt und diese verbessert werden. Durch das französische Sprachregime und das Fehlen einer senegalesischen Sprache im offiziellen Sektor wird zwingend auch die Kultur der Senegales_innen immer mehr in den Hintergrund gestellt. Durch die Einbindung einer senegalesischen Sprache in das Schulsystem und den offiziellen Sektor könnte man dieser Tendenz entgegenwirken. Die Politik in Senegal diskutiert diese Probleme von Zeit zu Zeit, sehr oft wird jedoch mehr gesagt, als in der Folge wirklich durchgesetzt werden kann, und die alte Sprachpolitik wird weitergeführt (vgl. Bamgbose 1991: 79f.).

In den Schulen wird senegalesische Kultur negativ, kaum, oder gar nicht vermittelt, wie sich aus den Reaktionen dieser Interviewpartner zur Frage, wie die senegalesische Kultur im Schulsystem vermittelt werden würde, schließen lässt:

„Ob das vermittelt wird, Fragezeichen? Denke ich nicht! Alles ist so äh gerichtet dass äh die Kultur von Senegal, also außer die Geschichte und so weiter, die man lernt, wir lernen viel mehr über die Anderen als über uns selbst. Viel mehr. Wir lernen schon bisschen die Geographie von Senegal, aber Kultur, rein Kultur lernen wir nicht.“ (Mamadou Mbaye 24.09.2011)

„Früher vor, also bis neunzehnhundert und ungefähr 1970 oder ein bisschen früher, haben wir mehr über Frankreich gewusst als über uns selbst. Heute noch, wir lernen und wissen mehr über Europa und die ganze Welt, die erste Welt in Anführungszeichen, als über Afrika. Wir sind viel mehr für Europareisen interessiert als Afrikareisen. Ich war noch nie in einem anderen Land als in Gambia, ich war 10 Mal oder 20 Mal in Österreich und auch in Deutschland, über Frankreich und Italien etc. und Afrika, ich hab mich nie interessiert. (...) Ja, unsere Kulturen werden weitergegeben. Aber in der Form, die die Franzosen hinterlassen haben, und das heißt, nicht in der positiven Form.“ (Madiyou Toure 29.09.2011)

Zusätzlich zu den oben erwähnten Problemen zeigen sich verbesserungswürdige Umstände bei vielen Lehrkräften Senegals. Obwohl sie die Unterrichtssprache, auch wenn es nicht ihre Muttersprache ist, sehr gut beherrschen, fehlt oft die fundierte pädagogische Ausbildung. Nach offiziellen Statements der Regierung versucht man jedoch, diese Probleme zu lösen. Doch selbst wenn die pädagogische Ausbildung aller Lehrer_innen verbessert wird, müsste zusätzlich ein Weg gefunden werden, um die Schüler_innenzahl einer Klasse in der (Grund-) Schule zu verringern. In mehr als 27% der Grundschulklassen sind weit über 50 Kinder mit nur einem Lehrer/einer Lehrerin. Somit verringert sich die Möglichkeit zu lernen, weiter (vgl. Niane / François 2007: 10f.).

Es gibt Probleme mit Französisch als Unterrichtssprache – viele Kinder lernen das Französische nur schlecht, haben schlechte Noten in Französisch und verstehen kaum etwas von dem, was ihnen gesagt wird. Das bedeutet auch, dass die Kinder dem Unterricht in anderen Fächern gar nicht oder nur teilweise folgen können und diese Fächer schlecht oder negativ abschließen. Der Unterrichtsstoff kann nicht gelernt und Prüfungen können nicht geschrieben

werden, da die Grundkenntnisse der Sprache fehlen. Dies führt zu einer hohen Rate an Schulabgänger_innen oder Schüler_innen, welche Klassen wiederholen müssen (vgl. Bamgbose 1991: 81ff.).

Das Problem mit der französischen Sprache zieht sich bei manchen Senegales_innen sogar bis in die Universität, wie Saliou Mbaye in einem Interview mit mir bemerkte:

„Aber bis jetzt hier an der Universität, auf jeden Fall seit einigen Jahren, empfangen wir hier Studenten, die mit ihrem Abitur wirklich nicht so gut auf Französisch sind. Sie machen manchmal wirklich so elementär, elementare Fehler die man irgendwie ja, vermeiden könnte wenn das System anders wäre.“ (Saliou Mbaye 16.09.2011)

Wenn man eine Fremdsprache lernt, ist es ein langer Prozess, bis man diese einsetzen kann, ohne sich lange mit der Bildung der Sätze auseinandersetzen zu müssen. In der Erstsprache der Menschen gibt es diese Schwierigkeiten nicht. Erstsprachenspeicher_innen brauchen sich nicht bewusst Gedanken über grammatikalische Regeln zu machen, die korrekten Wörter scheinen sich von selbst zu artikulieren. Die Erstsprache ist auch wichtig, um unsere Identität auszudrücken, um die Zusammengehörigkeit mit den Menschen, welche die selbe Sprache von Geburt an beherrschen, zu fühlen, also eine kollektive Identität in einer Sprache, in welcher man sich wohl fühlt, zu schaffen. Wenn die Kinder in die Schule kommen, müssen sie sich mit einer neuen Sprache, einer neuen Kultur auseinandersetzen und das zusätzlich zur Belastung, sich an eine völlig neue Situation – nämlich in die Schule zu gehen - gewöhnen zu müssen. Gerade in der Zeit, in welcher sich ihre Persönlichkeit ausbildet, sind sie mit zwei unterschiedlichen Kulturen und Sprachen konfrontiert, was zu Problemen führt, mit denen Kinder im Grundschulalter nicht konfrontiert werden sollten und deren Bewältigung alles andere als leicht ist. (vgl. Mnguni 1999: 43f.).

„Quand on apprend a l'enfant, il faut lui apprendre dans sa langue maternelle. La langue qu'il connaît. Avant de venir a l'école, il connaît donc déjà cette langue. Donc c'est beaucoup plus facile de lui apprendre n'est-ce pas la science dans cette langue, n'est-ce pas la culture etc. Parce que imagine toi un enfant qui vient a l'école tu lui apprends le français, tu veux lui apprendre les mathématiques en français. L'enfant a deux difficultés, la difficulté de la langue et la difficulté de la science mathématique. Et ça fait problème. Alors si tu lui apprend dans sa langue, il n'a aucune difficulté. C'est la difficulté de la science. Donc qui est plus facile donc à surmonter que de surmonter les deux. Ce qui fait que souvent nous avons des problèmes avec nos enfants. Quand ils écrivent un poème en français à un enfant, il est obligé de traduire d'abord le poème dans sa langue pour comprendre avant de résoudre. Donc ça fait une perte de temps.“ (Mohamadou Lamine Dia 31.08.2011)

Heute können nach Fagerberg-Diallo (2002: 167) von den Menschen, welche die Schule in Senegal für eine gewisse Zeit besuchten, ungefähr 50% lesen, 40% schreiben und unter 30% einfache Aufgaben in Mathematik lösen, was auch damit zu tun hat, dass die Qualität der Schulen eine schlechte ist. Das größte Problem ist aber die Sprache. Das auch von der UNESCO unterstützte System, das französische Schulsystem mit sämtlichen Unterlagen und Methoden in eine senegalesische Sprache zu übersetzen, ist nicht sehr zielführend und hat, wie man schon bei Schulexperimenten gesehen hat, nicht viel Sinn.

Dieser Meinung ist auch Saliou Mbay:

„Copie conforme sage ich immer. Das ist immer wirklich eine Kopie von den französischen System in Frankreich. Und das Problem ist, wir sind keine Franzosen. Das heißt dieses System kann wirklich sehr gut in Frankreich Erfolg haben und so weiter. Aber in Senegal geht das nicht.“ (Saliou Mbaye 26.09.2011)

Vielleicht sollte man einfach versuchen, das ganze Problem von einer anderen Seite zu betrachten. Es wird kaum effektiv sein, darüber nachzudenken, wie man die senegalesischen Sprachen in das französische Schulsystem in Senegal einführen kann. Vielmehr müssen die Bestrebungen dahin gehen, durch die Verwendung der Sprachen Senegals herauszufinden, was, wie, von wem und zu welchem Zweck gelehrt werden sollte. Lerninhalte gehören verändert und die Lehrmethoden auf die Schüler_innen angepasst. Die senegalesischen Sprachen müssen ein ausschlaggebender Teil im Prozess der Bildung eines kulturell adäquaten Bildungssystems, welche sich allen Senegales_innen annimmt, sein (vgl. Fagerberg-Diallo 2002: 167ff.). Weiters sollte auch der Zugang zu

Schulbüchern gesichert sein. Die Regierung schreibt momentan vor, dass jedes Kind in der Primarschule drei Lehrbücher besitzen muss, die Realität sieht jedoch anders aus. Schulbücher sind rar, werden oft über Generationen weitergegeben und sind somit veraltet. Vor allem im ruralen Bereich ist vielen Kindern der Zugang zu Lehrbüchern nicht möglich (vgl. Niane / François 2007: 9).

Calvet (1979: 8f.) spricht explizit von der Rolle der Linguisten, welche im Kampf gegen einen neo-kolonialen Sprachimperialismus von großer Wichtigkeit sein könnten. Mit Orthographien, Lexika und Publikationen in den Sprachen könnte einiges erreicht werden, dies würde den Sprachen vielleicht den Weg in den offiziellen Sektor ebnen.

5.2 Lösungsansätze – Welche Ziele können durch die Investition in die senegalesischen Sprachen erreicht werden?

Es ist nicht einfach für Senegal, sich jetzt von der Kolonialsprache zu lösen, viele Probleme könnten plötzlich dadurch entstehen. Die Frage ist nur, ob diese Probleme - längerfristig gesehen - nicht doch wesentlich geringer wären als die Probleme, die durch Französisch als einzige Amts- und Unterrichtssprache aufkommen.

Immer wieder wird das Argument gebracht, dass die ehemalige koloniale Sprache für die höhere Schulbildung einfach notwendig ist. Soziolinguistisch sollten der Status der Sprache, die Anzahl der Sprecher_innen sowie der Status der „Entwicklung“ der Sprachen berücksichtigt werden. In der Situation von Multilingualismus muss die Wahl für eine Sprache (oder zumindest, bei hoher Sprachenvielfalt für nicht alle Sprachen) getroffen werden. Die Sprachen im Land können jedoch unterschiedlichen Status haben. Sie können offiziell eingesetzt werden, Nationalsprachen sein (wobei die Definition dieses Begriffs im Fall Senegal geklärt werden müsste), religiösen, gesellschaftlichen oder lokalen Status einnehmen. Die Sprache(n), welcher/n man einen offiziellen oder auch nationalen Status zuteil werden lässt, muss jedoch einen dominanten Platz

einnehmen – nicht nur, aber vor allem in der Bildung (vgl. Bamgbose 1991: 71; Drame 2008: 2ff.).

Es ist ein wichtiger Schritt, sich über die Funktion der einzelnen Sprachen in Senegal einig zu werden. In diesem Fall ist es von Vorteil, wenn die Sprache(n), für welche man sich als formelle und geschriebene entscheidet, schon im vorhinein transethnische Funktionen im Land besaßen (vgl. O'Brien 1998: 26f.). Bamgbose (1991: 73) meint, die Größe der Sprache sollte für seine Funktion ausschlaggebend sein, es sei nur logisch, einer Sprache, welche von einigen Millionen Sprecher_innen beherrscht wird, im offiziellen Sektor eine größere Rolle zukommen zu lassen, als einer Sprache, welche von einer geringen Sprecher_innenzahl beherrscht wird. Dadurch könnte ein leichter Zugang zu einer größeren Anzahl von Schüler_innen gefunden werden, die Lehrer_innen müssten nicht in einer für sie fremden, selbst nicht als Muttersprache erlernten Sprache unterrichten und auch die Unterrichtsmaterialien könnten auf einem für den Staat ökonomischeren Weg produziert werden – man würde die Materialien selbst entwickeln müssen, könnte in Folge aber auch selbst produzieren und die Unterrichtsinhalte auf die Bedürfnisse des Landes anpassen. Doch auch die Minderheitensprachen sollten nicht ignoriert werden, nur die Rollen der Sprachen müssten unterschiedliche sein. Es wäre eine Möglichkeit den verschiedenen Kulturen, Ethnien und Sprachen in Senegal durch die Schulbücher und Unterrichtsmaterialien die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken sowie auf die Lebenssituation in Senegal einzugehen, was momentan in den Schulbüchern keinen Platz findet (vgl. Bamgbose 1991: 71ff.).

Zieht man diese Ideen und Methoden in Betracht, wenn man sich für eine Sprache entscheidet, würde die Wahl in Senegal auf Wolof, welches sich durch die größte Sprecher_innenzahl manifestiert und auch als Sprache interethnischer Kommunikation fungiert, fallen. O'Brien (1998: 18) ist der Meinung, dass man, sobald man Wolof ernsthaft als offizielle Sprache in Betracht zieht, in erster Instanz mit dem Französischen in Konfrontation tritt. Wolof, das momentan hauptsächlich als orales Medium verwendet wird, müsste geschrieben, im Schulsystem und in die institutionellen Sektoren eingeführt werden, wo Französisch bis jetzt absolut vorherrschend ist. Man müsste sich in

erster Linie dem Französischen widersetzen und/oder eine Möglichkeit finden, um die beiden Sprachen parallel existieren zu lassen. Ein weiterer Konfliktpunkt könnte entstehen, wenn durch die Auswahl einer Sprache zur offiziellen Sprache andere lokale Sprachengemeinschaften in den Hintergrund gestellt würden.

Um eine senegalesische Sprache als eine privilegierte Sprache zu etablieren, ist es unbedingt notwendig, dass die Regierung geschlossen hinter dem Projekt steht, eine Orthographie schafft bzw. die von 1971 publiziert und die Sprache gezielt Einzug in den offiziellen Sektor hält. Es muss klare Sanktionen geben (vgl. O'Brien 1998: 26f.).

Um dies zu schaffen, muss nach Griefenow-Mewis (1992: 115 ff.) auch das Bewusstsein der Bevölkerung zu den senegalesischen Sprachen verändert werden. Es muss gezeigt werden, dass alle Sprachen einen wissenschaftlichen Wert haben und durch die Bildung der Menschen in der Erstsprache viele Erfolge erzielt, und die Bedürfnisse der Bevölkerung nach Wissen und fundierter Fachausbildung abgedeckt werden könnten. Stärkeres nationales Bewusstsein den senegalesischen Sprachen gegenüber zu schaffen, ist also auch ein wichtiger Punkt, welcher behandelt werden muss. Dies kann nur mit der Einführung der senegalesischen Sprachen in den institutionellen Sektor einhergehen, bzw. durch die Medien stärker vermittelt werden.

Zur gleichen Zeit, in der eine senegalesische Sprache als Sprache der Instruktion in der Schule Anwendung findet, muss auch ein Bewusstsein für diese Sprache in der Bevölkerung geschaffen werden. Die Sprache(n), für welche man sich entscheidet, sollte(n) stärker für alltägliche Dinge wie Flugblätter, Artikel und Werbungen verwendet werden. Zugleich könnten für erwachsene Analphabet_innen Alphabetisierungskurse angeboten werden, um auch ihnen die Möglichkeit zu geben, lesen zu können und dies ohne eine fremde Sprache lernen zu müssen (vgl. Calvet 1978: 114).

Das vorrangige Ziel muss sein, eine einheitliche Schriftsprache im Land einzuführen und diese zu publizieren, bevor die Sprache im Bildungssektor verwendet wird. Es wäre nicht sinnbringend, eine Sprache, die ansonsten nur

mündlich im Gebrauch ist, als Unterrichtssprache in der Schule zu verwenden. Das braucht natürlich seine Zeit und auch der finanzielle Faktor muss genau geplant sein.

All diese Ideen sind mit hohen Kosten verbunden; alle senegalesischen Sprachen zu fördern, scheint schier unmöglich. Somit wird es unmöglich, alle Sprachen für die Schulbildung in Betracht zu ziehen (vgl. Bamgbose 1991: 73f.). Schafft man es jedoch, sich auf Sprachen zu einigen und vorbereitende Schritte durchzuführen, könnten die Sprachen, vorerst in der Grundschule als Unterrichtssprache verwendet werden. Wenn die Kinder in die Schule kommen, in ihrer gewohnten Sprache unterrichtet werden und anhand ihrer gewohnten Sprache Sachinhalte oder eine andere Sprache lernen, gibt ihnen dies Zeit, sich auf die neue Situation einzustellen und Verständnisprobleme werden in den Hintergrund gerückt.

Dieser Meinung ist auch Saliou Mbaye, welcher sich im Interview wie folgt äußerte:

„Okay, da würde ich vorschlagen, dass ahm dass man je nach Region Nationalsprachen, entweder Wolof, Diola, Serer etc. irgendwelche Nationalsprachen, das ist mir egal, aber eine Nationalsprache die die Schüler verstehen, die die Schüler auf der Straße sprechen, also damit man diese äh Nationalsprache in die Schule einführt. Schon im ersten Schuljahr, dann würde ich sagen, ja, das ist meiner Meinung nach hilfreich denn wenn man Mathematik, äh Geographie, Geschichte oder so was in diesen Sprachen, die die Schüler, die die Kinder schon äh beherrschen also wiedergibt, dann können diese Schüler natürlich, denke ich also, den Lernstoff besser, sich besser aneignen denke ich. Aber wenn man zuerst die Sprache verstehen muss und da hat man wirklich Probleme, weil man die Sprache nicht zu Hause redet, also spricht. Man spricht kein Französisch zu Hause, also nicht alle sprechen das. Weniger als 5% der Senegalesen, sagen die Statistiken, sprechen Französisch zu Hause. Dann haben wir 95% die das nicht machen. Das heißt, diese Schüler, die aus solchen Familien kommen, haben oder würden Probleme haben mit dem Verständnis, äh mit dem Verstehen des Lernstoffes und so weiter. Daher würde ich sagen dass es meiner Meinung nach besser ist, dass man die Nationalsprachen schon in der Grundschule in die Schule einführt. Aber das heißt nicht Französisch weglassen, nein das kann auch nicht gehen. Nein das geht nicht. Ich sage nur dass sie, dass die Nationalsprachen eingeführt werden sollen damit die Kinder ah besser verstehen, also dass sie Erfolg in der Schule haben. Aber dann kann man natürlich Französisch äh lernen, andere Sprachen lernen und so weiter.“ (Saliou Mbaye 26.09.2011)

Eine langsame Umstellung von der Sprachsituation zu Hause auf die neue Sprachsituation in der Schule würde möglich sein. Das Kind muss in der Schule mit einem neuen phonologisch/phonetischem System klarkommen. Um dies zu schaffen, würde es nicht in der neuen Sprache alphabetisiert werden, sondern lernt in der gewohnten Sprache den Umgang mit Lettern. Die für das Kind gewohnte Sprache sollte solange wie möglich als Instrument des Unterrichts in der Grundschule erhalten bleiben. Dies ist natürlich auch abhängig von der Lehrer_innenausbildung und vom Vorhandensein geeigneter Arbeitsmaterialien in der Sprache etc. (vgl. Bamgbose 1991: 88f.).

“I knew some people that were so good at French, ah no at mathematics and, but I don't know how they, they could do that because they were so, their level of French was so poor, but what I'm trying to get out is, if those people were taught in the native language which was, with which they were so comfortable with, I mean they would be like maybe, maybe we lost one or two Einstein's, I don't know.” (Alioune Cisse 23.08.2011)

Eine bilinguale Bildung würde auch viele Vorteile für die Schüler_innen mit sich bringen. Es würde ein funktionales Sprachkönnen erreicht werden, also eine Kompetenz, sich in zwei Sprachen, welche getrennt voneinander angewendet werden können, auszudrücken und zwar in mindestens einer nationalen Sprache und in Französisch. Dies würde den Vorteil mit sich bringen, das eigene Sprachbewusstsein zu stärken und auch ein wenig vom Prestige der französischen Sprache zu nehmen (vgl. Zydati 2000: 55).

Klar ist, dass bei zu hoher Sprachenvielfalt in manchen Regionen auf eine Gesellschaftssprache zurückgegriffen werden muss, also auf die Sprache, welche regional am meisten Verwendung findet, da es nicht die Möglichkeiten geben wird, auf jedes Kind individuell einzugehen. Würde man Wolof einfach im ganzen Land verwenden, würden in machen Gebieten wahrscheinlich dieselben Probleme wie mit dem Französischen entstehen. Selbst wenn man auf die Gesellschaftssprache der einzelnen Regionen zurückgreifen würde, wäre noch immer nicht gesichert, dass jedes Kind in seiner Erstsprache unterrichtet würde. Die Gesellschaftssprache ist jedoch eine Sprache, mit der die Kinder schon in Berührung gekommen sind und die sie aus dem Grund vielleicht schon beherrschen bzw. wenigstens Grundkenntnisse besitzen. Der Bereich oder die Intensität, in der eine Minderheitensprache eingesetzt wird, muss von Region zu

Region bzw. von Situation zu Situation unterschiedlich gestaltet werden. Es müsste genau herausgefunden werden, wo es welcher Sprache(n) bedarf und die Regierung sowie die Lehrer_innen müssten sich den Situationen anpassen. Es muss versucht werden, jedem Kind die bestmögliche Chance auf eine gute Ausbildung zu geben (vgl. Bamgbose 1991: 88ff.).

Eine große Sprache könnte die gesamte Schulzeit hindurch präsent sein, eine kleinere könnte vielleicht eher für Alphabetisierungskurse und als Sprache der Instruktion in den ersten Schuljahren in manchen Gebieten verwendet werden. Ein weiteres Problem ist natürlich die linguistische Zusammensetzung der Schüler_innen in einer Klasse. Es könnte in manchen Regionen auch nötig sein, nach dem Prinzip des differenzierten Unterrichts in einer Schule in unterschiedlichen Sprachen (je nach Bedarf) zu unterrichten (vgl. Bamgbose 1991: 74 f.; Drame 2008: 5f.).

Weiters sollte eine Sprache, welche als Unterrichtssprache in höheren Schulen verwendet wird, schon in der Grundschule als Fach angeboten worden sein. Jedoch kann sich die Unterrichtssprache im Laufe der Ausbildung der Schüler_innen ändern, die Erstsprache der Kinder wird durch eine LWC (im Fall Senegal durch Französisch) ersetzt. Kommen Schüler_innen also durch einen Schulwechsel in die Situation, eine weitere Sprache erlernen zu müssen, wäre es positiv, die in der Grundschule gelernte Sprache als zusätzlichen Gegenstand weiterzuführen und dadurch eine erhöhte Sprachkompetenz zu sichern (vgl. Bamgbose 1991: 63).

Jedoch sollte man auch eine LWC anbieten, wie auch Madiyou Toure das in seinem Interview erwähnte:

„Französisch ist auch ein Fenster auf die Welt, eine Tür auf die restliche Welt. Wolof wird nur hier in Senegal gesprochen. Wenn wir auch die gescheitesten auf der Welt wären und nur Wolof sprechen würden, würden wir nur unter uns kommunizieren. Das heißt, dass wir würden total ausgeschlossen, vom restlichen Leben total ausgeschlossen sein. Was zu Ungunsten unserer Entwicklung sein könnte, deswegen meine ich, dass man für einen besseren Empfang der Kinder in beiden Sprachen äh unterrichten, unterrichten sollte. Und zwar in den zwei drei, in den zwei ersten Jahren, das heißt, das würde auch das Vertrauen der Kinder verstärken, weil manche Kinder, manche Kinder sich total verloren fühlen, weil sie sich von einer, von ihrer eigenen Welt, in eine total andere Welt gebracht werden. Und sie machen sehr schlechte Ergebnisse, nicht weil sie nicht gescheit sind, aber einfach weil sie nicht verstehen wo sie sind. Und es gibt, Kinder reagieren unterschiedlich. Es gibt Kinder die so äh, nicht so dynamisch sind dass sie sich irgendwo wohl fühlen und andere die sehr scheu und schüchtern noch eine Zeit brauchen um sich eine Ecke, oder ein Loch zu finden.“ (Madiyou Toure 29.09.2011)

Dem Problem eines (vor allem anfangs) kostenintensiven Unterrichts in einer senegalesischen Sprache stehen Probleme wie schlechte Ausbildung der Schüler_innen in Französisch, hohe Zahl an Schulabbrecher_innen, hohe Personalkosten für ausländische Lehrer_innen und die Verwendung von Unterrichtsmaterialien, welche für die lokale Situation nicht geeignet sind, gegenüber. Immer wieder gibt es ökonomische Argumente gegen die Einführung von senegalesischen Sprachen. Es sollte aber nicht vergessen werden, dass der Unterricht in der L1 die Entwicklung des Potentials der Menschen und somit als Teil der Gesellschaft das Sozialwesen fördern würde. Durch den Unterricht in einer für die meisten Schüler_innen unbekannten Sprache sind diese in der Schule oft eingeschüchtert und eine große Kluft, ein großer Bruch zwischen Elternhaus und Schule entsteht (vgl. Bamgbose 1991 74 ff.; vgl. Niane / François 2007: 1ff.).

Nicht länger mehr kann ein Schulsystem, welches fast in derselben Art und Weise in Frankreich praktiziert wird, in Senegal Anwendung finden. Eine Anpassung an die senegalesischen Bedürfnisse sollte nicht hinausgezögert werden, wie auch Mamadou Diop erwähnt:

„De plus en plus, chaque fois présent quand en France on fait une réforme, le temps de l'appliquer, pendant quelque temps le Sénégal suit, a pris la même réforme pratiquement, en donnant un peu une couleur nationale ou une couleur locale. Donc moi je me dis, qu'il n'y a pas trop de différences. La différence qu'il y a c'est que là-bas nous avons à faire à des gens, à une certaine forme de civilisation qui est différente de celle que nous avons ici.“ (Mamadou Diop 31.08.2011)

Weiters muss, wie Saliou Mbaye betont, die Erstsprache als ein starker Kulturträger gesehen werden, der etwas ist, womit man sich wohlfühlt und eine gewisse Bindung zu seiner eigenen Identität aufrecht erhalten kann:

„Deswegen lege ich auch einen großen Wert auf den nationalen Kulturen, auf die nationalen Kulturen und auch auf die Nationalsprachen auch. Weil die Sprache ein Träger ist, ein Kulturträger ist. (...) wer seine Sprache verliert, verliert seine Kultur. Und ein Volk ohne Kultur ist ein verlorenes Volk. Wenn man keine Kultur mehr hat, existiert man nicht. Also man ist da, weil man eine Kultur hat und diese Kultur ist von der Sprache, auf jeden Fall von einer Sprache getragen. Und eine Sprache trägt nur eine Kultur. Französisch trägt nur die französische Kultur. Deutsch trägt die deutsche Kultur. Wolof kann auch nur die Wolof-Kultur tragen, also die senegalesischen Kulturen haben dann mit den Nationalsprachen irgendwie zu tun. Daher lege ich wirklich einen großen Wert auf diese Sprachen, damit man wirklich erst einmal die Wurzeln haben, um wirklich Zweige irgendwo in die Welt, das heißt mit dieser Öffnung wie Senghor sagte, damit irgendwann dann auch diese littérature Universel, diese citoyen universel, damit man ein citoyen universel sein kann, Universalbürgern. Aber nur wenn man ah zuerst seine Kultur wirklich kennt, beherrscht, und so weiter, respektiert, und die Kultur des Anderen auch, und das ist sehr wichtig für mich. Nicht nur seine Kultur sondern auch die Kultur des anderen.“ (Saliou Mbaye 26.09.2011)

6 Stellungnahme von Senegales_innen zu ihren Spracheinstellungen – Ergebnisse einer Feldforschung

In diesem Kapitel werde ich mich der Auswertung der empirischen Daten zuwenden, welche ich während meines Forschungsaufenthaltes in Senegal im August und September 2011 bei einer Umfrage über den Sprachgebrauch unter Verwendung von quantitativen Fragebögen gesammelt habe.

6.1 Herangehensweise / Methodik

Für die geplante Umfrage in Senegal hatte ich vor der Reise einen Fragebogen vorbereitet, auf dem die Befragten ihr Geschlecht und Alter angeben mussten, sowie zehn Fragen anhand von Multiple Choice-Antwortmöglichkeiten beantworten sollten. Die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe wurde von mir nicht abgefragt, da die Zuordnung für viele Menschen schwierig und mit Problemen behaftet ist, und sie sich oft, je nach Situation, für eine andere Antwort entscheiden. Zu genauerer Information über Ethnien und ihre Bestimmung in Senegal möchte ich auf Kapitel 3.2.1 meiner Arbeit verweisen.

Auch die persönlichen Sprachkenntnisse der Menschen mussten nicht angeführt werden, da ich davon ausging, jede/r der befragten Personen sei zumindest bilingual. Das Interesse der Umfrage war mehr auf die Einstellung der Befragten zu den einzelnen Sprachen als auf die Sprachbeherrschung der einzelnen Personen ausgerichtet.

Ich habe den Fragebogen relativ kurz gehalten, um möglichst viele Menschen aus den unterschiedlichsten Bereichen befragen zu können. Dafür habe ich die Regionen Dakar und Thies gewählt und die Fragebögen sowohl im urbanen Feld, als auch in Dörfern verteilt. Von 200 verteilten Fragebögen habe ich 114 zurückbekommen und ausgewertet. Ein Beispiel eines Fragebogens befindet sich im Anhang.

6.1.1 Forschungsschwerpunkt

Für mich war es von größtem Interesse, durch die Fragebögen herauszufinden, ob sich Menschen in Senegal eher für Französisch oder eine senegalesische Sprache entscheiden würden, wenn sie die Möglichkeit hätten, in gewissen Situationen frei zu wählen. Da ich mich in meiner Arbeit aber hauptsächlich auf Wolof (die meist gesprochene Sprache Senegals) konzentrieren wollte, bin ich durch meine Fragen eher auf den Vergleich und die Beziehung zwischen Französisch und Wolof eingegangen. Ich habe den befragten Personen jedoch immer die Möglichkeit gegeben, eine andere Sprache anzuführen, sofern sie sich für diese Sprache entscheiden würden. Auf diese Sprachen möchte ich jedoch nicht explizit eingehen. Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Fragebögen ist weiters zu berücksichtigen, dass alle Personen, die ich befragt habe, in einem Wolofgebiet leben, eine Schule oder zumindest einen Alphabetisierungskurs besuchen/besucht haben und somit zumindest mit einer senegalesischen Sprache und dem Französischen konfrontiert sind/waren.

Der Fragebogen war sowohl in Französisch, als auch in Wolof formuliert, um den Menschen die Möglichkeit zu geben, selbst zu entscheiden, welche Sprache sie lieber lesen würden, wodurch ich eine Beeinflussung der befragten Personen weitgehendst zu vermeiden versuchte. Für Französisch habe ich mich entschieden, da es die Sprache ist, in welcher die Menschen im offiziellen Raum schreiben und lesen lernen, für Wolof, weil es die weit verbreitetste Sprache und Lingua franca in Senegal ist. Die Fragen und Antwortmöglichkeiten waren auf jedem Fragebogen in beiden Sprachen zu finden.

6.1.2 Aufgetretene Probleme

Mit der Verwendung des bilingualen Fragebogens traten auch die ersten Schwierigkeiten auf, da ich für die Fragen in Wolof die Orthographie, die auch an der Université Cheikh Antio Diop (eine ähnliche Orthographie wie die, welche im Zusammenhang mit der Einführung der Nationalsprachen entstanden ist) unterrichtet wird, verwendet habe. Wie aber schon vorher in meiner Arbeit

erwähnt, beherrscht fast niemand der Senegales_innen diese Orthographie, weswegen es den meisten fast unmöglich war, den Fragebogen auf Wolof zu lesen. Damit verfehlte ich den eigentlichen Zweck, den ich durch die Verwendung von zwei Sprachen erreichen wollte, weshalb ich mich in Senegal dazu entschloss, den Fragebogen umzuschreiben und die französische Orthographie für den Text in Wolof zu verwenden. Ich möchte diese Orthographie für das Wolof nicht unterstützen, allerdings habe ich dies als einzige Chance gesehen, den Menschen die Möglichkeit zu geben, den Fragebogen auf Wolof zu lesen. Vor dem Zeitpunkt der ersten Befragungen war mir leider nicht klar, dass die meisten Senegales_innen die von mir verwendete Orthographie des Wolof nicht lesen und somit nicht verstehen konnten.

6.2 Auswertung des Fragebogens

6.2.1 Allgemeine persönliche und sprachbezogene Angaben

Nach einer kurzen Erklärung, wofür ich den Fragebogen verwenden werde, sowie einer Anleitung, wie er auszufüllen ist, sollten die befragten Personen ihr Alter und ihr Geschlecht angeben.

Dies sah wie folgt aus:

Bsp.(25):

„Age / At : _____ Sexe / Goor wala djiguène: _____“

Bei der Altersangabe haben sich alle bis auf zwei der befragten Personen dazu entschlossen, Ziffern zu verwenden. Die zwei Personen, welche Lexeme verwendeten, haben dies auf Wolof getan.

Tabelle 6.2.1.1

Aufteilung nach Geschlecht		
Geschlecht	Personen	prozentuell
Feminin	46	40%
Maskulin	68	60%
Gesamt	114	100%

Tabelle 6.2.1.2

Verteilung nach Alter und Geschlecht			
	Männer	Frauen	gesamt
unter 20	13	11	24
20-30	28	13	41
31-40	7	8	15
41-50	13	9	22
über 50	7	5	12

Die geschlechtsspezifische Auswertung ergab einen 40% Anteil von Frauen und einen 60% Anteil von Männern. Mehr Personen unter 30 Jahren waren bereit, den Fragebogen zu beantworten als Personen über 30, obwohl ich bei der Verteilung der Fragebögen immer darauf geachtet habe, ein möglichst breites Spektrum an Altersgruppen zu erreichen und nicht nur auf junge Menschen zuzugehen. Dass trotzdem mehr junge als ältere Menschen bereit waren, den Fragebogen auszufüllen, lässt sich damit erklären, dass viele Menschen höheren Alters (vor allem im Dorf) nie die Möglichkeit hatten, eine Schulbildung zu genießen. Der etwas höhere Anteil an Männern kann damit erklärt werden, dass mehr Männern, als „Verdiener des Lebensunterhaltes“, die Schulbildung ermöglicht wird als Frauen. Jedoch ist diese Behauptung für meine Befragung nur bedingt zutreffend, denn gerade in den Regionen Dakar und Thies, in denen ich die Fragebögen hauptsächlich verteilt habe, stehen Frauen oft gleich im Arbeitsleben wie Männer und gerade in den von mir ausgewählten Regionen ist die Schulbildung auch in ländlichen Gebieten seit einiger Zeit für den Großteil der Menschen möglich.

Bei der Angabe des Geschlechtes, welche die Befragten am Beginn der Fragebögen machten, haben sich 65 Personen – also 57% (40 Männer / 25 Frauen) dazu entschlossen, dies in französischer Sprache zu tun. 49 Personen – das sind 43% (28 Männer / 21 Frauen) haben unaufgefordert das Wolof Lexem verwendet.

Die Frage, in welcher Sprache der Fragebogen gelesen wurde, war die letzte von mir gestellte Frage. Ich möchte sie jedoch hier an den Anfang setzen und mit den gerade erwähnten Ergebnissen vergleichen. 9% der Befragten gaben an, den Fragebogen ausschließlich in Wolof gelesen zu haben, während 24% ankreuzten, bei der Beantwortung der Fragen Wolof und Französisch verwendet zu haben. Dies heißt, dass in Summe 33% der befragten Personen in der Lage waren, den Fragebogen in Wolof zu bearbeiten. Hatten bei der Angabe des Geschlechtes noch 43% das Wolof Lexem verwendet, so sind es nun nur mehr 33%, die angeben, den Fragebogen tatsächlich in Wolof gelesen zu haben, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass die Menschen nicht gewohnt sind, Wolof zu lesen. Berücksichtigt man den Umstand, dass für die Menschen in Senegal kaum Möglichkeiten bestehen, Wolof zu lesen, ist ein Prozentsatz von 33% der Befragten, welche angaben, den Fragebogen auf Wolof gelesen zu haben, erstaunlich hoch.

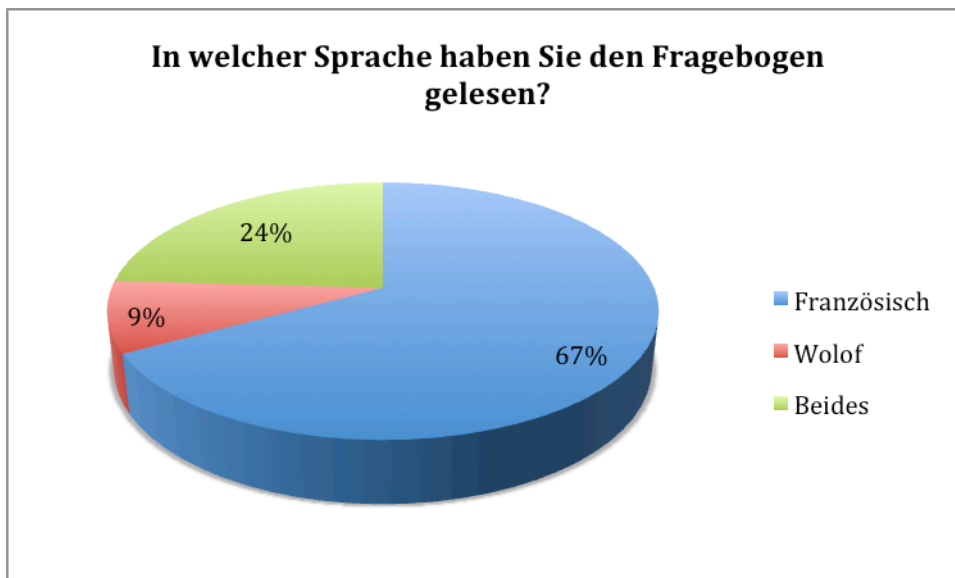


Abbildung 6.2.1.1: Sprache in der der Fragebogen gelesen wurde

6.2.2 Fragen zur Spracheinstellung im öffentlichen Bereich

Ein Punkt, der mich sehr interessierte, war, inwieweit sich die Menschen wünschen würden, im institutionellen Sektor auf ihre Erstsprache zurückgreifen zu können.

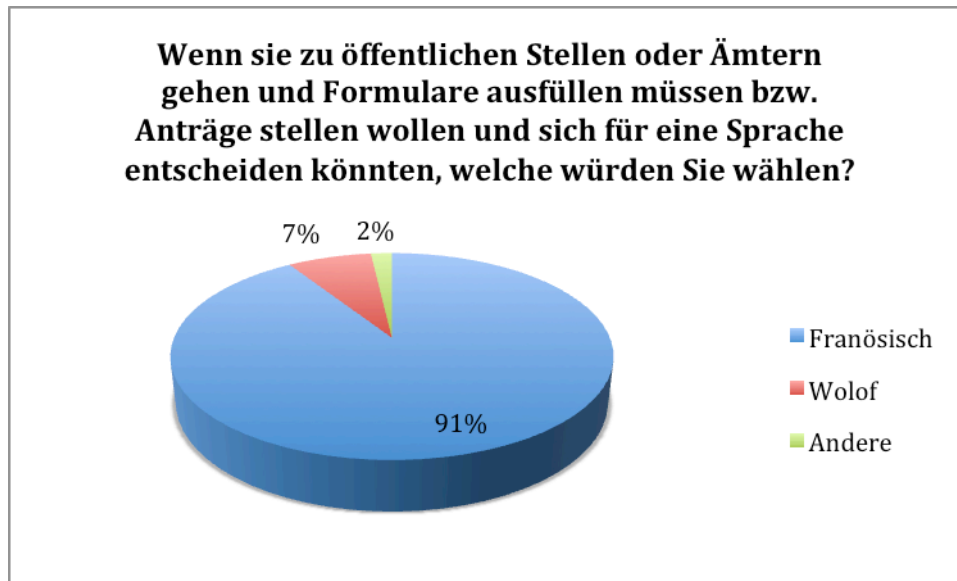


Abbildung 6.2.2.1: öffentliche Stellen

Auf diese Frage haben 91% aller Befragten mit Französisch geantwortet. Dies könnte ein Zeichen dafür sein, wie stark öffentliche Stellen und Ämter von der französischen Sprache dominiert sind. Die Menschen sind so sehr daran gewöhnt, dass sie sich kaum eine andere Sprache dafür vorstellen können. Interessant ist jedoch die Tatsache, dass in den qualitativen Interviews, welche ich geführt habe, einige der Befragten aussagten, dass sie sich auch auf Ämtern auf Wolof unterhalten – nur alles Schriftliche wird in Französisch erledigt.

Bei der Gewichtung dieser Frage möchte ich noch einmal darauf hinweisen und zu bedenken geben, dass alle von mir befragten Personen irgendwann Französisch gelernt haben und es ihnen aus diesem Grund weniger Probleme bereitet, auf Ämtern Französisch zu verwenden, was für eine große Anzahl von Menschen in weiten Teilen Senegals – auch auf Grund der hohen Anzahl von Analphabet_innen – sehr wohl zu Problemen führen würde.

6.2.3 Fragen zu Spracheinstellungen in den Medien

Es war für mich überaus interessant, die Beziehung der Senegales_innen zu ihren Medien zu hinterfragen, da einige senegalesische Sprachen Einzug in diese gefunden haben, wie in Kapitel 3.7 genau erläutert wird.

Die Menschen antworteten auf meine Fragen zu diesem Thema wie folgt:



Abbildung 6.2.3.1: Radio

Die senegalesischen Sprachen sind im Radio stärker vertreten als im Fernsehen. Bei meiner Umfrage entschieden sich 56% der Befragten für eine senegalesische Sprache im Medium Radio (51% davon für Wolof, die restlichen 5% teilen sich in Diola und Serer auf).

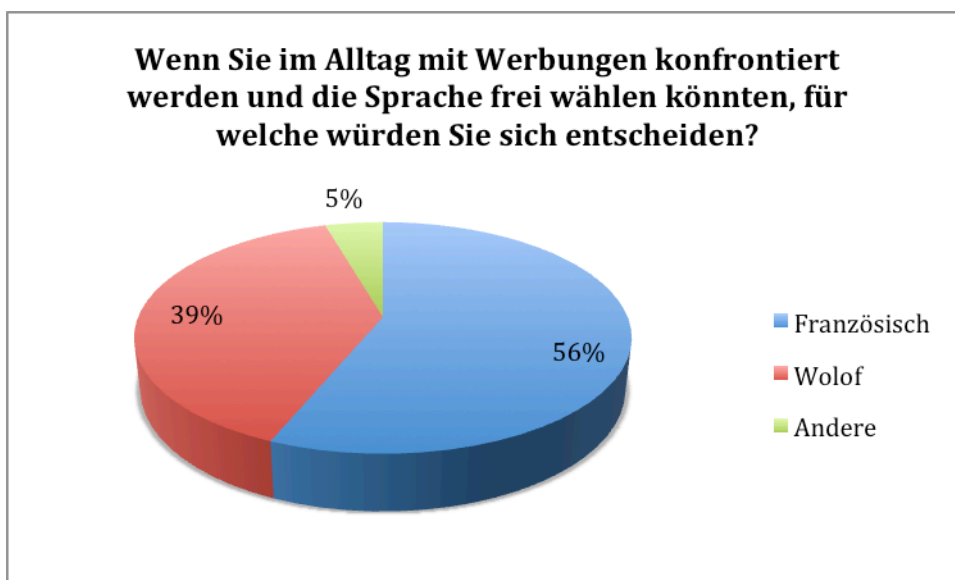


Abbildung 6.2.3.2: Werbung

Wenn die befragten Personen wählen könnten, in welcher Sprache sie mit Werbung konfrontiert werden, würden sich 44% für eine senegalesische Sprache entscheiden (39% für Wolof, 5% für andere Sprachen).

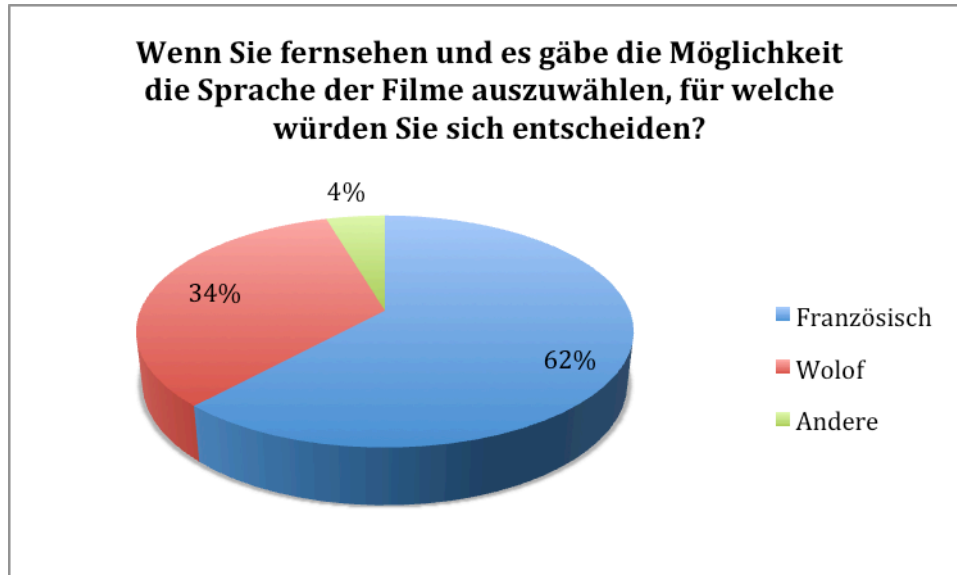


Abbildung 6.2.3.3: Filme

Was das Fernsehen betrifft, würden sich 38% für eine senegalesische Sprache entscheiden (34% für Wolof, 4% für andere Sprachen).

Von allen Befragten haben sich 56% (Radio), 44% (Werbung) und 38% (Fernsehen) für eine senegalesische Sprache entschieden, was den Wunsch vieler Menschen, die eigene Erstsprache in den Medien hören und lesen zu können, deutlich macht.

6.2.4 Fragen zu Spracheinstellungen / -verwendungen das Handy betreffend

Da der Handykonsum in Senegal auffallend zunimmt, habe ich mich entschlossen auch danach zu fragen. Diese Frage steht nicht in direktem Zusammenhang mit meiner Arbeit, ich möchte sie aber trotzdem (vor allem im Vergleich mit den vorangegangenen Fragen zu den Medien) kurz behandeln.

Zur ersten Frage möchte ich eine kurze Erklärung abgeben – die Handys in Senegal funktionieren über ein Wertkartensystem, auf welches man „Credit“

laden muss, um telefonieren zu können. Dieses System gibt es nur auf Französisch.

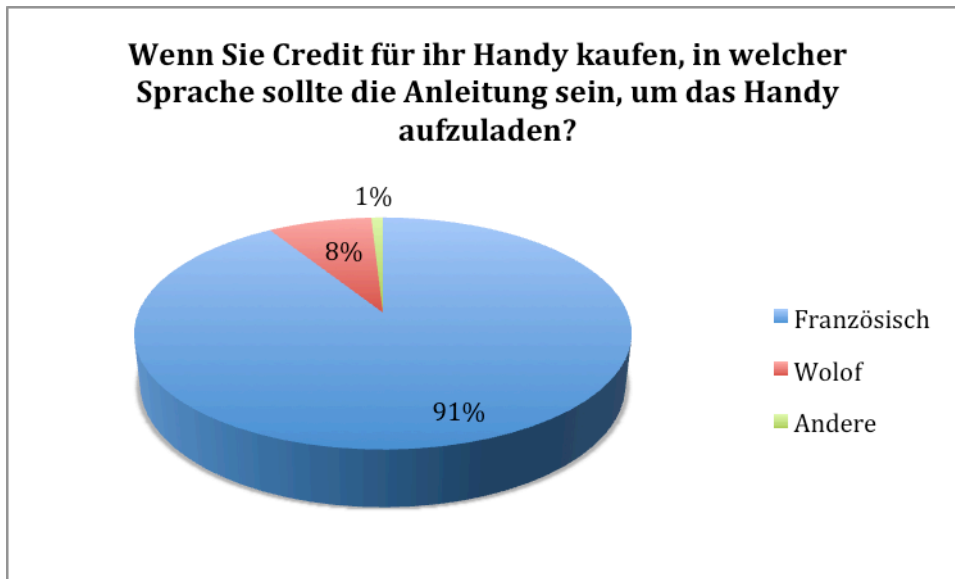


Abbildung 6.2.4.1: Handy

Auf diese Frage haben 91% der Befragten geantwortet, dass sie mit dem Französischen in diesem System einverstanden sind. Folglich habe ich die Frage gestellt, welche Sprache sie verwenden, wenn sie Textnachrichten verschicken.

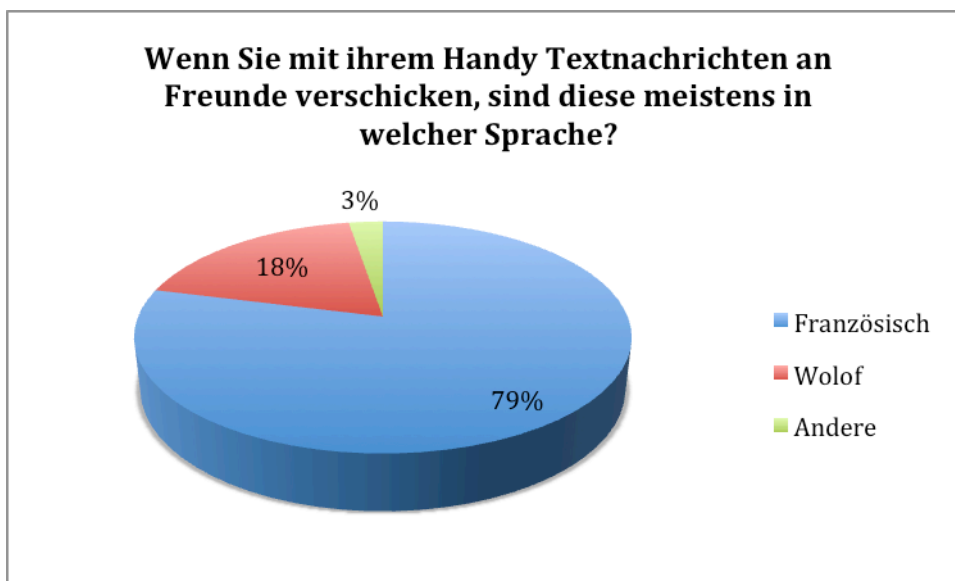


Abbildung 6.2.4.2: Textnachrichten

Auch hier hat ein hoher Prozentsatz (79%) Französisch angegeben, während 21% ihre Textnachrichten meist in einer senegalesischen Sprache schreiben. Es ist nachvollziehbar, dass die Menschen sich eher für die Verwendung jener Sprache entscheiden, in welcher sie schreiben und lesen lernten, wobei es interessant ist, dass ein Fünftel der Befragten trotzdem eine senegalesische Sprache vorziehen.

6.2.5 Fragen zu Spracheinstellungen die Schule betreffend

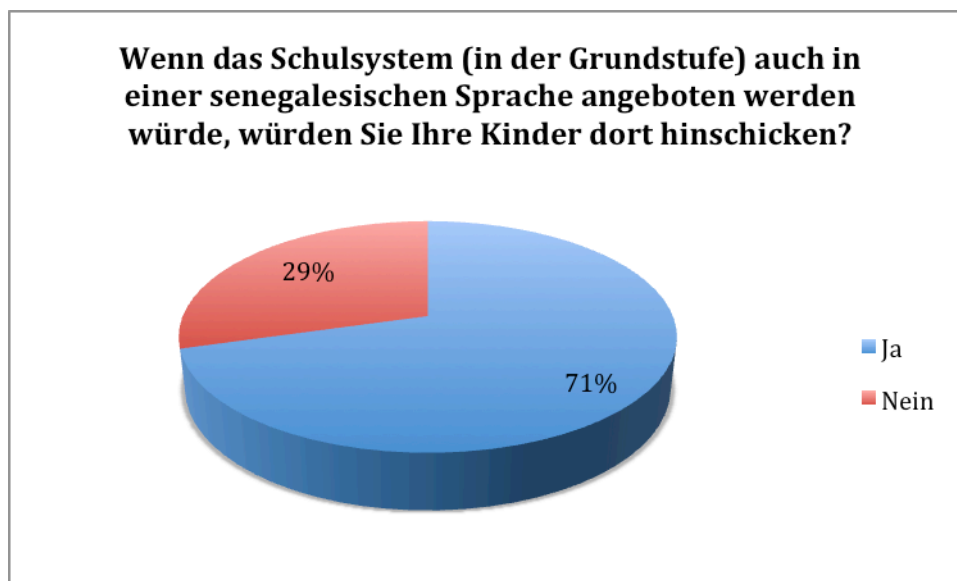


Abbildung 6.2.5.1: Schule

Die Frage, ob die Personen ihre Kinder in ein Schulsystem schicken würden, welches in einer anderen Sprache als in Französisch angeboten würde, verneinten 29% der Befragten. 71% befürworten also eine Einführung einer senegalesischen Sprache in das Schulsystem. Zwei Personen haben auf diese Frage keine Antwort gegeben.

Alle befragten Personen, die bei der vorangegangenen Frage für eine senegalesische Sprache im Schulsystem stimmten, mussten sich in der Folgefrage entscheiden, welche Sprache für sie im Bildungssektor wünschenswert wäre:

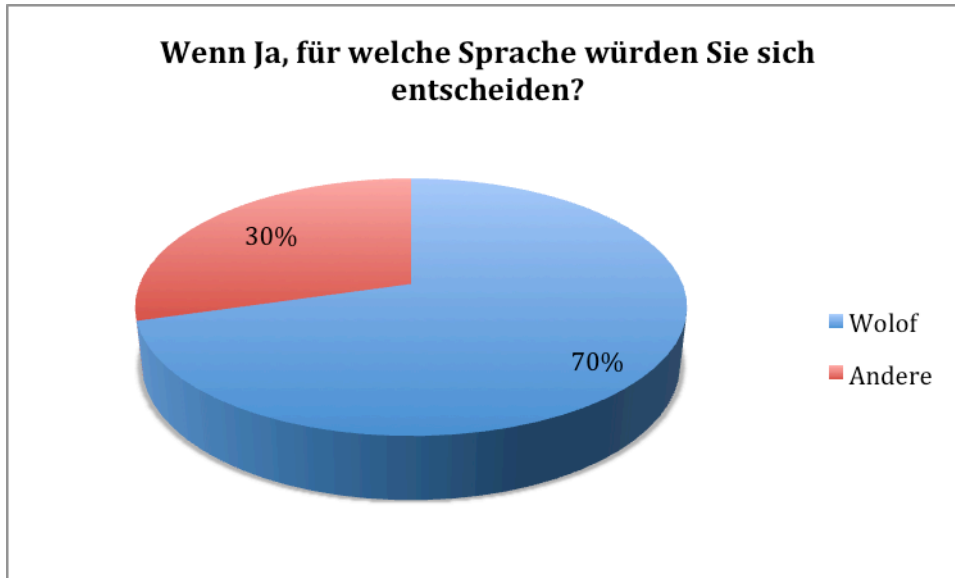


Abbildung 6.2.5.2: Sprache der Lehre

Die Mehrheit der Befragten (70%) war dafür, Wolof in das Schulsystem einzuführen, die anderen 30% kreuzten an, dass sie eine andere Sprache wählen würden. Leider wurde nicht dezidiert angeführt, um welche senegalesische Sprache es sich dabei handeln sollte.

Es zeigt sich aber ganz deutlich, dass sich ein Großteil der befragten Personen für eine senegalesische Sprache (die meisten davon für Wolof) im Schulsystem entscheiden würden.

6.2.6. Änderung der Sprachsituation in Senegal?

Die letzte Frage, die ich hier behandeln möchte, betrifft die Meinung der Senegales_innen zur bestehenden Sprachsituation in Senegal. Ich wollte herauszufinden, wie viele der befragten Personen mit der jetzigen Sprachsituation zufrieden sind, und wie viele daran etwas ändern würden:

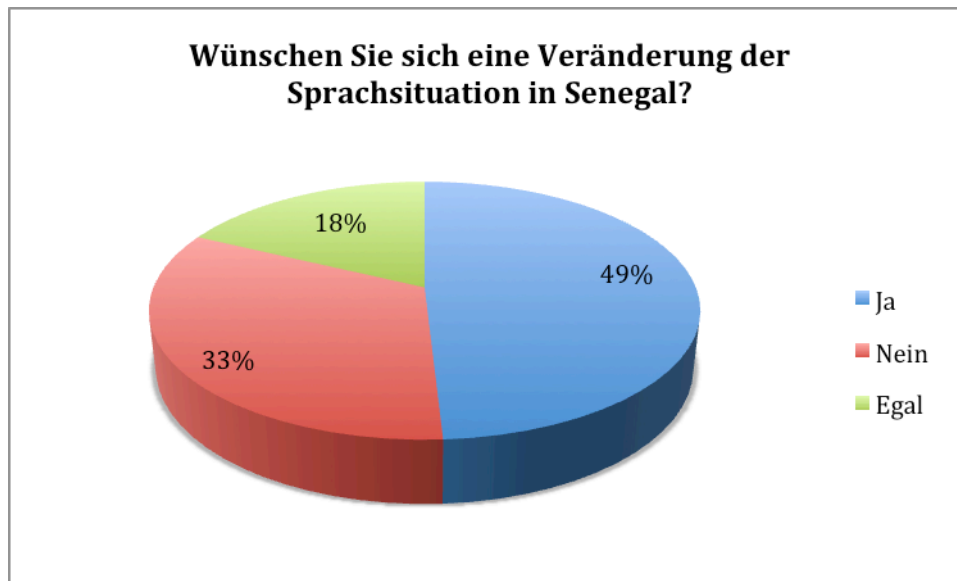


Abbildung 6.2.6.1: Veränderung der Sprachsituation

Diese Frage bejahten fast 50% der Befragten, 33% waren gegen eine Veränderung und scheinen somit mit der Sprachsituation zufrieden zu sein, weitere 18% sagten, dass es ihnen egal wäre.

Dass nur ein Drittel der befragten Personen mit der derzeitigen Sprachsituation in Senegal zufrieden ist und sich 49% eine Veränderung wünschen, kann als starkes Zeichen dafür gesehen werden, dass sich immer mehr Senegales_innen ihrer Wurzeln und ihrer Kultur besinnen und über die Sprache ihrer Identität Ausdruck verleihen wollen.

7 Conclusio

Wie aus meiner Arbeit deutlich hervorgeht, kann der Sprache Wolof in Senegal große Gewichtung beigemessen werden. Wolof verbreitet sich immer weiter und ist für die Bevölkerung Senegals ein wesentlich wichtigeres Kommunikationsmittel als Französisch. Aus diesem Grund sollte dieser Sprache in Senegal in Zukunft mehr Bedeutung zukommen. Ein erhöhtes Sprachbewusstsein für die senegalesischen Sprachen muss angestrebt werden.

Jedoch repräsentiert Französisch das höchste sprachliche Prestige – die Meinung, nur mit Französisch große Ziele erreichen zu können, ist durchwegs stark vertreten und auch nicht ganz falsch. Dies hat sich, nach Ende der Kolonialherrschaft Frankreichs kaum verändert, auch wenn es immer wieder Tendenzen gab, eine Änderung herbeizuführen.

In der jetzigen sprachpolitischen Situation in Senegal kann man nicht umhin, Französisch zu verwenden, sobald man etwas offiziell schriftlich festhalten will/muss oder einen offiziellen Weg beschreitet. Viele der Senegales_innen haben das Gefühl, im öffentlich (staatlichen) Raum Französisch sogar verwenden zu müssen. Das kann auch darauf zurückgeführt werden, dass alle Dokumente und Formulare in Französisch verfasst sind und den Menschen dadurch gezeigt wird, dass dies die Sprache ist, welche verwendet werden sollte. Menschen, die der französischen Sprache nicht mächtig sind, müssen aus diesem Grund oft in Begleitung eines Französischsprechers/einer Französischsprecherin ihre öffentlichen Wege beschreiten oder vermeiden Amtsgänge zu öffentlichen Stellen, was immer wieder bei Wahlen deutlich wird. Weiters scheitert die Informationsverbreitung in Senegal oft auf Grund der ausschließlichen Verwendung der französischen Sprache.

Ein stärkeres nationales Sprachbewusstsein für die senegalesischen Sprachen muss geschaffen und den Menschen eine Möglichkeit gegeben werden, sich in ihrer Erstsprache zu artikulieren – dies aber ohne jegliche paternalistische Herangehensweise, so wie Frankreich dies lange Zeit praktiziert hat. Die

Regierung sollte nicht in dieselben Muster wie die ehemaligen Kolonialherren verfallen, da ansonsten trotz des Gebrauchs einer senegalesischen Sprache dieselben oder ähnliche Probleme entstehen könnten, die jetzt durch die ausschließliche Verwendung des Französischen zu bemerken sind.

Die Bevölkerung selbst sollte zu Wort kommen. Der von der Regierung oft geäußerte Standpunkt, durch die Einführung einer senegalesischen Sprache große Probleme (finanzielle Probleme, Probleme unter den verschiedenen Ethnien, Probleme mit der französischen Bevölkerung Senegals etc.) zu verursachen, mag zum Teil richtig sein, allerdings kann und sollte der zur Zeit herrschende Zustand nicht weitergeführt werden. Jede große Änderung muss ihren Anfang in einem kleinen Punkt finden und kontinuierlich weitergeführt werden. Egal für welche Änderungen und welche Sprache man sich entscheidet, es wird nicht möglich sein, die Bevölkerung zu hundert Prozent zufriedenzustellen. Senegal sollte daran denken, gravierende Änderungen und Verbesserungen im Sprachensektor anzustreben, denn immerhin wünschen sich das – laut meiner Umfrage – 49% der befragten Personen.

Bevor man jedoch darangeht, eine senegalesische Sprache in den offiziellen Sektor einzuführen, wäre es von äußerster Wichtigkeit, diese Sprache schriftlich festzuhalten. Eine einheitliche Orthographie, welche allgemein zugänglich ist, sowie ein Lexikon und eine Grammatik der Sprache/n müssten linguistisch erstellt und im ganzen Land eingeführt werden. Die Regeln der Sprache/n müssten verbreitet werden. Ohne die Strukturen der Sprache/n zu fixieren, würden die Menschen die Sprache/n nach dem Gehör schreiben, wodurch große Probleme für den allgemeinen Gebrauch entstehen könnten, oder wieder auf Französisch zurückgreifen, was dann zu wenig Sinn führen würde. Ohne allgemein gültige Regeln wäre eine senegalesische Sprache auch für das Schulsystem nicht von allzu großem Wert und das Französische würde nach wie vor, wahrscheinlich mit demselben Prestige, bestehen bleiben.

Die Schule in Senegal muss als eine Institution betrachtet werden, die sich in der nationalen Entwicklung mitverändern muss. Bildung als staatliche Verantwortung muss die gesamte Bevölkerung betreffen, um das Selbstbewusstsein der

Menschen zu stärken und ihnen somit eine Möglichkeit und Recht auf Mitsprache zu geben. Dies scheint jedoch mit Französisch als alleinige Amts- und Schulsprache nicht zu funktionieren – eine starke Elitenbildung ist nach wie vor zu erkennen. Gerade von Akademiker_innen und Menschen mit höherem Lebensstandard hört man sehr oft das Argument, dass Wissenschaft und Technologie in Senegal nur auf Französisch (bzw. einer anderen europäischen Sprache wie Englisch) erlernt werden kann, da es bisher fast keine wissenschaftlichen Quellen in senegalesischen Sprachen gibt (Bamgbose 1991: 80). Die Computersprache basiert auf europäischen Sprachen, auch das Internet kann man momentan nicht in einer senegalesischen Sprache durchsuchen. Aus diesen Gründen sind viele Menschen noch immer dafür, bei Französisch als Unterrichtssprache und Amtssprache zu bleiben. Jedoch darf man nicht vergessen, dass die Menschen, die diese Meinung vertreten, sich schon innerhalb der Elite bewegen und ihren Kindern eine bessere Möglichkeit auf Bildung sowie Unterstützung im Erlernen der französischen Sprache bieten können. Von den Argumenten dieser Personen auf die Meinung der gesamten Bevölkerung zu schließen, wäre ein Fehler. Doch sind es genau diese Menschen, welche meist die größte Macht im Land besitzen und somit zu einem großen Teil die Entscheidungen treffen.

Hier möchte ich aber auch bemerken, dass es wahrscheinlich nicht möglich, oder vielleicht sogar nicht zielführend ist, Französisch ganz aus dem Land zu verbannen. Französisch als „*Language of Wider Communication*“ spielt natürlich eine große Rolle in Senegal. Trotzdem sollten sich allen Senegales_innen dieselben Chancen bieten, was jedoch nicht der Fall ist, solange nur durch die Beherrschung der französischen Sprache eine fundierte höhere Bildung und damit ein höherer Lebensstandard möglich gemacht wird.

Ein Weg, senegalesische Sprache/n mit dem Französischen gemeinsam im öffentlichen Raum existieren zu lassen, muss gefunden werden und könnte der Gesamtbevölkerung Senegals wesentlich bessere Möglichkeiten bieten und die Entwicklung des Landes vorantreiben. Sinnvollere Wege, die Menschen zu bilden und fortzubilden, müssen sich entwickeln. Das Bildungssystem muss sich weg von der starken Zentralisation in den großen Städten sowie der starken

Elitenbildung mit wenigen Aufstiegschancen für die breite Bevölkerung, hin zu einem für möglichst viele Senegales_innen gangbaren Weg der Bildung und Ausbildung bewegen.

Rückblickend und abschließend möchte ich noch einmal wiederholen und meiner Meinung (die durch viele Kontakte und Gespräche mit Senegales_innen geprägt wurde) Ausdruck verleihen, dass nur durch eine ernsthafte linguistische Beschäftigung mit den senegalesischen Sprachen und unter starker Einbeziehung der Bevölkerung Senegals eine faire und zielführende Methode entwickelt werden kann, die Sprachsituation in Senegal zu verändern – und das zum Wohl des Landes und der Menschen Senegals.

*„Borom lamiñ,
du reer.“*

8 Quellen

8.1 Literaturverzeichnis

Axt, Friedrich. 1979. *Léopold Sédar Senghor und die Erziehungspolitik der Republik Senegal*, Frankfurt am Main: Verlag Peter D. Lang.

Ammon, Ulrich/Marlis Hellinger (Hg.). 1992. *Status Change of Languages*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

ANSD – Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie. 2010. *La Pauvreté au Senegal: de la dévaluation de 1994 à 2001-2002*; Dakar: ANSD.

Badiane, Frédéric. 1984. The Development of Learning Strategies for the Post-literacy and Continuing Education of Neo-literates in Senegal. In: Dave, R.H./D.A. Perara/A. Ouane (Hg.) *Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education in Mali, Niger, Senegal and Upper Volta. Outcomes of an International Research Project of the Unesco Institute for Education organized in co-operation with the German Commission for Unesco, Bonn*. Hamburg: UNESCO Institute for Education 113-146.

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

Becher, Jutta. 2001. *Untersuchungen zum Sprachwandel im Wolof aus diachroner und synchroner Perspektive*. Universität Hamburg: Dissertation.

Becker, Charles/Saliou Mbaye/Ibrahima Thioub (Hg.). 1997. *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960*. Band 1, Dakar: Direction des Archives du Sénégal.

_____. 1997. *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960*. Band 2, Dakar: Direction des Archives du Sénégal.

Bichler, Gabriele Aisha. 2003. *Bejo, Curay und Bin-Bim? Die Sprache und Kultur der Wolof im Senegal (mit angeschlossenem Lehrbuch Wolof)*, Reihe XXVII Asiatische und Afrikanische Studien Vol. 90, Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Bouche, Denise. 1997. La création de l'AOF: un nouveau départ pour l'école. In: Becker, Charles/Saliou Mbaye/Ibrahima Thioub (Hg.) *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960*, Band 2, Dakar: Direction des Archives du Sénégal 1055-1070.

Brumme, Jenny/Gerlinde Ebert/Jürgen Erfurt/Ralf Müller/Bärbel Plötner. 1993. *Sprachpolitik in der Romania. Zur Geschichte sprachpolitischen Denkens und Handelns bis zur Gegenwart*. Berlin: Walter de Gruyter.

Calvet, Louis-Jean. 1978. *Die Sprachenfresser. Ein Versuch über Linguistik und Kolonialismus*, Berlin: Das Arsenal.

Creissels, Denis/Sylvie Nouguié-Voisin. 2004. *The verbal suffixes of Wolof coding valency changes and the notion of coparticipation*. Université Lumière/Université de Provence.

CONFEMEN - Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le Français en partage. 1999. *Les Enseignants du primaire dans Cinq Pays du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN: Le Rôle du Maître dans le Processus d'acquisition des Élèves*. Paris: ADEA.

Conklin, Alice. 1997. *A Mission to Civilize. The Republican Idea of Empire in France and the West Africa 1895-1930*. Stanford: Stanford University Press.

Coquery-Vidrovitch, Cathrine. 1997. Du territoire à l'État-nation: le cas de l'AOF. In: **Becker**, Charles/Saliou Mbaye/Ibrahima Thioub (Hg.) *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960. Band 1*, Dakar: Direction des Archives du Sénégal 21-27.

Curtin, Philip. 1971. Jihad in West Africa: Early Phases and Inter-Relations in Mauritania and Senegal. *The Journal of African History*, Vol. 12, Nr. 1, Cambridge: Cambridge University Press 11-24;

Dave, R.H./D.A. Perara/A. Ouane (Hg.) *Learning Strategies für Post-literacy and Continuing Education in Mali, Niger, Senegal and Upper Volta. Outcomes of an International Research Project of the Unesco Institute for Education organized in co-operation with the German Commission for Unesco, Bonn*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Dial, Pap Abdoulaye. 2010 *Speek Wolof quickly. Gan gi/The Visitor*, Saint-Louis: Gaston Berger University.

Diarra, Daouda/Macaty Fall/Papa Madéfall Gueye/Mamadou Mara/Jacques Marchand. 2000. *Les écoles communautaires de base au Sénégal*. Paris: UNESCO.

Diouf, Mamadou. 1997. Assimilation coloniale et identités religieuses de la civilité des originaires des Quatre Communes (Senegal). In: Becker, Charles/Saliou Mbaye/Ibrahima Thioub (Hg.) *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960, Band 2*, Dakar: Direction des Archives du Sénégal 837-850.

_____. 1998. The French Colonial Policy of Assimilation and the Civility of the Originaires of the Four Communes (Senegal): A Nineteenth Century Globalization Project. *Development and Change* Vol. 29, Oxford: Blackwell Publishers 671-696.

Drame, Mamadou. 2008. Language in Education: A Senegalese Case Study. Dakar: FASTEF Université Cheikh Anta Diop.

Dumas, Christelle/Sylvie Lambert. 2005. *Patterns of Intergenerational Transmission of Education: the case of Senegal*. CEPREMAP Working Papers.

Dumont, Pierre. 1983. *Le français et les langues africaines au Senegal*. Préface de Léopold Sédar Senghor. Paris: Karthala.

Ebermann, Erwin/Erich Sommerauer/Karl Thomanek (Hg.). 1992. *Komparative Afrikanistik. Sprach-, geschichts- und literaturwissenschaftliche Aufsätze zu Ehren von Hans G. Mukarovsky anlässlich seines 70. Geburtstags*, Wien: Afro-Pub.

Erfurt, Jürgen. 2005. *Frankophonie. Sprache – Diskurs – Politik*. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.

Fagerberg-Diallo, Sonja. 2002. Searching for Signs of Success: Enlarging the Concept of 'Education' to Include Senegalese Languages. In: Wiegmann, Ulrike (Hg.) *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*, Frankfurt am Main: IKO-Verlag 165-192.

Gahlen, Dorothee/Birgit Geisel. 1999. *Französisches Sprachpolitik und Sprachbewusstsein in Senegal*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Gottschligg, Peter. 1993/1994. Fulbe and Fulfude: Aspects of Historical and Linguistic Studies. *Borno Museum Society*, Newsletter 17-18, Maiduguri: Borno Museum Society.

Griefenow-Mewis, Cathrine. 1992. Status Change of Languages in Sub-Saharan Africa. In: Ulrich Ammon/Marlis Hellinger (Hg.) *Status Change of Languages*, Berlin/New York: Walter de Gruyter 100-139.

Haust, Deila. 1995. *Codeswitching in Gambia. Eine soziolinguistische Untersuchung von Mandinka, Wolof und Englisch in Kontakt*. Köln: Rüdiger Köppe Verlag.

Heur-Gueye, Marie/Myriam de le'Orandis. 2009. L'École Publique au Sénégal: Approche Psychosociale des Pratiques Parentales de (non) Scolarisation et des Expériences Éducatives des Enfants. *International Review of Education* Nr.55, o.O.: UNESCO 367-391.

INEADE - Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation. 1996. *Premier aperçu des résultats du testing de mai 1996 en française et en maths (CE1-CE2)*. Livet Pédagogique no. 2, Dakar: INEADE.

Irvine, Judith. 2008. Subjected words: African linguistics and the colonial encounter *Language & Communication* Vol. 28, Michigan: Elsevier 323-343.

Jahn, Alice. 2009. *Sprachkontakt in Senegal – Wolof – „Franlof“ – Französisch. Eine differenzierte Betrachtung von Urbanen Kontaktvarietäten*. Universität Leipzig: Diplomarbeit.

Jungraithmayr, Herrmann/Wilhelm Möhling (Hg.). 1983. *Lexikon der Afrikanistik. Afrikanische Sprachen und ihre Erforschung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

Ka, Omar. 1993. Senegalese languages in education: The First Congress of Wolof. In: Joshua A. Fishman (Hg.) *The Earliest Stage of Language Planning. The „First Congress“ Phenomenon*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter 305-320.

_____. 1999. Social Reality and Perceptions of French in Senegal. In: Reinhart Rapp (Hg.) *Sprachwissenschaft auf dem Weg in das dritte Jahrtausend. Akten des 34. Linguistischen Kolloquiums in Gernersheim 1999, Teil 2: Sprache, Computer, Gesellschaft*. Frankfurt am Main (u.a): Peter Land Verlag 157-163.

Kébé, Moustapha. 1997. La délimitation des frontières entre le Sénégal et la Gambie anglaise: un obstacle à l'expansion française (1885-1920). In: Becker, Charles/Saliou Mbaye/Ibrahima Thioub (Hg.) *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960*, Band 1, Dakar: Direction des Archives du Sénégal 115-124.

Kesteloot, Lilyan/Ellen Conroy Kennedy. 1990. Senghor, Negritude and Francophonie and the Threshold of the Twenty-First Century. *Research in African Literatures* Vol. 21, Nr. 3, Indiana: Indiana University Press 51-57.

Köpp, Dirke. 2002. *Untersuchungen zum Sprachgebrauch im Senegal. Mikrostudie im Drogenpräventionszentrum Centre de Sensibilisation et d'Informations sur le Drogues in Thiaroye (Dakar)*. Hamburg: LIT Verlag.

McLaughlin, Fiona. 2001. Dakar Wolof and the configuration of an urban identity. *Journal of African Cultural Studies*, Routledge, part of the Taylor & Francis Group, Vol. 14, Number 2, Kansas 153-172.

_____. 2004. Is there an Adjective Class in Wolof? Adjective classes: a crosslinguistic typology. In: Dixon Aikhenvald/Alexandra Aikhenvald (Hg.) *R.M.W.*, Oxford: Oxford University Press 242-262.

_____. 2008. Senegal: The Emergence of a National Lingua Franca. In: Andrew Simpson (Hg.) *Language and national identity in Africa*, Oxford: Oxford Univ. Press 79-98.

Mende, Hans Walter. 1982. *Sprachvermittlung im Dienste der Entwicklungspolitik. Die Rezeption der französischen und der deutschen Sprache vor und nach der Unabhängigkeit Senegals (unter Berücksichtigung der Einführung der Nationalsprachen in das Unterrichtswesen) Eine Modellstudie*. Stuttgart: Kümmerle Verlag.

Meyers Scotton, Carol. 2004. Precision Tuning of the Matrix Language Frame (MLF) Model of Codeswitching. In: Ulrich Ammon/Klaus J. Mattheier/Peter H. Nelde (Hg.) *Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag 106-117.

- Mnguni**, Mbukeni Herbert. 1999. *Education as a Social Institution and Ideological Process. From the Négritude Education in Senegal to Bantu Education in South Africa*, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Ndao**, Cheik Aliou. 1992. *Ein senegalesischer Schriftsteller im Spannungsfeld zweier Sprachen: Französisch und Wolof*. Frankfurt am Main/Wien: Lang.
- Ndiaye**, Modou/Mamadou Diakite. 2008. *Les Langues de Scolarisation dans l'Enseignement Fondamental en Afrique Subsaharienne Francophone. Le Cas du Senegal*, Dakar: LASCOLAF.
- Niane**, Boubacar/Robert François. 2007. *Senegal Country case study. Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*, o.O.: UNESCO.
- O'Brien**, Donald Cruise. 1998. The shadow-politics of Wolofisation. In: *The Journal of Modern African Studies*, Vol. 36, Nr. 1, Cambridge: Cambridge University Press 25-46.
- Pichl**, Walter. 1957. *Die Sprache der Wolof in Senegambien*. o.O.: Dissertation.
- Romaine**, Suzanne. 1989. *Bilingualism*. New York: Blackwell.
- Ross**, Eric. 1979. Culture and Customs of Senegal. In: Toyin Falola (Hg.) *Culture and Customs of Africa*, London: Greenwood Press.
- Sine**, Babacar. 1979. *Non-formal education and education policy in Ghana and Senegal. Educational Studies and documents*, Paris: UNESCO.
- Sommerauer**, Erich. 1992. Traditionelle Pflanzenheilkunde der Wolof im Senegal/Westafrika. In: Erwin Ebermann/Erich Sommerauer/Karl Thomanek (Hg.) *Komparative Afrikanistik. Sprach-, geschichts- und literaturwissenschaftliche Aufsätze zu Ehren von Hans G. Mukarovsky anlässlich seines 70. Geburtstags*, Wien: Afro-Pub 359-366.
- Shiohata**, Mariko. 2010. Exploring Literacy Environment: A Case Study from Urban Senegal. *Comparative Education Review*, Vol. 54. Nr. 2, Chicago: University of Chicago Press 243-269.
- Swigart**, Leigh. 1992. Two Codes or One? The Insiders' View and the Description of Codeswitching in Dakar. In: Carol M. Eastman (Hg.) *Codeswitching*, Clevedon/Philadelphia/Adelaide: o.A. 83-102.
- Thiam**, Iba Der. 1997. Le combat des populations africaine pour la démocratie, l'égalité et la justice. L'exemple du Sénégal, 1895-1945. In: Becker, Charles/Saliou Mbaye/Ibrahima Thioub (Hg.) *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960*, Band 1, Dakar: Direction des Archives du Sénégal 250-163.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 1977. *Sénégal. Développement de l'éducation: analyse et perspectives*. Paris: UNESCO.

UNDP - United Nations Development Programme. 2000. *Human Development Report 2000, Sustainability and Equity: A Better Future for All*, Washington DC: UNDP.

_____. 2011. *Human Development Report 2011. Sustainability and Equity: A Better Future for All*, Washington DC: UNDP.

Vaillant, Janet. 1997. The Problem of Culture in French West Africa: 1937. 'Assimiler, pas être assimilés'. In: Becker, Charles/Saliou Mbaye/Ibrahima Thioub (Hg.) *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960*, Band 2, Dakar: Direction des Archives du Sénégal 682-296.

Valette, Silke/Christel Adick. 2002. Entstehung des französischen Kolonialschulwesens in Senegal. In: Ulrike Wiegelmann (Hg.) *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*, Frankfurt am Main: IKO-Verlag 23-62.

Versluys, Eline. 2008. Multilingualism and the City: The Construction of Urban Identities in Dakar (Senegal). In: Petra Kuppinger (Hg.) *City & Society*, Vol. 20, Nr. 2, o.O.: American Anthropological Association 282-300.

Vodouhé, Clément Cakpo. 1997. Les origines et les objectifs de l'AOF In: Becker, Charles/Saliou Mbaye/Ibrahima Thioub (Hg.) *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960*, Band 1, Dakar: Direction des Archives du Sénégal 59-74.

White, Nicholas. 1976. *Plato on knowledge and reality*. Indianapolis: Hackett.

Wiegelmann, Ulrike (Hg.) 2002. *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*, Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

_____. 2002. Allgemeine Bildungspolitik in Senegal von 1960 bis heute. In: Ulrike Wiegelmann (Hg.) *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*, Frankfurt am Main: IKO – Verlag 63-92.

Zydati, Wolfgang. 2000. *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*, Ismaning: Max Hueber Verlag.

8.2 Internetquellen

AFDP – African Development Bank. 2012. In: <http://www.afdb.org/en>, Stand: 28.4.2012.

CIA – Central Intelligence Agency. 2012. In: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sg.html>, Stand: 12.5.2012.

Ethnologue: Languages of the World. 2009. Online Version, In: <http://www.ethnologue.com/>, Stand: 21.02.2011.

_____ 2009. Online Version In: http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=SN, Stand: 12.07.2011.

Gouvernement du Sénégal. 2012. *Le Sénégal*. In: <http://www.gouv.sn/spip.php?rubrique19>, Stand: 15.4.2012.

OIF - Organisation internationale de la Francophonie – 2008-2012. 2012. In: <http://www.francophonie.org>, Stand: 6.5.2012.

The World Bank – Working for a World free of poverty. 2012. In: <http://www.worldbank.org/>, Stand: 11.5.2012.

Torrence, Harold. 2011. The Morpho-Syntax of Silent Wh-expressions in Wolof. In press for Natural Language and Linguistic Theory, Los Angeles <http://www.people.ku.edu/~torrence/torrence%20silent%20wh%20in%20wolof.pdf> Stand: 17.06.2012;

8.3 Interviews

Mag. Alioune Cisse – Englischlehrer und Lehrerberater, Interview durchgeführt am 23.08.2011 in Thies;

Madiyou Toure M.A. – Fachberater und Fachausbilder für Deutschunterricht in Thies, Interview durchgeführt am 29.09.2011 in Thies;

Mag. Mamadou Diop – Inspektion der Schulverwaltung in Thies, Interview durchgeführt am 31.08.2011 in Thies;

Mamadou Mbaye M.A. – Deutschlehrer in Sandelkam und Bambilou sowie Honorarlehrkraft im Goetheinstitut Dakar, Interview durchgeführt am 24.09.2011 in Dakar;

Dr. Mohamadou Lamine Dia – Angestellter in der „Inspection d’Academie de Thies“, Regionale Schulverwaltung, Schulinspektor, Interview durchgeführt am 31.08.2011 in Thies;

Mag. Ndioba Dieye – Verantwortlicher für Grund- und Sekundarschule in der Region Thies, Interview durchgeführt am 23.08.2011 in Thies;

Univ. Prof. Dr. Saliou Mbaye – Germanist, spezialisiert auf Linguistik, beschäftigt sich intensiv mit dem Wolof, Interview durchgeführt am 16.09.2011 in Dakar;

9 Anhang

QUANTITATIVER FRAGEBOGEN

Questionnaire cantitatif pour l'utilisation du wolof au Senegal université de Vienne / Enquete thi lathtë thi dieufeundikoo wolof thi senegaal daara bou makk bi thi vienne

Je vous pris de bien vouloir répondre en toute honneteté a ces questions. Cochez une case par question. Il arrivera des situations ou vous pouvez librement choisir la langue que vous aimeriez utiliser. Nous supposerons que les conditions précitées sont réalisables. Ce questionnaire est anonyme, merci beaucoup pour votre participation.

magui niane niou tontou thi lath yii akk deuguou. Lath bou thi nekk daffa menguou akk derétt bournii khooss wayé dinaniou toll fo khamné kouthi nékk yaye tanne kaalaama bingua yééné niou dikko lakk . naniou diapp né fignouy soukkandékou bay lathtë lathtë yii lou nékk la. Lathtë bi douniou thi fégnal tourrou kéne wayyé niougui lénn di gueureum thi séné dimbaal.

Age/Att: _____

Sexe/ Goor wala djiguéne: _____

1. Si vous deviez etre confronté dans votre quotidien a des avis publicitaires avec la possibilité de choisir la langue dans laquelle elles sont concues pour quelle langue vous decideriez vous?

1. Boudé beuss bounékk danguéne diot aye yéné wala yeuglé thi bane kaallama nguéne di tann?

Francais	<input type="checkbox"/>	Nassaraane
Wolof	<input type="checkbox"/>	Wolof
Autres (_____)	<input type="checkbox"/>	Yénééne kaallama (_____)

2. En regardant la télé si vous avez la possibilité de choisir la langue, laquelle choisiriez vous?

2. booléne toogué di sétanne film sa television thi bann laakk ngua donn yééné sétaane film yii?

Francais	<input type="checkbox"/>	Nassaraane
Wolof	<input type="checkbox"/>	Wolof
Autres (_____)	<input type="checkbox"/>	Yénééne kaallama (_____)

3. Si vous ecoutez les informations a la radio diffusées dans plusieurs langues; quelles langues choisissez vous?

3. Boyy deglou khibarr yii thi radio té niou meune lénn diokhé thi lakk you barri yann ngua thi taann?

Francais	<input type="checkbox"/>	Nassaraane
Wolof	<input type="checkbox"/>	Wolof
Autres (_____)	<input type="checkbox"/>	Yénééne kaallama (_____)

4. Si vous envoyez des messages de votre telephone portable a des amis; ils sont souvent en:

4. Booy yonnè say kharit ay sms ci sa telefon ci yann kallama lay nekk:

Francais	<input type="checkbox"/>	Nassaraane
Wolof	<input type="checkbox"/>	Wolof
Autres (_____)	<input type="checkbox"/>	Yénééne kaallama (_____)

5. Si vous achetez du credit pour votre téléphone dans quelle langue les indications pour charger le credit doivent elles etre données:

5. Soy jeunde crédit pour sa telefon, ci bann kallama nga beugg diott digal yi:

Francais	<input type="checkbox"/>	Nassaraane
Wolof	<input type="checkbox"/>	Wolof
Autres (_____)	<input type="checkbox"/>	Yénééne kaallama (_____)

6. Si vous vous rendez a des endroits publiques ou vous devez remplir des formulaires eventuellement des demandes si vous devez choisir une langue laquelle choisirez vous ?

6. Boo démè ci keur Buur té wara binde ay keuyit walla nga am looy niaane . So warè tann lakk booy bindè, bann ngaay dieul?

Francais	<input type="checkbox"/>	Nassaraane
Wolof	<input type="checkbox"/>	Wolof
Autres (_____)	<input type="checkbox"/>	Yénééne kaallama (_____)

7. Si le systeme scolaire (elementaire) etait organisé dans des langues autres que le francais y enveriez vous vos enfants?

7. Su gnou doon janggalè ci bènèen lakk budul nassaraan ci daara you ndaw yi, ndax di nga fa yobbu say doom?

Oui	<input type="checkbox"/>	Waaw
Non	<input type="checkbox"/>	Dédét

8. si oui pour quelles langues choisiriez vous?

8. Sounékké waaw thi yann kaallama nguay taann?

Wolof	<input type="checkbox"/>	Wolof
Autres	<input type="checkbox"/>	Bénééne kaallama

9. Souhaiteriez vous un changement de la situation linguistique au Senegal?

9. Ndakh beuguengua niou soppi dokhinou kaallama yi thi senegal?

Oui	<input type="checkbox"/>	Waaw
Non	<input type="checkbox"/>	Dédét
Sa m'est egal	<input type="checkbox"/>	C-Noumou méél bakhna

10. Dans quelle langue avez vous lu ce questionnaire?

10. Thi bann kaallama ngua diangue lathte bii?

Francais	<input type="checkbox"/>	Nassaraane
Wolof	<input type="checkbox"/>	Wolof
Les deux	<input type="checkbox"/>	Niaar yeupp

CURRICULIM VITAE

Persönliche Daten:

Name: Miriam Weidl

Geburtsdatum: 10.04.1989

Geburtsort: Graz

Sprachkenntnisse: Deutsch (Erstsprache)
Englisch (fließend in Wort und Schrift)
Wolof (fortgeschrittenes Niveau)
Italienisch (Schulniveau)
Französisch (Grundkenntnisse)
Fulfulde (Grundkenntnisse)
Bambara (Grundkenntnisse)

Ausbildung:

2007 – 2012: Studentin der Afrika Wissenschaften mit dem Schwerpunkt auf Linguistik an der Universität Wien

2010 – 2011: Sprachstudium Wolof an der Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal

seit 2009: Studentin der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien

2003 – 2007: Bundesoberstufen Realgymnasium Birkfeld (Steiermark) mit Schwerpunkt auf Kunstgeschichte/künstlerische Gestaltung

1999 – 2003: Realhauptschule Weiz III (Steiermark)

1995 – 1999: Volksschule Weizberg

Studienbegleitende Tätigkeiten / Praktika

Juli / August 2012: Linguistischer Forschungsaufenthalt in Burkina Faso, ermöglicht durch das Instituts für Sprachwissenschaften der Universität Wien

seit Jänner 2012: Mitarbeit bei „Die Mutmacherei – Inspiration für den Wandel“

- 2011 – 2012: „über Sprachen sprechen – Sprachgebrauch der afrikanischen Diaspora Wiens“ Forschungsfilm in Zusammenarbeit mit Kristina Kroyer und Christine Schordan, entstanden im Zusammenhang mit dem Kurs „Sprachliche und kulturelle Ausdrucksformen im transnationalen Raum – Afrikanische Diaspora in Wien“
- August / September 2011: Forschungsaufenthalt in Senegal mit dem Fokus auf Spracheinstellungen der Wolofsprecher_innen
- 2010 – 2011: Tutorinnen-Praktikum an der Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Tutorin und Kursleiterin am Germanistik Institut
- August/September 2010: Absolvierung eines achtwöchigen Wolof Kurses unter der Leitung von Pap Abdoulaye Dial M.A. in Saint Louis, Senegal
- Juli 2010: Praktikum bei der World Aids Conference, Betreuung der Vortragenden
- seit 2010: Organisation und Mitarbeit an Afrikaprojekten, Vorträgen und Workshops über Senegal in Zusammenarbeit mit Madiyou Toure in Haupt- und Volksschulen in Österreich

ABSTRACT – ENGLISH

In this study the use of languages in Senegal and the use of languages in the educational system are discussed. The focal points being: the attitudes to language. Wolof and French are examined as the main languages. French – because it is the only official language and the only teaching language and Wolof – because it is the main lingua franca within the numerous Senegalese languages, spoken by more than 80% of the population. Wolof can be considered as the most important Senegalese language for the general population and is even more important than French, which is commanded written and spoken only by a small amount of Senegal's population. This study identifies the current status and development of language problems in Senegal, discusses the current language situation and language hierarchies and tries to find possible approaches to solve present problems. The language attitudes of the people are discussed and possible reasons for the current situation are broached. A brief insight into the multilingual live that people all over Senegal are confronted with and living in shall also be given. An important point of my work is letting Senegalese people get a word to find out about people's attitudes and expectations mainly on Wolof and French, but also on the whole language situation in Senegal. For that purpose my study is based on empirical data from my field research in Senegal in 2011. The results of my fieldwork (qualitative interviews, quantitative questionnaires) are mentioned through the whole diploma thesis.

ABSTRACT – DEUTSCH

In meiner Arbeit soll die Verwendung der Sprachen in Senegal, mit dem Fokus auf Spracheinstellungen und das Bildungssystem diskutiert werden, wobei Wolof und Französisch die ganze Arbeit hindurch im Vordergrund stehen. Französisch, weil es die einzige offizielle Sprache sowie die einzige Unterrichtssprache in Senegal ist und Wolof, weil es unter den zahlreichen Sprachen Senegals die am weitesten verbreitete Lingua franca ist, welche von mehr als 80% der Bevölkerung beherrscht wird. Wolof kann als die wichtigste senegalesische Sprache gesehen werden und ist in manchen Sektoren und vor allem für die Allgemeinbevölkerung wichtiger als das Französische, welches von einem sehr geringen Prozentsatz der Senegales_innen in Wort und Schrift beherrscht wird. In dieser Arbeit wird die Entstehung und Entwicklung von sprachlich bedingten Problemen in Senegal aufgezeigt und die momentane Sprachsituation sowie die Sprachhierarchien diskutiert. Es wird versucht, mögliche Lösungsansätze für die Schwierigkeiten, die gegenwärtig auftreten, zu finden. Weiters soll ein Einblick in das multilinguale Leben, mit dem die Menschen in ganz Senegal konfrontiert sind, gegeben werden, um die Komplexität der Sprachsituation deutlicher aufzuzeigen. Ein wichtiger Punkt in meiner Arbeit sind die Meinungen und Erwartungen über und an die Sprachsituation der Senegales_innen selbst. Dazu ist meine Arbeit auf empirische Feldforschung, welche ich im August und September 2011 in Senegal durchgeführt habe, gestützt. Ich sprach mit zahlreichen Senegales_innen in den Regionen Dakar und Thies wobei ich versuchte, möglichst viel über ihre Meinungen zur Sprachsituation herauszufinden. Die Resultate meiner Feldforschung (qualitative Interviews, quantitative Fragebögen) werden im Laufe der Arbeit immer wieder eingegliedert.