

Zwischen autochthonen Muttersprachen und
allochthonen Bildungssprachen –
Sprachpolitische Dynamiken in Mosambik und seinem
Hochschulwesen

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie des
Fachbereichs Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von Susanne Jahn

aus Radolfzell am Bodensee

2023

Dekanin: Prof. Dr. Cora Dietl

Erster Berichterstatter: Prof. Dr. Joachim Born

Zweiter Berichterstatter: Prof. Dr. Falk Seiler

Tag der Disputation: 6. Februar 2023

Inhalt

	Vorwort	8
1.	Staat und Sprachen in Mosambik	16
1.1	Territorium, Staat und Nation in Mosambik: Eine Einführung	17
1.1.1	Portugiesische Territorien im heutigen Mosambik bis zum 19. Jahrhundert	26
1.1.2	Die Entstehung der „Einflusszone“ Portugiesisch-Ostafrika	36
1.1.3	Zur regionalen Entwicklung Mosambiks	42
1.1.3.1	Südmosambik und die Hauptstadt	44
1.1.3.2	Zentralmosambik	50
1.1.3.3	Nordmosambik	53
1.1.4	Vom Kolonialismus des Estado Novo zur Unabhängigkeit Mosambiks	56
1.1.5	Autoritärer Staat, junge Nation	68
1.2	Amtssprache Portugiesisch und allochthone Bildungssprachen	77
1.2.1	Zur Geschichte der portugiesischen Sprache im kolonialen Mosambik	80
1.2.2	Portugiesisch als „politische Trophäe“ der Frelimo	96
1.2.3	Português em Moçambique oder Português de Moçambique (PM)	106
1.2.4	Zu Hochschulwesen und universitären Sprachlehrangeboten	117
1.2.4.1	Internationale Sprachen im Bildungssystem	131
1.2.4.1.1	Weltsprache Englisch	132
1.2.4.1.2	Französisch	135
1.2.4.1.3	Andere Sprachen im Hochschulwesen	136
1.2.4.1.3.1	Deutsch	136
1.2.4.1.3.2	Chinesisch	138
1.2.4.1.3.3	Andere Sprachen	139
1.3	Zu Nationalsprachen und Sprachpolitik	140
1.3.1	Mosambik und seine Nationalsprachen: Eine Einführung	146
1.3.2.	Frühe Beschreibungen von Bantusprachen und ihre Erfassung	159
1.3.3	Zur Klassifikation der Bantusprachen in Mosambik	167
1.3.4.	Zu Sprachpolitik und den Nationalsprachen in Mosambik	179
1.3.4.1	Sprachpolitische Herausforderungen	186
1.3.4.2	Das mosambikanische Ensino Bilingue	195
1.3.4.3	Zu zweisprachigen Unterrichtsmodellen und ihrer Bewertung	201
1.4	Zwischenbilanz	205
2.	Einstellungen zu Sprachen und Sprachpolitik im mosambikanischen Hochschulwesen	211
2.1	Vorstellung des Forschungsprojekts	212
2.1.1	Theoretische Vorüberlegungen	212
2.1.2.	Untersuchungsgegenstand und methodisches Vorgehen	216
2.1.2.1.	Zur Universidade Pedagógica (UP)	217
2.1.2.2.	Erwartungen	219
2.1.2.3	Zu den Verfahren der Datenerhebung	223

2.1.2.3.1	Fragebögen: Erstellung und Auswertung	224
2.1.2.3.2	Zu den Interviews	229
2.2.	Ergebnisse der Befragung von Studierenden der UP- Sprachenfakultät	229
2.2.1	Zu den Teilnehmern	233
2.2.2	Berufliche Perspektiven	238
2.2.3	Zur Wahrnehmung von Amtssprache, National- und Fremdsprachen	241
2.2.3.1	Allgemeine Aussagen zu den Sprachen	241
2.2.3.1.1	Portugiesisch	241
2.2.3.1.2	Bantusprachen	244
2.2.3.1.3	Fremdsprachen	247
2.2.3.2	Der Stellenwert von Sprachen	249
2.2.3.2.1	Zur Häufigkeit der Nennung von Sprachen	251
2.2.3.2.2	Gründe, warum Sprachen wichtig sind	255
2.2.3.3	Portugiesisch: Vom „Padrão Europeu“ zu einer nationalen Norm	262
2.2.3.3.1	Warum Portugiesisch Amtssprache ist	263
2.2.3.3.2	Zur Varietät Portugiesisch in Mosambik	268
2.2.3.4	Bantusprachen als Mehrwert für Mosambik und das SNE	273
2.2.3.4.1.	Einstellungen zur Vielsprachigkeit	273
2.2.3.4.2	Bantusprachen im SNE	279
2.2.3.4.2.1	Nutzen und Nachteile des Ensino Bilingue (EB)	279
2.2.3.4.2.2	Lehrkräfte und Bantusprachen	282
2.2.4	Zur Wahrnehmung von Sprachgebrauch und -kompetenz	285
2.2.4.1	Kommentare zum Sprachgebrauch	286
2.2.4.1.1	Häufigkeit von Sprachen und Sprachkombinationen nach Fertigkeiten	286
2.2.4.1.2	Gründe für die Häufigkeit des Gebrauchs verschiedener Sprachen	289
2.2.4.2	Sprachkompetenz haben und beurteilen	294
2.2.5	Zu Sprachlernerfahrungen und Sprachbewusstheit	297
2.2.6	Ergebnisse der Befragung nach Sprachen und Sprachgruppen	303
2.2.6.1	Portugiesisch, Amtssprache ohne Alternative	304
2.2.6.2	Nationalsprachen, Muttersprachen ohne „abce“	305
2.2.6.3	Fremdsprachen, Sprachen einer attraktiven Welt	307
2.3	Auswertung der Interviews	308
2.3.1	Zu den Interviewpartnern	309
2.3.2	Aussagen zu Portugiesisch	313
2.3.2.1	Portugiesisch als Amts- und Nationalsprache	313
2.3.2.2	Ausbildung und Arbeit	317
2.3.2.3	Kooperation mit dem Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (IC)	320
2.3.2.4	Zu Spracherwerb und Sprachgebrauch	322
2.3.2.5	Sprachkenntnisse und Studienleistungen	325
2.3.3	Aussagen zu den Bantusprachen	230
2.3.3.1	„O chip do português cá dentro da cabeça“	330
2.3.3.2	Das Ensino Bilingue als Brücke zwischen Mutter- und Amtssprache	337
2.3.3.3	Bantusprachen an der UP: Minor em Ensino de Línguas Bantu	345
2.3.3.3.1	Herausforderungen und Kritik	350
2.3.3.3.2	Die Bantusprachen als „mais-valia“	356

2.3.3.4	Zur Zukunft der Bantusprachen an den neuen Universitäten	358
2.3.4	Aussagen zu Englisch und Französisch sowie Deutsch und Chinesisch	362
2.3.4.1	Englisch	263
2.3.4.1.1	Prestige und Nutzen	364
2.3.4.1.2	Studienleistungen	366
2.3.4.2	Französisch	368
2.3.4.3	Deutsch	371
2.3.4.4	Chinesisch	373
2.3.5	Fazit der Interviews: Das Ensino Bilingue als Faktor für Wandel	374
2.4	Aussagen von Studierenden und Interviewpartnern im Vergleich	378
3.	Sprachpolitische Dynamiken in Mosambik	384
3.1	Sprache und politische Macht	385
3.2	Sprache und die Macht von Wahrnehmungsschemata	389
3.3	Hochschulwesen und Nationalsprachen: Was möglich ist	395
	Abbildungsverzeichnis	5
	Tabellenverzeichnis	6
	Abkürzungsverzeichnis	6
	Literaturverzeichnis	399
	Anhang I (Kataloge Bantusprachen)	434
	Anhang II (Auswertung Fragebögen)	439
	Anhang III (Interviews)	648

Abbildungsverzeichnis

1	Mosambik mit Provinzen und Nachbarländern	16
2	Ethnische Gruppen in Mosambik (1958)	32
3	Denkmal auf dem alten christlichen Friedhof von Ilha de Moçambique“	39
4	„Honramo-nos pela nossa independência vencendo o monstro colonial fascismo / Lutamos pela pátria e paz, Manica 25-5-1975“	66
5	Die meistgesprochenen Sprachen in Mosambik	155
6	Schwimmen verboten am Strand von Xai-Xai	158
7	Sprachplanungsmodell nach Haugen	182
8	Das „status quo maintenance syndrome“ nach Alexander (1999)	189
9	Universitätsstandorte, die 2018 und 2020 besucht wurden	220
10	Gegensätze zwischen Amtssprache und Nationalsprachen	223
11	Schema der Auswertung	228

Tabellenverzeichnis

1	Angebote und Studierendenzahlen nach Fächerangeboten in privaten und staatlichen Universitäten Mosambiks	126
2	Anzahl der immatrikulierten Studierenden im Vergleich zur Gesamtbevölkerung und nach Region	127
3	Vergleich zwischen Europa und Afrika nach Zahl der Länder und Sprachen	142
4	Bedeutende grenzüberschreitende Verkehrssprachen in der Region Südliches Afrika	149
5	Autochthone Sprachen Mosambiks im Glottolog und ihre Vitalität nach Agglomerated Endangerment Status (AES)	154
6	Bantusprachen in Mosambik nach Guthrie (1967-1971)	169
7	Die Nationalsprachen geordnet nach den Gruppen I bis VI (Angaben in Ngunga/Faquir 2012)	174
8	Ausbau der „modalidade bilingue“ zwischen 2016 und 2019	196
9	Zur Verteilung der zweisprachigen Bildungsangebote nach Provinzen und Sprachen	197
10	Übersicht über die Anzahl der Teilnehmer (f) und (m) nach Region, Standort, FB1 und FB2	233
11	Übersicht über die regionale Verteilung der Muttersprachen (MS) nach Standort und Region	237
12	Warum Portugiesisch gelernt wird (FB1, Frage 1) und gelernt werden sollte (FB1, Frage 10).	257
13	Warum Bantusprachen gelernt werden (FB1, Fragen 1, 3 und 10 sowie FB2, Frage 7)	259
14	Warum Englisch, Französisch und Deutsch attraktive Sprachen sind	261
15	Übersicht über die Angaben zur Fertigkeit Sprechen	287
16	Übersicht über die Angaben zur Fertigkeit Schreiben	288
17	Übersicht über die Angaben zur Fertigkeit Lesen	288

Abkürzungsverzeichnis

CEA	Centro de Estudos Africanos (UEM, Maputo)
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EB	Ensino Bilingue
ESG	Escola Secundária Geral
Frelimo	Frente de Libertação de Moçambique
IC	Camões: Instituto de Língua e da Cooperação
IILP	Instituto Internacional de Língua Portuguesa
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
NELIMO	Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas
PEA	Processo Ensino-Aprendizagem
PEBIMO	Projeto Ensino Bilingue Moçambique
PE (PP)	Padrão Europeu (Português Padrão)
PM	Português Moçambicano (de Moçambique)
Renamo	Resistência Nacional de Moçambique
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UP	Universidade Pedagógica de Moçambique (seit 2019: de Maputo)
USAID	United States Agency for International Development
VRM	Volksrepublik Mosambik

Vorwort

Am 25. September 2025 wird die Republik Mosambik ein halbes Jahrhundert staatlicher Unabhängigkeit von Portugal feiern. Die mosambikanische Flagge mit dem Wappen, auf dem Hacke und Kalaschnikow sowie ein geöffnetes Buch zu sehen sind, wird wehen und die Nationalhymne, in der die „terra gloriosa“ und „Pátria amada“ sowie das „povo unido do Rovuma ao Maputo“ besungen werden, erklingen. Und auch, dass die feierlichen Reden auf Portugiesisch gehalten werden, aber kein Wort in einer der Nationalsprachen zu hören ist, wird für völlig selbstverständlich gehalten werden.

Ein halbes Jahrhundert ist vergangen und doch sind die Spuren des einstigen „Mutterlandes“ Portugal noch allenthalben zu entdecken. Ganze Orte, Angoche etwa oder Chinde, muten auf den ersten Blick an, als wären sie gerade erst von der Kolonialmacht aufgegeben worden. Schaut man genauer, wird der Verfall jedoch auch hier greifbar. Wie in der Hauptstadt Maputo, in Beira, Chimoio, Quelimane, Lichinga oder Nampula gibt es Gebäude, die in sich zusammenzubrechen drohen. An anderen sind es nur die alten Symbole portugiesischer Herrschaft, die an den Fassaden bis zur Unkenntlichkeit verwittern. Hochhäuser entstehen, wenn überhaupt, in Maputo und dann vor allem dort, wo man Meerblick hat. An den Stadträndern aber, und das überall im Land, wachsen zinkgedeckte Bauten aus grauen „blocos“ und lehmfarbenem „caniço“ in die Ebene. Der Übergang von der „cidade do cimento“, wie sie Ende des 19. Jahrhunderts exemplarisch in Lourenço Marques, wie Maputo bis 1976 hieß, als Wohnort für die Angehörigen der Kolonialelite angelegt wurde, zu der den „nativos“ oder „indígenas“ bestimmten „cidade do caniço“, ist dabei keineswegs abrupt. Vielmehr erfolgt er über die Viertel, die einst den „portugueses de segunda“, „monhés“ oder „assimilados“ vorbehalten waren, die ihrerseits in immer chaotischer anmutende „bairros populares“ mit ihren schlichten Behausungen und überbordenden Straßenmärkten übergehen. Je weiter man sich von der Stadtmitte entfernt, desto weniger Asphalt gibt es. Gleichzeitig fragt man sich hier, wie die Strom- und Wasserversorgung oder die Müllabfuhr eigentlich geregelt sind. Wenn es besonders heftig geregnet hat, stehen hier Wohnstätten, Wege und alles andere auch unter Wasser. Die allochthone Amtssprache Portugiesisch ist in diesen Vierteln nur selten zu hören – im Gegensatz zu den autochthonen Bantusprachen. Welche das genau sind, kann höchstens vermutet werden. Doch sicher beherrscht die übergroße Mehrheit der in und

um Maputo lebenden Bevölkerung Xichangana. Es übertönt heute weitgehend das zur gleichen Sprachgruppe gehörende Xirhonga, welches in Zeiten, als die Region noch unter der Bezeichnung „Delagoa-Bay“ firmierte, nicht nur den ansässigen „gentios“, sondern auch der entstehenden bürgerlichen Elite „filha-da-terra“ des erst 1887 zur Stadt gewordenen Handels- und Militärpostens Lourenço Marques geläufig war – und zwar als Muttersprache im Wortsinn. Und auch später kam es vor, dass etwa portugiesische Einwanderer, die im Zuge der Siedlungspolitik des Estado Novo (1930-1974) nach Mosambik gekommen waren und deren Einkommen und Status nicht für eine Wohnung im Stadtzentrum ausreichte, die Sprache lernten. Allerdings war es ihre Muttersprache, das Português Europeu (PE), das als Português Padrão (PP) selbst ihnen als den sozial weniger gut situierten Ankömmlingen aus der „Metropole“ qua staatlicher Diskursmacht den besonderen Nimbus von „donos da língua“ bescherte. Noch heute gilt theoretisch das PE als der Standard, gemäß dem die Sprache in mosambikanischen Schulen gelehrt werden soll. Tatsächlich aber klingt das Portugiesisch, welches auf den Straßen, in den „chapas“ und „machimbombos“, in den Behörden und Bildungseinrichtungen zu vernehmen ist, nur noch selten wie das, was man im Südwesten des europäischen Kontinents zu hören bekommt. Allerdings wäre es – womöglich in verquerer Analogie zu den verfallenden Kolonialbauten – falsch, damit einen „Niedergang“ der Sprache zu verbinden. Was hier hör- und immer häufiger auch lesbar stattfindet, ist vielmehr ein sprachlicher Wandlungsprozess, der sicherlich – und nicht zuletzt aus machtpolitischen Gründen – von der sich seit ihrer Entstehung 1964 als einzige und wahre Repräsentantin der mosambikanischen Nation inszenierenden Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) forciert wurde, dabei aber vor allem durch das sprachliche Nebeneinander der seit 1990 verfassungsmäßig als „línguas nacionais“ anerkannten autochthonen Bantusprachen geprägt ist. Durch den Einfluss der Amtssprache und ihre offizielle Alleinherrschaft, so muss angenommen werden, verändern sich auch sie.

In gewissem Maße trägt jedoch auch Englisch, die in Mosambik hochangesehene Amtssprache der meisten seiner Nachbarländer, wo sie sich diesen Status allerdings mit mehreren Bantusprachen teilen muss, zum Sprachwandel bei. Übt die Sprache bereits zu Kolonialzeiten einen, bedingt durch die engen wirtschaftlichen Beziehungen mit den britisch kontrollierten Gebieten großen Einfluss auf den Sprachgebrauch von Autochthonen, Portugiesen und anderen Einwanderern aus, wird Englisch heute als Sprache der internationalen Institutionen und Organisationen, der Bildungs- und Wirtschaftszusammenarbeit, der digitalen Medien und Informationsplattformen, der

Musik- und Unterhaltungsindustrie sowie als wichtigste weltweite Verkehrssprache in noch viel größerem Ausmaß als ein wertvolles soziales Gut betrachtet. Keine andere Sprache europäischer Herkunft kann es mit ihrer Strahlkraft aufnehmen – auch wenn Französisch, das ebenfalls als Arbeitssprache der regionalen Entwicklungsgemeinschaft des südlichen Afrikas (SADC) sowie der Afrikanischen Union (AU) fungiert, gleich Englisch an Sekundar- und Hochschulen unterrichtet wird. Vorstellbar ist sogar, doch Zahlenangaben darüber sind selten und dann ungewiss, dass beispielsweise Sprachen indischer Herkunft wie Gujarati oder Memoni, zumal als Muttersprache(n), wesentlich öfter im Land verwendet werden als Französisch, für dessen Vorhandsein im mosambikanischen Schulcurriculum sich die französische Kulturpolitik Anfang der 1990er Jahre intensiv bemühte und noch heute beträchtliche Anstrengungen unternimmt, die Relevanz der Sprache unter Beweis zu stellen. Ähnlich bemüht sich derzeit nur noch die chinesische Regierung um die Verbreitung der Amtssprache ihres Landes, indem sie etwa über das Konfuzius-Institut Kultur- und Sprachlehrangebote an mosambikanischen Hochschulen bereitstellt. Welchen Beitrag die Firmen und Geschäfte augenscheinlich chinesischer Provenienz, die überall, auch fern der größeren Städte, zu finden sind, außerdem dazu beitragen, ist schwer einzuschätzen. Ähnliches gilt nicht für Arabisch, auch wenn es lange vor Chinesisch – oder besser Mandarin und bestimmt auch Kantonesisch, denkt man an Macau – und den europäischen Sprachen übers Meer in das heutige Mosambik getragen wurde und sogar Arbeitssprache der AU ist. Staatlich curricular wird Arabisch nirgendwo im Land unterrichtet, es sind allein die muslimischen Gemeinschaften, die es pflegen. Und es ist der Ruf der Muezzins in den Moscheen in Stadt und Land, der ihr lautstark öffentliche Präsenz verleiht. Doch selbst im Norden des Landes, in den Regionen zur Linken des Sambesi, wo der Glaube an Allah wesentlich weiter verbreitet ist als im Süden, fügt auch er sich ein in die Vielfalt von Lauten, Klängen, Tönen, die für Mosambik typisch ist. Wobei jedoch gilt: Es sind die autochthonen Sprachen, die überall im Land den Grundton angeben. Sie durchdringen, gerade weil es Amtssprache ist, besonders das Portugiesische, und bestimmen den eigentlichen, den „bantuphonen“ Klang des Landes. Ganz so, als ob hinter dem „Nebel“¹ des Begriffs von der „Lusophonie“, in den das Land offiziell wie eingehüllt ist, ein

¹ Diese Formulierung spielt auf die Bemerkung von Wolff (2010, Prolog) an, für den mit „Schlagwörtern“ wie „Anglophonie“, „Frankophonie“ oder „Lusophonie“ nichts anderes als eine „postkoloniale politisch-ideologische Verneblung“ betrieben wird, die dazu beiträgt, dass Bantusprachen als irrelevant für Bildung und Staatlichkeit betrachtet werden.

anderes Mosambik existierte – zu dem jedoch nur Zugang hat, wer dessen Sprachen spricht.

Dass man in Mosambik auch auf Deutsch angesprochen werden kann, erfuhr ich erstmals vor etwa zwanzig Jahren in Maxixe, als sich ein Polizist, der in der DDR zum Zerspannungsfacharbeiter ausgebildet worden war, sich meiner Herkunft versichern wollte. Jahre später lernte ich, bedingt durch meine berufliche Tätigkeit in Maputo, immer wieder Angehörige der Gruppe der sogenannten „madjermane“ kennen. Dass sie nicht nur wie selbstverständlich zwischen Deutsch, Portugiesisch und Xichangana oder Xirhonga wechselten, ließ mich ahnen, wie wenig ich im Grunde über die „postkoloniale Sprachenfrage in Mosambik“ (Firmino 2005) wusste. Und hatte ich es zunächst einfach für herausfordernd und interessant gehalten, als Fachlektorin des DAAD an der Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA) der damaligen Universidade Pedagógica de Moçambique (UP) ein akademisches Lehrangebot für die deutsche Sprache zu schaffen, begann ich allmählich die Selbstverständlichkeit, mit der ich diese Aufgabe betrachtete, infrage zu stellen – zumal, als zeitgleich mit dem Nebenfachstudiengang Deutsch auch Xirhonga als Minor em Ensino de Línguas Bantu an der UP eingeführt wurde. Unübersehbar war der Kontrast: Konnten Studierende nun einerseits mit Deutsch eine weitere, und für ihren Erwerb bestens ausgerüstete Fremdsprache wählen, die allerdings bis dahin höchstens für eine Handvoll Mosambikanerinnen und Mosambikaner von Bedeutung gewesen war, stand ihnen jetzt andererseits und zum ersten Mal in der dreißigjährigen UP-Geschichte auch ein Studienangebot für die Vermittlung der autochthonen Sprachen Mosambiks offen. War es zudem vergleichsweise unaufwändig gewesen, die an der Akkreditierung des Minor em Ensino de Alemão beteiligten Gremien mit Hinweis auf die internationale Bildungs-, Kultur- und Wirtschaftszusammenarbeit sowie den formellen Arbeitsmarkt von seinem Nutzen zu überzeugen, schien der Widerstand gegen das bantusprachliche Lehrangebot über die Fakultät hinaus beträchtlich zu sein, hatte seine Umsetzung Jahre gedauert. Nicht nur bezweifelten die Gegner bantusprachlicher Hochschulangebote deren akademischen, didaktisch-pädagogischen und gesellschaftlichen Mehrwert, sondern auch, dass sich dadurch neue Möglichkeiten für arbeitssuchende Hochschulabsolventen, ob im Rahmen des staatlichen Bildungswesens oder gar außerhalb dessen, eröffnen würden – auch wenn, so der Zensus von 2017, über die Hälfte der mosambikanischen Bevölkerung über keinerlei Kenntnisse der Amtssprache verfügt. Was das bedeutet, erfuhr ich auf meinen unzähligen Reisen kreuz und quer durch Mosambik, denn die Ohnmacht derjenigen, die

die Amtssprache nur gebrochen oder gar nicht beherrschen und ihr schmales Auskommen im Agrarsektor erwirtschaften, ist groß. Hatte also meine berufliche Erfahrung das Interesse für die mannigfaltigen Paradoxa der mosambikanischen Sprachpolitik bereits geweckt, motivierten mich auch meine Beobachtungen von unterwegs zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Thema. Doch war es schließlich Joachim Born, der mich darin bestärkte, dabei auf wissenschaftliche Mittel und Methoden zu setzen. Dass die vorliegende Arbeit existiert, ist ihm zu verdanken.

Nun ist die Fachliteratur zu Mosambik immens. Allerdings fällt auf, dass Themen im Zusammenhang mit Entwicklungshilfe durch Bildung und Wirtschaft eindeutig überwiegen. Das hat, gewissermaßen, Tradition, ist doch die Frage nach der Art und Weise der Integration des afrikanischen Kontinents und seiner Bevölkerung in die Weltwirtschaft seit der kolonialen Neubewertung Afrikas durch die europäischen Nationalstaaten im 19. Jahrhundert in unterschiedlichster Ausformulierung Gegenstand der Auseinandersetzung. Sie spiegelt sich aktuell in den 17 Zielen des United Nations Development Programme (UNDP) wider. Großer Wert wird dabei auf die Ermöglichung von „hochwertiger Bildung“ (Ziel 4) gelegt, weil diese, so scheint es Konsens zu sein, als Schlüssel und Garant nicht nur für eine demokratische Gesellschaft sowie eine prosperierende Wirtschaft, sondern auch für ein gelingendes individuelles Leben gilt. Wenn das Bildungswesen in Mosambik daher die besondere Beachtung erfährt, wie sie anhand der Fülle wissenschaftlicher und journalistischer Beiträge zu seiner Entstehung, seinen Fortschritten und Missständen offenkundig wird, ist das nur folgerichtig. Was jedoch verwundert, ist die Selbstverständlichkeit, mit der dabei die Sprachen der bantusprachigen Mehrheitsgesellschaft keine Rolle spielen, wenn es darum geht, wie die ersehnte Entwicklung durch Bildung erreicht werden soll. Dafür scheint allein die Amtssprache zu taugen, zumal es an ihr liegen soll, so eine als Wahrheit getarnte Überzeugung, dass die verschiedenen und noch dazu grenzübergreifenden Ethnien im Land zusammengehalten werden. Allerdings verändert sie sich darüber, wird „nativisiert“ und damit „nationalisiert“. Ein Mangel an Literatur auch über dieses Phänomen ist nicht zu beklagen, zumal nicht selten vermutet wird, dass der desolate Zustand des mosambikanischen Bildungswesens mit seiner bestürzenden Bilanz – es ist die Rede von der Gefahr seiner „Delegitimierung“ (Dias 2002) oder seinem „Kollaps“² – mit einem

² „Olhando para a nossa realidade, diríamos que o nosso sistema está em colapso“ – so Nércia Manjate von der Nichtregierungsorganisation World Education über das mosambikanische Bildungswesen gegenüber

defizitären schulischen Erwerb der Amtssprache aufgrund der Verwendung eines unangemessenen Standards in Zusammenhang stehen. Abhilfe, so ist der derzeitige Stand der Diskussion, könnte zum einen eine mosambikanische Norm des Portugiesischen schaffen, zum anderen aber das seit 2004 angebotene bilinguale Unterrichtsmodell in ländlichen Grundschulen. Dass das überhaupt Eingang in das Bildungswesen gefunden hat, wird noch immer als Revolution betrachtet – im positiven Sinn wie auch im negativen –, wurde doch die bis dahin streng exoglossischen Sprachpolitik des mosambikanischen Staates aufgebrochen. Der Schritt hatte zur Folge, dass nicht nur Studiengänge zu Didaktik und Linguistik der Bantusprachen eingerichtet wurden, sondern sich seither, zumindest im akademisch-urbanen Milieu, die Wahrnehmung der Bantusprachen zugunsten ihrer Bewertung als intellektueller Ressource zu ändern scheint.

Geht man davon aus, dass Sprache „ein entscheidender Faktor beim Aufbau effizienter Bildungssysteme und demokratischer Strukturen ist“ (Wolff 2010, Prolog), sollte es doch zumindest Erstaunen hervorrufen, dass die auf mosambikanischem Territorium vorkommenden, den „bantuphonen“ Alltag wie selbstverständlich prägenden autochthonen Nationalsprachen über das subtraktive, oder „fast-exit“-Modell einer „modalidade bilingue“ hinaus, kaum Berücksichtigung im Bildungswesen des Landes finden – zumal die Amtssprache Portugiesisch, so der Zensus von 2017, lediglich für 16,6 Prozent der ca. 32 Millionen Mosambikaner Muttersprache ist, während weitere 30,8 Prozent angeben, sie als Zweitsprache zu beherrschen. Wenn aber 53,6 Prozent der Bevölkerung die Amtssprache weder sprechen noch verstehen, warum ist so problematisch, ihre Sprachen zu benutzen? Denn was soll gut daran sein, wenn jede gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Entwicklung über die Köpfe von mehr als der Hälfte der Mosambikaner hinweg geschieht? Ein wichtiges Anliegen dieser Arbeit war es daher zu erkunden, welche „Wahrnehmungsschemata“ (Landwehr 2018, 21) bezüglich der Amtssprache und der Nationalsprachen, aber auch der internationalen Fremdsprachen den Diskurs bestimmen, also das, was als „Sagbares, Denkbares, Machbares“ im Landwehrschen Sinne die Wirklichkeit einer jeden Gesellschaft organisiert. Dafür war es unverzichtbar, sich mit der Geschichte Mosambiks, seinen Sprachen und seinem Bildungswesen, insbesondere aber dem Hochschulsektor, intensiv auseinanderzusetzen, gleichzeitig aber auch tief in den Wissensbereich Sprachpolitik, von grundlegenden Theorien bis hin zu den Herausforderungen des Schriftsprachenerwerbs

der mosambikanischen Zeitung O País (vgl. opais.co.mz/seis-em-cada-10-criancas-nao-sabem-ler-nem-contar-no-pais/?fbclid=IwAR0jN0_8sQlmQWoiDaY4DYG68GhlZNm69TRmff_53aff; [14.09.2022]).

in multilingualen Gesellschaften, einzudringen. Da es aber nicht nur bei Bücherwissen und den verschiedenen, sich dabei häufig widersprechenden Überzeugungen bleiben sollte, wurden – zumal es sich anbot, an alte Kontakte in der UP anzuknüpfen – außerdem Mosambikanerinnen und Mosambikaner vor Ort befragt. Dabei. Hier spielte außerdem der Gedanke eine Rolle, dass durch eine Datenerhebung, in der Studierende, Dozenten, Leitungspersonal und Experten für das Ensino Bilingue zu Wort kommen, am ehesten erfahrbar würde, welche Dynamiken die mosambikanische Sprachpolitik kennzeichnen, geht es allein um Akteure aus einem akademisch-urbanen Umfeld. Das Ergebnis bietet insofern eine umfassende Bestandsaufnahme, die es in dieser Form noch nicht gibt. Allerdings, da Sprache und ihr Gebrauch stets dynamisch sind, kann es sich dennoch nur um eine Momentaufnahme handeln.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine korrigierte und gekürzte Fassung der Dissertationsschrift, die am 6. Februar 2024 an der Justus-Liebig-Universität verteidigt wurde. Sie ist in drei Kapitel gegliedert, wobei das letzte lediglich eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Kontextanalyse, mithin dem Inhalt des ersten Kapitels, und der Datenerhebung, die ausführlich im zweiten Kapitel behandelt wird, bietet. In zwei Anhängen sind zudem jeweils die Ergebnisse der Fragebögen (Anhang II) sowie die Transkriptionen der Interviews (Anhang III) nachzulesen.

Kenner Mosambiks mögen es für unnötig halten, dass im ersten Kapitel recht weitschweifig auf die Staatswerdung Mosambiks, aber auch die gegenwärtigen Machtstrukturen mit ihren Implikationen für den Bildungs- und Wirtschaftssektor des Landes eingegangen wird; angesichts der vielen Stereotype und Schlagwörter in Bezug auf Afrika im Allgemeinen und Mosambik im Besonderen empfand ich das als Notwendigkeit. Gleiches galt für den Abschnitt zur Amtssprache Portugiesisch sowie die „mosambikanischen Sprachen“ – die in Mosambik gern als Muttersprachen bezeichnen werden, vielleicht, um die besondere Verwurzelung mit dem afrikanischen Boden deutlich zu machen, auf dem sie gewachsen sind.

Im zweiten Kapitel geht es allein um die Datenerhebung, wie sie sowohl schriftlich unter Studierenden an neun Standorten der Sprachenfakultät der einstigen UP als auch anhand von Interview mit Dozenten der Fakultät, dem Führungspersonal der 2019 aus den Strukturen der UP hervorgegangenen Regionaluniversitäten sowie mit Experten des Ensino Bilingue durchgeführt wurde. Der Fokus der Befragung lag dabei auf den Einstellungen zu Amtssprache, Nationalsprachen und Fremdsprachen.

Ohne die Kenntnis von Portugiesisch ist die vorliegende Arbeit womöglich nicht vollumfänglich verständlich, wurden doch alle originalsprachlichen Zitate, die hier vorkommen und auf deren Aussage die Erkenntnisse dieses Forschungsvorhabens zu einem überwiegenden Teil beruhen, nicht übersetzt. Zudem wurden sie, gerade wenn sie den Fragebögen oder Interviews entnommen wurden, so belassen, wie sie gemacht wurden. Eine Übertragung ins Deutsche hätte den Rahmen dieser ohnehin umfänglichen Arbeit bei Weitem gesprengt. Aber auch die Authentizität der Aussagen, die zudem die Tatsache unterstreicht, dass in Mosambik ein eigenes, wenn man so will, mosambikanisches Portugiesisch, im Entstehen begriffen ist, wäre dadurch abhandengekommen und hätte nach meinem Dafürhalten einen großen Verlust bedeutet.

Der Hinweis auf Verlust bringt mich abschließend dazu, noch ein Wort zum gendergerechten Sprachgebrauch zu sagen, wie ich ihn im Folgenden praktiziert habe, wobei der größte Vorwurf dabei sein mag, dass ich weder der einen noch der Form entsprechen mochte und also ganz und gar inkonsequent war. So finden sich im Text Formulierungen, die zumindest zwei Geschlechter (z.B. Mosambikanerinnen und Mosambikaner) berücksichtigen, jedoch auch gängige Partizipialkonstruktionen (z.B. Studierende) wurden teilweise verwendet. Oft ist jedoch einfach nur von Akteuren, Lernern, Sprachträgern, Sprechern oder Teilnehmern die Rede. Stets war dabei eine Gruppe von Menschen, unabhängig von ihrem Geschlecht oder Zuschreibungen eines solchen gemeint. Das mag verwirren, doch sollte mit dieser Handhabung klargestellt werden, dass es in dieser Arbeit nicht um die Ausstellung meiner Meinung in Genderfragen ging, sondern ausschließlich um die Darstellung von Sachverhalten, wie sie für mein Erkenntnisinteresse nutzbringend waren.

1. Staat und Sprachen in Mosambik

Abb. 1: Mosambik mit Provinzen und Nachbarländern



(Quelle: pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_de_Moçambique)

1.1 Territorium, Staat und Nation in Mosambik: Eine Einführung

Ohne Zweifel: Die geographische Gestalt Mosambiks ist unverwechselbar. Mit seinem eigenwilligen, entfernt an ein Ypsilon erinnernden Grenzverlauf ist das Land im Südosten Afrikas mühelos auszumachen. Ist es allein hier von sechs Nachbarländern umgeben, grenzt es jedoch genauso an das jenseits seiner gut 2 700 Kilometer langen, mehrfach geschwungenen Küstenlinie gelegene Madagaskar im Indischen Ozean, die Komoren sowie das zu Frankreich gehörende Mayotte.³ Die mit 1 569 Kilometern längste terrestrische Grenze des Landes – und damit eine der längsten auf dem Kontinent – trennt Mosambik von Malawi. Sie gibt dem Land seine charakteristische Form im Nordwesten. Östlich von Angónia,⁴ einem Distrikt und gleichnamigen Hochland in der Provinz Tete, führt sie in unregelmäßigem Verlauf nach Süden, bis sie fast den Unterlauf des Sambesi, kurz vor dessen Delta, erreicht. Dort biegt sie unvermittelt scharf nach Osten ab und führt dann über wenige Kilometer wie mit dem Lineal gezogen geradeaus, unterbrochen nur vom Grenzposten in der erst 1965 als Eisenbahnhaltdepot geschaffenen Vila Nova de Fronteira, zum Shire⁵. Hier schlägt sie, nun jedoch nach Norden, erneut einen Haken, folgt dem Lauf des Ruu, einem Zufluss des Shire, führt dann östlich vorbei am Chilwa-See, teilt weiterhin den Chiuta-See, der auf mosambikanischem Gebiet in den schmalen Amaramba-See übergeht, und endet schließlich an einem kartographischen Punkt in der Mitte des „Niassa“⁶ zwischen Malawi, Mosambik und Tansania. Die beiden winzigen,

³ Laut Zeca (2017, 232) wurde allerdings bislang nur mit Tansania ein Vertrag über die gemeinsame maritime Grenze geschlossen. U.a. weil weitere Grenzverläufe im Ozean festgelegt werden müssen, wurde 2001 innerhalb des mosambikanischen Außenministeriums das Instituto Nacional de Mar e Fronteiras (IMAF) geschaffen. Darüber hinaus soll es auch bei der Neudefinition der terrestrischen Grenzen helfen, z.B. dort, wo es durch die natürliche Veränderung von Flussbetten notwendig geworden ist.

⁴ Dieser Name, so Cabral (1975, 10), „deriva de angonis, o qual é corrupção de mangunis, nangunis ou bangunis“. Die am Anfang des 19. Jahrhunderts durch die den Aufstieg des Zulu-Reichs unter Shaka begleitende „mfecane“ (isiZulu „Vertreibung“, „Zerquetschung“) ausgelöste Migration von Nguni-Verbänden, führte u.a. zur Ansiedlung einiger von diesen nördlich des Sambesi, aber auch am Rovuma sowie im heutigen Simbabwe. Ebenso verweist der Name des westlich davon gelegenen Distrikts Marávia (sowie auch der des Nachbarlandes Malawi) auf eine ethnische Gruppe: Die „Maravi“ oder „Maraves“ (Rita-Ferreira 1982, 53), sollen um 1500 aus dem Kongobecken in die Region um den See eingewandert sein. Bis zur Erlangung der Unabhängigkeit 1964 wurde Malawi von Großbritannien unter dem Namen Nyasaland (seit 1907) als Protektorat beansprucht. Im Zuge seiner Eingliederung 1953 in die Föderation mit Rhodesien wurde der Grenzverlauf zwischen Großbritannien und Portugal 1954 bestätigt.

⁵ Der an die portugiesische Schreibung angepasste Name „Chire“ könnte, so Cabral (1975, 41), auf das Nyanja-Wort für „mato“ zurückgehen, „querendo dizer que o rio nasce lá para o interior do continente“. Ebenfalls erwähnt er den Namen Embembe für den Fluss, bezeugt in einer jesuitischen Quelle von 1667.

⁶ So lautet die portugiesische Bezeichnung des Sees, die sich auch im unabhängigen Mosambik erhalten hat. Cabral (1975, 123) schreibt, dass das Wort „niassa“ in verschiedenen Lokalsprachen u.a. „grande quantidade de água, lago“ bedeute. Dass der See ebenso als „Lago Malávi“ bezeichnet wird, gehe auf den

nahe dem mosambikanischen Seeufer gegenüber von Cobué gelegenen Inseln Chizumulu und Likoma bilden dabei Enklaven, die zu malawischem Gebiet gehören. Beschlossen wurde das, genauso wie überhaupt die bizarre, dabei aber ethnisch-linguistische Kontinua nur selten berücksichtigende Grenzföhrung, zunächst im Jahr 1891, als die portugiesische Krone einsehen musste, dass sie ihre „historischen Ansprüche“ gegenüber der imperialen Supermacht der Zeit, Großbritannien, nicht durchsetzen konnte. Abseits der Frage, warum die von Europäern beschlossenen Grenzen noch heute gelten, verweist die Existenz beider Enklaven auf den Umstand, dass die Grenzziehung hier keineswegs willkürlich oder gar in Unkenntnis der Verhältnisse vor Ort an einem europäischen Kartentisch erfolgt war, sondern auf kolonialen Machtansprüchen beruhte, die aus sehr unterschiedlichen Gründen erwachsen waren.

Die Grenzlinie von 756 Kilometern Länge (Zeca 2017, 231), die Mosambik von Tansania trennt, orientiert sich vornehmlich am Lauf des Rovuma, der östlich des Malawisees bei Songea auf tansanischem Gebiet entspringt und unweit vom Kap Delgado, Namensgeber der einzigen Provinz des Landes mit portugiesischsprachiger Herkunft, in den Indischen Ozean mündet. Bereits den Portugiesen des 16. Jahrhunderts hatte der Fluss als Grenzmarkierung zwischen der „capitania de Mombaça“ und der „capitania de Moçambique“ gegolten. Daher, so sieht es Newitt (1995, 167), könne sie als eine der ersten kartographisch vermerkten Grenzen auf dem Kontinents gelten.⁷ Eine spürbare Bedeutung erhielt sie jedoch erst, als 1885 Deutsch-Ostafrika geschaffen und der Rovuma zum Grenzfluss zwischen der jeweils von Deutschem Kaiserreich und Portugiesen beanspruchten kolonialen „Einflusssphäre“ in diesem Teil des Kontinents wurde. Föhrte zunächst der Konflikt um das südlich der Mündung gelegene Quionga-Dreieck zu Kampfhandlungen und der Einnahme Palmas 1894 durch deutsche Marineeinheiten,⁸ war es schließlich die Invasion mosambikanischen Territoriums

Namen „Lago Marávi“ zurück, „pois este lago foi encontrado pelos portugueses, cerca 200 anos antes de Levingstone (sic), e que o designaram, segundo os nativos“.

⁷ Heute föhrt die „Ponte da Unidade“ nach Negomano, der einstigen deutschen „Boma“, auf tansanisches Gebiet. Sie wurde 2010 mit chinesischer Unterstützung fertiggestellt. Eine weitere, kleinere Brücke existiert auf der Straße, die die Hauptstadt der Provinz Niassa, Lichinga, mit Songea in Tansania verbindet. Ausgerechnet auf der Strecke entlang der Küste, die letztlich Maputo (über Pemba, die Hauptstadt von Cabo Delgado) mit Daressalam verbindet, ist die Überquerung des Rovuma nur per Föhre bzw. bei Ebbe nur mit Ruderboot und zu Fuß möglich.

⁸ Wenig später, 1898, und zwar nach dem Tod Bismarcks (1815-1898), der zeit seiner Regierung als entschiedener Gegner von deutschen Kolonien in Afrika galt („So lange ich Reichskanzler bin, treiben wir keine Kolonialpolitik“, zitiert ihn Baumgart 1992, 142), unterzeichnete das Deutsche Kaiserreich zudem einen gegen Portugals Interessen gerichteten Geheimvertrag mit Großbritannien, wonach Deutschland das Gebiet östlich des Shire und nördlich des Sambesi zufallen sollte, um dort ein deutsches „Mittelafrika“ zu schaffen (Tschapek 2000, 92f.).

(1917-1918) während des Ersten Weltkrieges durch die Deutsche Schutztruppe unter Lettow-Vorbeck (1870-1964), die Portugal wegen seiner von den Alliierten heftig kritisierten Kriegsführung nicht nur beinahe um das Zipfelchen Erde an der Rovuma-Mündung, sondern auch um die Delagoa-Bucht gebracht hätte. Zwar vermochte am Ende die Regierung der erst 1911 gegründeten Portugiesischen Republik die territoriale Integrität ihrer Kolonie in Ostafrika bewahren, doch trug die ihr angelastete desaströse Organisation des Einsatzes portugiesischer Truppen an den Fronten in Afrika und Europa dazu bei, dass die Republik innerhalb der verschiedenen diskursmächtigen Gesellschaftsgruppen Portugals als Herrschaftsform nun genauso abgelehnt wurde wie zuvor die Monarchie: 1926 kam es zu einem Militärputsch, wodurch Portugal in der Folge in die langlebigste Diktatur des 20. Jahrhundert in Europa überführt wurde.

Die Grenze zwischen Mosambik und Simbabwe ist mit 1 231 Kilometern ebenfalls eine der längsten auf dem afrikanischen Kontinent. Vom Länderdreieck Mosambik-Sambia-Simbabwe bei Zumbo am Sambesi führt sie, selten eine gerade Linie bildend, durch die Bergregionen westlich der Provinz Manica bis zum Limpopo, dem großen Grenzfluss zwischen Simbabwe und Südafrika, der in der mosambikanischen Provinz Gaza bei Xai-Xai in den Ozean mündet. Wie schon im Norden fällt auf, wie wenig Grenzübergänge es auch hier gibt:⁹ Neben Pafuri südlich des Limpopo und Zumbo am Sambesi existieren mit Chicualacuala¹⁰, Espungabera und Machipanda lediglich drei weitere Grenzposten. Historisch betrachtet gehört dieser Grenzverlauf zu den am heftigsten umkämpften: Während die British South Africa Company (BSAC) das von ihr beanspruchte Territorium von Südrhodesien bis zum Indischen Ozean auszudehnen versuchte, beharrten die Portugiesen noch bis Mai 1891 unter Einsatz militärischer Mittel auf ihren auf jahrhundertealte Handelskontakte gründenden historischen Ansprüchen. Am Ende mussten sie jedoch nicht nur das ambitionierte Projekt aufgeben, wie es die „Mapa cor-de-rosa“ vorgesehen hatte, sondern verzichtete Portugal in Reaktion auf die quasi Kriegserklärung Großbritanniens auch auf den Nordosten des heutigen

⁹ Die Provinz Niassa etwa hat drei Grenzposten, die den legalen Zugang nach Malawi ermöglichen (Cobué, Entre-Lagos, Mandimba), aber mit dem Ort Il Congresso (benannt nach dem zweiten Parteitag der Frelimo 1968) nur einen, der nach Tansania führt. Über die meisten Grenzübergänge (7) verfügt die Provinz Tete, die Einzige allerdings, die aufgrund ihrer exponierten geographischen Lage auch an drei Nachbarländer grenzt.

¹⁰ Offiziell heißt der 1956 als Malvernia (nach dem 1. Viscount Malvern, erster Präsident der Föderation von Rhodesien und Njassaland) gegründete Eisenbahnhaltelpunkt heute auch Vila Eduardo Mondlane. Der Name Chicualacuala geht auf den Namen eines „régulo“ zurück, so Fernando (2006, 60), und war bis 1976 Name eines Haltepunkts der Linie Lourenço Marques – Salisbury (Harare).

Simbabwe.¹¹

Die Grenze zu Südafrika gilt als die älteste Mosambiks im 19. Jahrhundert, da ihr Verlauf bereits im Jahr 1869 mit der Burenrepublik Transvaal vereinbart wurde. Sie ist nahezu rechtwinklig und wird nur durch das Königreich Eswatini, das 1888, „depois das reivindicações e protestos do Rei Umbandine da Suazilândia“ (Zeca 2017, 226) die Integrität seines Territoriums zu bewahren vermochte, in ihrer Geradlinigkeit unterbrochen. Eine besondere Bedeutung hatte sie im weiten Hinterland der Delagoa-Bucht – in die, so Blaeu auf seiner Weltkarte von 1665, die Flüsse „de la Goa“, „Espírito Santo“ und „Lourenço Marques“ mündeten –, lange nicht, zumal mit dem Gaza-Reich der Nguni ein mächtiger Verbündeter für politische Stabilität in der Region sorgte. Erst als Großbritannien, das 1806 zunächst die Kapkolonie in Besitz genommen hatte, seinen Einfluss auch auf den Osten des südlichen Afrikas auszuweiten vermochte, verstärkten sich – zumal befeuert durch die Gold- und Diamantenfunde bei Kimberley und am Witwatersrand –¹² die Auseinandersetzungen um den von Sümpfen umgebenen Handels- und Militärposten Lourenço Marques und seinem hervorragenden Hafen. Konnte sich Portugal aufgrund des französischen Schiedsspruchs 1875 hier seines Besitzes versichern, sorgte die zunehmende Bedeutung von Hafen und Eisenbahn für den raschen Aufstieg des einstigen „presídio“ zur Hauptstadt der Kolonie. Als schließlich die Territoriumsgrenzen von 1891 gesteckt waren, blieb kein Platz mehr für autochthone Vasallen: 1895 wurde das „Império de Gaza“ unterworfen und der Provinz Lourenço Marques zugeordnet. Auch wenn Mosambik nun zum ersten Mal überhaupt als ein Ganzes gedacht werden konnte, bildete das Territorium eine Einheit nur insofern, als es auf Landkarten einfarbig markiert und Portugal zugehörig dargestellt wurde.

¹¹ Die Karte wurde 1886 durch die Sociedade Geografia de Lisboa (SLI) in Umlauf gebracht. Das hier rosa markierte Gebiet zwischen Angola und Mosambik sollte als portugiesische „Einflusssphäre“ gelten. Diese Auffassung zuwiderlief jedoch den Interessen Großbritanniens, das sich schließlich mit dem „ultimato“ von 1890 durchsetzte, da Portugal keinen Krieg riskieren wollte. Wie Francisco bemerkt, verspielte Portugal durch sein Beharren auf die Umsetzung der „Mapa cor-de-rosa“ einen Vorschlag Großbritanniens, der noch im August 1890 gemacht wurde, wonach dieser Teil des heutigen Simbabwe Portugal zugesprochen worden wäre. Hätte Portugal angenommen, wäre Mosambik aktuell nicht nur größer, die Kolonie hätte damals auch „uma população relativamente maior que os cerca de 3,7 milhões de habitantes estimados em 1891“ hinzugewonnen (vgl. diario-economico.co.mz/2021/06/11/opinioao/1891-2021-mocambique-nasceu-ha-130-anos; [24.06.2021]).

¹² Bereits 1861 war man im südafrikanischen Kimberley auf größere Gold- und Diamantenvorkommen gestoßen. Es war jedoch die Entdeckung von ungleich größeren Lagerstätten, die 1886 den „Witwatersrand Gold Rush“ auslösten. Die entstehende Industrie schuf letztlich die Grundlage für den wirtschaftlichen Aufstieg Johannesburgs und der gesamten Region; wichtigstes Zeichen dafür war der Bau der Eisenbahnverbindung nach Lourenço Marques. Sie wurde 1895 nach zwei Jahrzehnten Bauzeit fertiggestellt. Heute wird die 567 Kilometer lange Strecke vor allem für den Güterverkehr genutzt.

Nicht nur, dass einige der aktuell gültigen mosambikanischen Ortsbezeichnungen wesentlich älter sind als die heutigen Grenzen Mosambiks, sondern auch, dass sich die portugiesische Phonetik in die Toponymie des Landes eingeschrieben hat, sollte nicht weiter erstaunen. Schon der Name des Landes selbst, „Moçambique“ als Bezeichnung für die winzige, dem Kontinent nur wenige Kilometer vorgelagerte Insel,¹³ findet sich bereits auf der „Carta do Cantino“ von 1502, einer der ältesten erhalten gebliebenen kartographischen Darstellungen der Welt, wie sie zumindest am Lissabonner Hof zu diesem Zeitpunkt bekannt war. Neben anderen, heute teils anders geschriebenen, aber noch gebräuchlichen Toponymen wie „Rio Fernam Veloso“, aktuell der Name der Bucht bei Nacala, „Rio dos Bons Sinais“, der portugiesische Name für den Cuácua bei Quelimane,¹⁴ oder „Coffalla“, das sowohl im Namen der Stadt Nova Sofala als auch dem der Provinz weiterlebt, ist dort auch „Rio dalagoa“ nachzulesen. Was über Jahrhunderte als Bezeichnung „Delagoa“ für die Bucht nahe der „Terra des Fumes“ (Blaeu 1665, 409) firmierte, verschwand jedoch innerhalb kürzester Zeit im Zuge der durch die im „Decreto-Lei n° 14/76 de 15 de Abril“ verfügte „alteração da Toponímia“ (Ngunga 2021, 55) genauso wie der Name der Hauptstadt, Lourenço Marques, aus allen gültigen Registern; beide wurden durch den Namen Maputo, südlicher Grenzfluss und historische Figur gleichermaßen, ersetzt.

Bis zum Abschluss der entscheidenden Feldzüge gegen die letzten „prazos“, „reinos“ und „xeicados“ am Ende des 19. Jahrhunderts, die vor allem mit der sogenannten „Geração

¹³ Der Name des Landes soll auf den Namen eines Scheichs, Muça M’Biki, zurückgehen, „chefe da Ilha quando os portugueses lá chegaram“, so Cabral (1975, 101), der dafür einen Padre Francisco Manuel de Castro zitiert. Er führt jedoch noch weitere Erklärungen an und weiß, dass der lokale Name auf Emakhuwa „Muípíte“ ist. Ngunga (2021, 51) nennt als endogene Bezeichnung das ähnlich klingende „Nihipiti“. Beide Autoren geben jedoch keine Erklärung für die Bedeutung dieses Namens. Fragt man jedoch Ortsansässige, erfährt man, dass das „o nome de um pescador“ gewesen sein soll. Mosambik als Bezeichnung zuerst für die Insel, dann die „capitania“, später die Kolonie und schließlich das Land hat sich allerdings durchgesetzt, ohne je beanstandet worden zu sein. Über die Zeit wechselten lediglich die Designationen der politischen Verwaltungseinheiten, unter denen die bis 1891 nicht zusammenhängenden Territorien gehandelt wurden: Capitania de Sofala (1501-1569), Capitania de Moçambique e Sofala (1570-1676), Capitania-Geral de Moçambique e Rios de Sena/Rios de Cuama (1676-1836), Província de Moçambique (1836-1891), Estado da África Oriental (1891-1893), Província de Moçambique (1893-1926), Colónia de Moçambique (1926-1951), Província de Moçambique (1951-1972), Estado de Moçambique (1972-1975), República Popular de Moçambique (1975-1990), República de Moçambique (seit 1990).

¹⁴ Cabral (1975, 45) gibt der Vermutung Ausdruck, dass ein Zusammenhang zwischen dem Namen des Flusses CuáCuá und den an seinen Ufern ansässigen Bewohnern, „auténticos Uaques-Uaques (Wak-Wak; WaqWaq)“, bestanden habe. Auch Ornelas (1901, 14) erwähnt dieselben: „No tempo dos árabes achamos nós que Sofala confinava ao sul com os Ouac-ouac, horrendos d’aspecto, nós e miseráveis, fallando aos estallidos (ouac ouac).“ Nach Ptak (2007, 197) wurde dieses halbfiktive Land in mittelalterlichen arabischen Quellen jedoch südlich von Sofala eingezeichnet.

de 1895“¹⁵ in Verbindung gebracht werden, spielte die Vergabe portugiesischer Namen keine größere Rolle. Berge und Gewässer behielten gewöhnlich ihre autochthonen Bezeichnungen.¹⁶ Und selbst die neu entstehenden urbanen Zentren, ob zunächst als Eisenbahnstationen oder Militärposten angelegt, wurden oft nach dem herrschenden „régulo“ – siehe Catandica, Chimoio, Nampula – benannt oder erhielten, wie etwa Lichinga – Cyaawo für ‚Mauer‘, ‚Wand‘ (Cabral 1975, 74) – die gebräuchlichen autochthonen Namen, die ihrerseits Eigenarten der Landschaft, Fauna, Flora oder Gewässer abbildeten. Die Praxis, Namen bedeutender Persönlichkeiten der Kolonialmacht zu vergeben – etwa António Enes (1905) für Angoche, Vila Pery (1916) für Chimoio oder Vila Cabral (1932) für Lichinga –, gewann allerdings mit dem wachsenden Engagement Portugals bei der wirtschaftlichen Erschließung und Entwicklung der Kolonie an Bedeutung. Mit der direkten Assimilationspolitik des Estado Novo, der zudem erstmals in größerem Stil die Ansiedlung von Portugiesen in Mosambik förderte, kamen außerdem Ortsnamen hinzu, die direkt aus der Heimat der „colonos“ transplantiert wurden – so etwa Aldeia de Folgares, Aldeia de Freixiel, Aldeia de Ourique, Aldeia de Sagres, Nova Chaves, Nova Gaia, Nova Lousã, Vila Franca do Save, Vila Nova de Montalegre oder Vila Nova da Vidigueira (Fernandes 2006, 27). Diese Namen wurden nach dem Ende der Kolonialherrschaft größtenteils wieder abgeschafft, nicht selten, indem auch sie, wie sämtliche staatliche Institutionen, nun nach bedeutenden Helden der Frelimo – Eduardo Mondlane, Filipe Samuel Magaia, Josina und Samora Machel – der Frelimo sowie den neuen Gedenktagen – „3 de Fevereiro“, „1 de Maio“, „25 de Setembro“ – oder wichtigen Ereignissen der Parteigeschichte – „II Congresso“, „5º Congresso“ – benannt wurden.¹⁷ Vor allem in den Städten, allen voran in Maputo, wurden

¹⁵ Die Bezeichnung bezieht sich auf die Siege Portugals bei Marracuene („Gwaza Muthini“) und Coolela 1895, womit das mosambikanische Territorium in den Grenzen von 1891 nun weitgehend „befriedet“ war. Zu dieser Gruppe zählen bedeutende Militärs und Kolonialbeamte wie Aires de Ornelas (1866-1930), Caldas Xavier (1852-1896), António Enes (1848-1901) oder Joaquim Augusto Mouzinho de Albuquerque (1855-1902).

¹⁶ Im Hinblick auf die „orónimos e potamónimos“ schreibt Cabral (1975, 6) in der Einleitung seines *Dicionário de nomes geográficos de Moçambique*, dass diese, „felizmente“, keine „alterações com a presença colonialista“ erfahren hätten, „e, quando muito, só sofreram as perturbações costumeiras em grafia e pronúncias e contudo, devem ser corrigidas“. Stellenweise trug das „aportuguesamento“ von Toponymen dazu bei, ursprünglich autochthone Namen wie portugiesische aussehen zu lassen. Cabral (1975, 102) etwa stellt fest, dass die 1939 geschaffene „povoação“ Montepuez eigentlich nach dem Fluss in der Nähe, Mtepuesi, benannt worden sei. Nach Ngunga (2021, 47) ist die korrekte Schreibung allerdings Ntipwehi.

¹⁷ Dass nicht alle mit einer solchen Politik gerechnet hatten, obwohl sie die Unabhängigkeit begrüßten, lässt sich im Vorwort des *Dicionários* von Cabral, übrigens ein Sohn des einstigen Gouverneurs (José Ricardo Pereira Cabral, 1879-1956), nachlesen. U.a. heißt es dort, dass zwar die „pureza dos nomes de acordo com a história do nosso povo“ wiederhergestellt werden müsse, aber Namen, wie der von „Augusto Cardoso, explorador e cientista e defensor acérrimo do nosso povo“, bleiben sollen (Cabral 1975, 6). Dennoch wurde das Städtchen am Niassa in Metangula rückbenannt.

darüber hinaus Straßen und Plätze mit den Namen solcher Persönlichkeiten versehen, die dem Weltbild der Frelimo-Führung Ende der 1970er Jahre entsprach (vgl. Jahn 2022). Warf das zum damaligen Zeitpunkt, als die Frelimo nach Gutdünken über die Hauptstadt verfügen konnte, noch wenig Kritik hervor, wird diese Praxis der Namensvergabe seit dem Ende der Volksrepublik immer häufiger öffentlich kritisiert. Nicht nur die Opposition fordert neue Namen, auch treue Mitglieder der Regierungspartei wie Armindo Ngunga setzen sich für neue, partizipativere Verfahren der Namensfindung ein. Der Linguist und ehemalige Dozent an der Universidade Eduardo Mondlane geht jedoch weiter, beanstandet er doch auch die Art der Schreibung der mosambikanischen Toponyme. Seiner Meinung nach seien diese einem „desaportuguesamento“ (2021, 56) zu unterziehen, damit sie ihre Ursprünglichkeit wiedererlangten.¹⁸ Demnach müssten Toponyme wie Angoche, dem lokalen Ekoti folgend, als „Angoci“, Catandica im lokalen Cibalke als „Katandica“, Lichinga auf Ciyaawo als „Kwiiciinga“, Maxixe auf Gitonga als „Matshitshi“ oder Xai-Xai auf Xichangana als „Ncayincayi“ wiedergegeben werden (ebd., 50). Auch die Hauptstadt hieße dann, folgte man der Tradition der lokalen Maronga, keineswegs Maputo, sondern KaMpfumo – ein Name, den der älteste innerstädtische Distrikt im Jahr 2010 erhielt. Der korrekten Schreibung auf Xirhonga, so kritisiert Ngunga (ebd., 47) jedoch auch hier, entspreche das aber nicht, „Mfumu“ müsse der Name vielmehr buchstabiert werden.

Sicherlich mag die Diskussion darum, welche Schreibung mosambikanischer Toponyme die richtige ist, wie ein Nebenschauplatz wirken, auf dem noch dazu identitätspolitische Spitzfindigkeiten verhandelt werden, doch berührt sie die keineswegs unwesentliche Frage, was die „moçambicanidade“ tatsächlich ausmacht. Der späte Zeitpunkt des Aufkommens der Diskussion – mehrere Dekaden nach Erlangung der Unabhängigkeit – kann dabei als Hinweis darauf gelten, dass 1975 die neue Führung besonders gegen die Hinterlassenschaften des „monstro colonial fascismo“ (Abb. 4) kämpfte, aber weit davon entfernt war, sich mittels des traditionellen afrikanischen

¹⁸ Ngunga (2021, 56) schreibt dazu: „(...) é preciso registar com preocupação a indecisão que caracteriza o processo da fixação gráfica dos topónimos das línguas moçambicanas, que constituem a base incontestável da nossa moçambicanidade. Basta de sacrificar os topónimos originariamente moçambicanos para os acomodar na fonética e na fonologia da língua portuguesa como se eles não tivessem identidade própria, a identidade dos moçambicanos que falam as línguas na qual foram inventados.“ Abhilfe könne seiner Meinung nach das 2009 gegründete Instituto Nacional dos Nomes Geográficos de Moçambique (INGEMO) schaffen, dessen Aufgabe es u.a. ist, etymologische Nachweise zu überprüfen und die Schreibweise von Toponymen mit den ihr zugrunde liegenden Bantusprachen in Einklang zu bringen.

Kulturerbes oder seiner Sprachen politisch zu ermächtigen.¹⁹ Genauso wie die von der Kolonialmacht geschaffenen Grenzen, aber auch die Hauptstadt und deren übermächtige Bedeutung als politische Zentrale ohne öffentliche Diskussion übernommen wurden, wies auch die Übernahme der unerklärten Amtssprache Portugiesisch in Richtung Fortschritt – und zwar auf dem im Prinzip von der Kolonialmacht vorherbestimmten Weg. Allerdings wurde die auf dem Territorium Mosambiks lebende Bevölkerung nun erstmals zur einheitlichen Nation erklärt und eine neue Herrschaftserzählung zusammengestellt, die die uneingeschränkte Macht der Frelimo legitimieren sollte. Aus der historischen Mission der portugiesischen Kolonialmacht mitsamt ihrem „zivilisatorischen“ Einfluss, wie sie etwa die „saudosistas do império“ (Neto 1997, 329) im Sinn hatten,²⁰ gemäß der Mosambik wie alle anderen Überseeprovinzen auch seit dem „Entdeckungszeitalter“ schicksalhaft mit dem Mutterland verbunden war, wurde nun eine ein halbes Jahrtausend währende Fremdherrschaft – bildhaft umschrieben als „lange Nacht des Kolonialismus“ oder „koloniales Joch“ (Feijó 2008, 1667). Gegen die Portugiesen Widerstand geleistet zu haben, wurde dabei zum verbindenden Element des „mosambikanischen Volkes“ und die Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) gewissermaßen sein neues Schicksal, da es durch deren bewaffneten Befreiungskampf (1964-1974) sein altes Ziel erreicht hatte. Zumindest in den 1970er Jahren sollte dieser damit noch nicht beendet sein. Nicht nur der Kolonialismus des Salazar-Regimes als besonders perverse Form des Kapitalismus sollte überwunden, sondern das mosambikanische Volk außerdem aus den Fesseln der als rückständig betrachteten afrikanischen Traditionen befreit werden. Weil die Frelimo ihre herausragende Position am Verhandlungstisch, als es 1974 um den Abzug der Portugiesen und die Schaffung einer Übergangsregierung ging, sichern konnte, wurde ihr Machtanspruch auch international gefestigt. Resultat war, dass eine

¹⁹ In seiner Rede bei der Gründungsveranstaltung des mosambikanischen Schriftstellerverbandes 1982 machte Marcelino dos Santos (1929-2020) deutlich, dass die „moçambicanidade“ selbstverständlich Teil der „cultura frelimista“ sei. Wenngleich er bekräftigte, dass „nossas raízes“ tief seien – „vêm de longe, longe, com a História, com o Povo“, meinte das kulturelle Mosaik, von dem er sprach, die unterschiedlichen Hautfarben: „Somos um mosaico. (...) Todos nós – pretos, brancos, mulatos, indianos – todos nós assumamos a nossa moçambicanidade. E não há duas moçambicanidades! Assumamos a nossa cultura. E não há duas culturas para o Povo moçambicano!“ (Graça 2005, 243f.).

²⁰ In Mesquitela (1976, 37), selbst ein Mitglied der kolonialen Elite Mosambiks und Zeugin der Besetzung des Gebäudes von Radio Moçambique am 7. September 1974 durch Frelimo-Gegner, findet sich diese Überzeugung bildhaft in den Worten von Francisco da Costa Gomes (1914-2001), „Chefe do Estado-Maior-General das Forças Armadas“ und Mitglied der Junta de Salvação Nacional, in einem Interview vom 14. Mai 1974: „Ora, até agora o elemento aglutinador dessas etnias tem sido o português, tem sido o espírito lusíada. Eu espero que este espírito, que está profundamente arraigado na população Moçambicana e que me foi salientado por alguns elementos negros com uma cultura igual à cultura melhor das elites brancas, me afirmaram que qualquer que fosse a situação futura de Moçambique, nunca mais se poderia apagar a cultura portuguesa, a tradição portuguesa, e o sentimento português.“

Unterscheidung zwischen Partei, die zu sein die Bewegung 1977 auf ihrem dritten Kongress beschlossen hatte, Staat und Volk kaum noch getroffen wurde: Die Frelimo war Mosambik.²¹

Sie ist es, und keineswegs nur in den Köpfen überzeugter „frelimistas“, in vieler Hinsicht noch heute, prägten ihre Entscheidungen in nunmehr fünfzig Regierungsjahren doch maßgeblich das „gemeinsame Schicksal“, wie Macamo (1996) schreibt, aller Angehörigen der Nation.²² Allerdings, so meint Chimbutane (2018a) heute, gelte als Staatsziel eben nicht mehr die Schaffung der „unidade na uniformidade“, sondern habe sich durchgesetzt, die „diversidade na unidade“ heute als die Essenz dessen zu proklamieren, was die mosambikanische Nation ausmacht. Sorgen dabei im Wesentlichen Territorium, Amtssprache sowie die staatlichen Institutionen für die „Einheit der Nation“, verweist die Vielzahl der Bantusprachen auf das traditionelle autochthone Erbe, die ethnisch-kulturellen Diversität des Landes und damit seinen kulturellen Reichtum. Das klingt, als sei ein gelungenes Konzept für den Prozess des „Nationbuildings“, wie er mit den Verträgen von Lusaka (1974) und Rom (1992) durch autochthone Eliten Gestalt erhielt, tatsächlich gefunden worden – wäre da nicht die Tatsache, dass autochthone Sprachen und kulturelles Erbe bedeutungslos sind, geht es um die staatsbürgerliche Gleichbehandlung, ihre Rechte und Pflichten betreffend, aller Mosambikanerinnen und Mosambikaner. Denn Staat zu machen ist – genauso wie Staat zu haben – nur mit Portugiesisch, aber auch der Akzeptanz einer sich gern als urban und

²¹ Diese Wertung kommt im ersten Satz der Präambel der aktuell gültigen Verfassung von 2004 zum Ausdruck: „A Luta Armada de Libertação Nacional, respondendo aos anseios seculares do nosso Povo, aglutinou todas as camadas patrióticas da sociedade moçambicana num mesmo ideal de liberdade, unidade, justiça e progresso, cujo escopo era libertar a terra e o Homem“ (vgl. portaldogoverno.gov.mz/por/Media/Files/Constituicao-da-Republica-PDF; [26.06.2021]).

²² Davon, dass Territorium und Schicksal gute Voraussetzungen für die Schaffung einer Nation sind, lässt Macamo (1996, 364) keinen Zweifel: „Deixando de lado as aberrações ideológicas da Frelimo, não é de admirar um conceito de nacionalidade baseado na territorialidade, na comunidade de destino, e não na raça, nem na etnia?“. Was es mit der „Schicksalsgemeinschaft“ in Mosambik auf sich hat, wird nicht erklärt. Auch Ngunga (2021, 57) spricht in Zusammenhang mit der Vergabe neuer möglicher Toponyme von Schicksal, wenngleich einem, das keine Parteien mehr kennen sollte: „Seria aconselhável que os topónimos das novas unidades administrativas, das avenidas, do novo património edificado, não mais transportassem a pesada carga política-partidária, mas fossem nomes que exaltassem os valores de unidade nacional, da paz, da reconciliação e harmonia social, reflectissem, enfim, a nossa diversidade e, sobretudo o nosso compromisso colectivo de vivermos eternamente juntos como a história nos destinou.“ Das ist jedoch eine geschichtswissenschaftlich unbefriedigende Auffassung. Zumal, wenn man mit Landwehr (2016, 70) anerkennt, dass es „die letzte Wahrheit oder die endgültige Erkenntnis der Wirklichkeit“ gar nicht geben kann. Denn was der Geschichtswissenschaft als Material tatsächlich vorliegt, ist eine „beobachtete und beschriebene und behandelte Wirklichkeit, die beständig durch diese Beobachtungen und Beschreibungen und Behandlungen verändert wird und ihrerseits wieder unsere Beobachtungen und Beschreibungen und Behandlungen verändert – *ad infinitum*“ (ebd., 112).

modern, dabei arbeitsteiligen, geldbasierten und letztlich konsumorientierten Lebensweise möglich, wie sie letztlich, sieht man von der veränderten Nationalsymbolik ab, bereits durch den Kolonialstaat des 19. Jahrhunderts als erstrebenswert proklamiert wurde.

1.1.1 Portugiesische Territorien im heutigen Mosambik bis zum 19. Jahrhundert

As caravelas de Vasco da Gama que, em princípios de 1498, passaram pelas costas de Moçambique, atraíram seguramente muita gente às praias, pelo inusitado do espectáculo. Gente para quem o desconhecido surgiu *mulungu*, branco e sem limites. Podemos imaginar também que, da amurada, os marinheiros olharam para a praia com alguma curiosidade, e para eles o desconhecido terá parecido escuro e igualmente sem limites. O que estes homens viam não eram moçambicanos. (Coelho 1989, 89)

Vertraut man den *Lusíades* (1572) von Luís de Camões (gest. 1580), war es die griechische Götterwelt um Jupiter, die Vasco da Gama (1469-1524) und seine unter portugiesischer Flagge fahrende Flotte 1498 Indien erreichen ließen. Und mochten tatsächlich starke religiöse Überzeugungen der Protagonisten dazu beigetragen haben, Calicut zu erreichen, waren es genauso Wissen und Erfahrung sowie die Aussicht auf Ruhm und Gewinn, die ebenfalls dahintergestanden hatten. Dazu, dass die Reise ein Erfolg wurde, hatte freilich auch Glück gehört, blieb die Umsegelung des afrikanischen Kontinents doch allzeit höchst gefährlich: 47,5 Prozent aller portugiesischen Schiffsverluste ereigneten sich im Zeitraum von 1497 bis 1650 zwischen dem Kap der Guten Hoffnung und der Ostküste Afrikas (Paula 2016, 13). Doch als die Schiffe da Gamas bei der „Terra da boa gente“, dem heutigen Inhambane, landeten, waren sie, wenngleich ungewöhnliche, nur die Ersten, die von Süden kamen, als sie auf diese „maurische“²³ Niederlassung trafen – eine von vielen an der afrikanischen Ostküste, die

²³ Die portugiesische Bezeichnung der Zeit „Maure“ entsprach der Identität der ansässigen Bevölkerung dabei ähnlich unzuverlässig wie ihre Designation als „Araber“, „Perser“ oder „Swahili“. Rita-Ferreira (1982, 70) bemerkt dazu: „É sabido que os Portugueses designavam por ‚mouro‘ os mussulmanos, de qualquer raça ou língua, que se distinguissem pelo vestuário, pelo nome islâmico e, naturalmente, por

in das bereits über Jahrhunderte bestehende afro-asiatische Handelsnetzwerk des Indischen Ozeans eingebunden waren. Hier Fuß zu fassen, wurde zum erklärten Ziel der Portugiesen, ohne dass es ihnen jedoch jemals gelang, Güterproduktion und Warentausch gänzlich zu monopolisieren. Nicht selten, wie in Sofala, wo 1505 die erste portugiesische Festung auf ostafrikanischen Boden entstand, wurde dabei die Gewalt angewendet, wie sie die Portugiesen aus Europa kannten und vermittels ihrer auf den Schiffen befestigten Kanonen an Land und auf See ausüben konnten. Einmal etabliert, so Pearsons (2010, 121), verkauften sie Schutz „from violence which they themselves had created“. Die entstehenden Faktoreien entlang der Küste wurden dabei für die „Carreira da Índia“ von größter Bedeutung, weil hier nicht nur Schutzzoll eingetrieben und gehandelt wurde, sondern auch der Nachschub an Lebensmitteln und Trinkwasser sichergestellt, erkrankte und verwundete Besatzungsmitglieder versorgt sowie Schiffsreparaturen durchgeführt werden konnten. Hin und wieder gelang es zudem Überlebenden der zahlreichen Schiffsbrüche, sich dorthin zu retten.²⁴ Inwieweit diese Handels- und Militärstützpunkte, die schließlich der unter dem Begriff Estado da Índia (1505-1961) geführten Verwaltungseinheit als zugehörig erklärt wurden, die bestehenden Machtstrukturen zwischen den bereits seit Jahrhunderten in Austausch stehenden Anrainern des Indischen Ozeans, des „afro-asiatischen Mittelmeers“ (vgl. Rothermund/Weigelin-Schiedrzik 2004), veränderten, kann hier nicht Thema sein. Als bemerkenswert sollte aber gelten, dass dieses Gebilde überhaupt zur Existenz gelangte und bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts, wenngleich am Ende auf das Gebiet des heutigen indischen Bundesstaat Goa reduziert, erhalten blieb. Weil der Asienhandel für die portugiesische Krone machterhaltend war, musste der Seeweg mitsamt der Militärposten entlang der afrikanischen Küste gesichert werden. Doch auch das afrikanische Hinterland, zugänglich über den Hafen bei Quelimane und das Delta des Sambesi, schien Ressourcen zu bergen, weshalb das weitgehend unbekannte Terrain gleich wie anderswo in Übersee zu „terras de coroa“²⁵ erklärt wurde. Drohte nun die größte Gefahr für die Portugiesen stets von See

algumas práticas corânicas. Parece possível que os ‚mourous‘ que comerciavam no litoral e no interior fossem apenas africanos convertidos ao maometanismo.“

²⁴ Besondere Bekanntheit, man denke an den europäischen „Bestseller“ über Schiffsunglücke, „História Trágico-Marítima“ von 1735/36, erlangte der Schiffbruch der Galeone São João 1552, die sich auf dem Rückweg von Diu nach Lissabon befunden hatte und etwa auf Höhe des Kai im heutigen Südafrika scheiterte. Ungefähr 1000 Kilometer mussten die Schiffbrüchigen zurücklegen, um bis nach Inhambane zu gelangen, dem südlichsten portugiesischen Handels- und Militärposten. Jedoch: „(d)os cerca de 500 viajantes que embarcaram no galeão S. João, apenas 8 portugueses e 17 escravos (provavelmente asiáticos) foram resgatados em Inhambane“ (Paula 2016, 15).

²⁵ Wobei deren Kontrolle durch die portugiesische Administration teilweise nur formal bestanden habe, wie Rodrigues (2006, 59) bemerkt. Diese Kronländer waren, so Rodrigues weiter, aufgeteilt „em extensos

und ging sie vorwiegend von europäischen Konkurrenten wie der VOC²⁶ aus, war die Existenz der wichtigsten am Sambesi gelegenen Handelsposten Sena und Tete oder, doch das erst nach seiner Gründung zu Beginn des 18. Jahrhunderts, Zumbo, vor allem durch afrikanische „unidades políticas“, wie es Rita-Ferreira (1982, 21) vorsichtig formuliert,²⁷ gefährdet. Doch nicht nur mit dem „Reino do Monomotapa“ oder „Quiteve“ der portugiesischen Quellen, in denen das wohlklingende „mocaranga“ gesprochen wurde, so João dos Santos (1609, 64),²⁸ sondern auch mit kleineren „gentios“ – wie etwa die gefürchteten, anthropophagischen „Zimba“ (Newitt 1995, 62) –, die aus dem Hochland in die Ebene vorstießen, musste entweder gekämpft oder ein Ausgleich gefunden werden, etwa in Form eines Tributs.²⁹ Nie erlangten die Portugiesen eine dominierende Stellung in diesem allzeit dynamischen Machtgeflecht, eher gingen sie darin auf. Denn dass

prazos, concedidos em três vidas aos moradores, de origem portuguesa, goesa e mestiça, os quais pagavam à Coroa um foro anual em ouro.“

²⁶ Die Abkürzung steht für die Vereenigde Oostindische Compagnie (1602-1799), die erste europäische Handelsgesellschaft, die sich erfolgreich gegen die portugiesische Dominanz in Übersee durchsetzte. So musste Elmina im heutigen Ghana 1637 an die VOC abgetreten werden, Malakka folgte 1644, Malaysia und Sri Lanka gingen 1658 verloren. Schon 1639 wurden Portugiesen und Spanier (die sogenannten „namban“) aus Japan ausgewiesen, während die Holländer über die nächsten zwei Jahrhunderte als einzige Ausländer Handel treiben durften. Auch Ilha de Moçambique stand 1604 und 1608 kurz davor, durch die VOC erobert zu werden. Das nimmt Newitt (1995, 171) zum Anlass zu fragen, was wohl gewesen wäre, hätte die VOC gesiegt? Schwerlich hätte Portugal, angesichts der „naval supremacy of Protestant powers“ (ebd.), die mit der Einnahme der portugiesischen Festung in Ormuz 1622 einmal mehr deutlich wurde, die Ilha zurückerobern können. Das hätte aber zur Folge gehabt, dass die Siedlungsgebiete am Sambesi hätten aufgegeben werden müssen, während gleichzeitig die Kapkolonie (gegründet 1652) dann nicht an der Atlantikküste, sondern vielleicht in Mosambik gegründet worden wäre: Die gesamte geopolitische Tektonik des südlichen Afrikas hätte sich anders ausgeformt – aber: „(i)t is probably dangerous to engage in too much speculation on so narrow base as two military engagements“ (ebd.). Andere bedeutende Handelsgesellschaften, die etwa im gleichen Zeitraum und den ähnlichen geografischen Räumen operierten, waren die von 1600 bis 1854 existierende, sehr erfolgreiche British East India Company (BEIC) sowie die kurzlebige Compagnie française pour le commerce des Indes orientales (1664-1770).

²⁷ Weiter bemerkt Rita-Ferreira (1982, 22): „Curioso é notar como os primeiros portugueses reconheceram, sem relutância ou ambiguidade, a existência de ‚reis‘ e até mesmo de ‚imperadores‘. Mas essas observações parece terem sido esquecidas ou menosprezadas por autores mais recentes, incluindo o que escreve estas linhas.“

²⁸ Auch im *Livro de Duarte Barbosa* (veröffentlicht 1517/18) wird der „rey Monomotapa“ erwähnt. Barbosa (ca.1480-1521), sein Verfasser, war allerdings nie im Hinterland von Sofala gewesen. Nichtsdestotrotz schreibt er: „Desta terra (Sofala) contra o sertão, jáz o mui grande reino de Monomotapa que é dos gentios a que os mouros chamam cafres. E mais para dentro de Sofala, 15 a 20 jornadas, está uma mui grande povoação que chamam Zimbaohe, na qual muitas vezes está o rei monomotapa e dali a Monomotapa são seis jornadas (...)“ (Ornelas 1901, 17). Die ersten Augenzeugenberichte über dieses Staatswesen (und die namengebenden „Steinhäuser“, d.h. „Zimbaohe“) stammen von einem António Fernandes, der ab 1511 mehrere Reisen ins Inland unternommen haben soll (Newitt 1995, 22). Der Name des „Reiches“ oder „Imperiums“ geht auf den Herrschertitel Monomotapa zurück, der auf Deutsch auch als „mwene mutapa“ oder „munhumutapa“ wiedergegeben wird. Auf Shona, die Sprache, die hinter jenem „mocaranga“ vermutet wird, soll „Verwüster“, aber auch „Eroberer“ und „Herrscher“ bedeuten (Sonderegger 2017, 178).

²⁹ Dem Monomotapa z.B. wurde einmal im Jahr die „curva“ entrichtet, „a handsome annual present from the Portuguese to oil the commerce“ (Newitt, 1995, 98). Auch wenn die Portugiesen die „curva“ stets als Geschenk betrachtet hätten, so Newitt (2017, 37), gleich diese doch vielmehr einer Tributzahlung, die notwendig war, „to allow Portuguese traders free passage to the fairs“.

„feiras“ und „prazos“ nie gänzlich von afrikanischen Gegnern ausgelöscht wurden, hatte mit der Einheirat der Untertanen der portugiesischen Krone – ob sie nun aus Europa oder Asien stammten – in afrikanische Gesellschaften zu tun, freilich aber auch damit, dass sie als militärische Verbündete für interne Machtkämpfe zweckdienlich waren. Zudem war ihre Bedeutung als interessante Handelspartner – in Konkurrenz zu den arabischen und indischen Händlern – für den Tausch von Gold, Elfenbein und Sklaven gegen Stoffe, „missangas“ und vor allem Feuerwaffen nicht zu unterschätzen.

Dienten die militärisch gesicherten Faktoreien an der Küste sowie die Etablierung einer Art Zollsystem³⁰ auf den Seerouten vor allem der Schaffung des Monopols über den Gewürzhandel mit Indien, hatte die portugiesische Expansion in das Hinterland von Sofala zunächst zum Ziel gehabt, die vermuteten Goldminen des Monomotapa unter Kontrolle zu bringen.³¹ Die überstiegenen Vorstellungen von deren Größe dürften dabei mit der Interpretation von Texten des Alten Testaments sowie arabischen Quellen,³² aber auch mit dem Bedarf an Gold und Silber in Zusammenhang gestanden haben, die für den Indienhandel benötigt wurden – da die Produkte europäischer Provenienz, die im Tausch

³⁰ Oder wie Pearsons (2010, 121) schreibt, „(t)he Portuguese wanted to direct, and tax, all trade in the Indian Ocean“. Zu diesem Zweck regelte eine Genehmigung („cartaz“), so Pearsons weiter, „(w)hat the ship would carry, and where it could trade“. Insbesondere „(m)uslims from hostile areas, weapons, and spices were prohibited“. Angesichts der Größe des zu kontrollierenden Seegebietes, der Begrenztheit der Reichweite der portugiesischen Flotte und ihrer Besatzungen sowie des Eigeninteresses portugiesischer Amtsinhaber, die leicht zu korrumpieren waren, wird die Effizienz des Systems gering gewesen sein.

³¹ Den gescheiterten Versuch des Jesuiten Gonçalo da Silveira (1526-1561), den Monomotapa zu bekehren – „(a)fter a short stay he was murdered, apparently at the command of the Monomotapa, who, the Portuguese believed, had been influenced against Silveira by the Muslims“ (Newitt 1995, 55) – nahm die portugiesische Krone zum Anlass, um eine Militärexpedition auszuschicken, von der sie sich, so Newitt ähnliche Resultate erhoffte, wie sie die spanischen Eroberungen in Mexiko und Peru gebracht hatten. Das Vorhaben (1571/73), an dem allein im Rahmen des ersten Feldzuges etwa 1000 Soldaten teilnahmen, scheiterte an gegnerischem Widerstand, fehlender Versorgung und Krankheiten; als es schließlich gelang, militärisch Oberhand zu gewinnen, war das Ergebnis jedoch ernüchternd: „The army captured and burnt the capital of the Kiteve before reaching the gold fields of Manica. But Kiteve’s kraal (von pt. ‚curral‘, SJ) was not Cajamarca (die Residenz des letzten Inkaherrschers Atahualpa, ca.1500-1533, im heutigen Peru, SJ) nor were the mountains of Manica a Potosí (1546 im heutigen Bolivien gegründet und im 17. Jahrhundert die weltgrößte Silbermine, SJ)“ (ebd., 59). Eroberungszüge dieser Art wurden nicht wieder unternommen und größere Truppenkontingente erst wieder während der Sambesi-Kriege (1840-1888) sowie im Verlauf des Ersten Weltkrieges (1914-1918) von Portugal aus nach Mosambik entsendet.

³² Zu den Ruinen von Great Zimbabwe 1866 geführt, glaubte Karl Mauch (1838-1875) noch, auf das sagenumwobene Land Ophir aus der Bibel gestoßen zu sein. Bei Cabral (1975, 144f.), der hier Teixeira Botelho (1864-1956) zitiert, heißt es: „Sofala foi centro de antiquíssimas actividades, que vinham do tempo dos Hebreus. Os escritores árabes, principalmente Masudi do século IX e Edrisi, do século XII, dão curiosas informações desta região (...)“. Cabral geht davon aus, dass die afrikanische Bezeichnung des Ortes „Boani“ gewesen sei, die aber später durch arabische Namen wie „Zufar“, „Sofera“, „Sofar“ oder auch „Sfar“ ersetzt wurde. Heute ist die Erzählung vom Land Ophir und seinen Schätzen, die wohl aufgrund der Ähnlichkeit solch anderer Namen für Ophir wie „Sopfir“ oder „Souphir“, mit denen Sofala in Verbindung gebracht wurde (wie z.B. in John Miltons *Paradise Lost* von 1667), überhaupt erst entstanden war, ins Reich der Mythen verbannt (Fauvelle 2017, 146). Der Name inspirierte Ende des 19. Jahrhunderts auch Paiva de Andrada, der, bevor er mit der Companhia de Moçambique (1891-1942) reüssieren konnte, eine Companhia de Ofir gründete, die allerdings erfolglos blieb.

gegen Stoffe und Gewürze angeboten werden konnten, in den Augen der asiatischen Handelspartner nichts taugten, war Edelmetall als Zahlungsmittel unersetzlich. Das Streben nach Gold und Silber, mit denen der soziale Aufstieg innerhalb der für die feudale Herrschaft typischen Abhängigkeitsverhältnisse garantiert schien,³³ mobilisierte insbesondere, wie schon zu Zeiten der „reconquista“, den mittellosen Adel – doch längst nicht nur diesen –,³⁴ sich an den Eroberungsfahrten zur See und an Land zu beteiligen. Legenden vom Eldorado in der „Neuen Welt“, von den unermesslichen Reichtümern Asiens oder eben den Goldminen des Monomotapa waren dabei ein probates Mittel, die Abenteuerlust und den Kampfgeist, aber ebenso äußerste Brutalität zu befeuern. Doch auch der katholische Glaube und der daraus erwachsene Missionsauftrag, der mit dem „Padroado português“³⁵ in die Verantwortung der portugiesischen Krone gelangte, spielte eine nicht unerhebliche Rolle. Es ist sogar anzunehmen, dass der Glaube nicht nur Fundament für das missionarische Wirken der Angehörigen der Mönchsorden – in Mosambik waren das vorrangig Dominikaner und Jesuiten – bildete, sondern auch die Vorstellung aller anderen im Dienst der Krone stehenden Akteure über ihre soziale Wirklichkeit erheblich beeinflusste.³⁶ Und selbst für die auf eigene Faust agierenden „perseguidores do ouro e da prata do celebrado império do Monomotapa“ (Rodrigues

³³ Fernão Mendes Pinto (ca.1511-1583) etwa erklärt in seiner Lebensbeschreibung *Peregrinação* (erschienen 1614) seinen Aufbruch nach Ostindien – wo er sich von 1537 bis 1558 hauptsächlich aufhielt, aber auch China und Japan bereiste – als, wie es in der deutschen Übersetzung heißt, „das beste Mittel, meiner Armut abzuhelpen“ (Pinto 1979, 12).

³⁴ Das geringe Bevölkerungswachstum in Portugal von ca. 1.100 000 Einwohnern um 1415 auf 1.200 000 Einwohner bis 1620 (Rodrigues 2008, 178), mithin dem „Zeitalter der großen geografischen Entdeckungen“, erklärt sich jedoch nur teilweise mit einer Migration nach Übersee. Als weitere Gründe nennt Rodrigues (ebd., 175): „instabilidade política, alterações climáticas e maus anos agrícolas, importação de doenças contagiosas e mortíferas, embora com contrastes regionais.“ Bezüglich der teilweise erheblichen Bevölkerungsverluste, die nicht unwesentlich durch Krieg und Seefahrt verursacht wurden, bemerkt sie, dass auch die nach Portugal verkauften Sklaven diese nur teilweise ausgleichen konnten, gleichwohl auf deren Arbeitskraft massiv gesetzt wurde: „Em termos reais, a expansão constituiu um esforço desmesurado para os recursos humanos do Reino, só parcialmente colmatado pela utilização de uma abundante e barata mão-de-obra escrava que chega à metrópole e aos restantes espaços a colonizar. Embora disseminados por todo o Reino, estes últimos terão chegado a representar em Lisboa e no Algarve 10% dos residentes. À medida que crescia o Império e aumentava a colonização, os portugueses ‚redescobriram‘ a escravatura“ (ebd., 236).

³⁵ Die „geistliche Schirmherrschaft“ der Krone wurde in der Mitte des 15. Jahrhundert zwischen Lissabon und dem Vatikan erstmals ausgehandelt und übertrug sich auf alle von Portugal reklamierten Überseegebiete (bis zur Ausrufung der Republik 1910, in der die Trennung von Kirche und Staat erklärt wurde). Damit lag die Kirchenorganisation und -verwaltung in den Händen der Krone, die z.B. auch darüber entschied, welche Orden für die Mission berufen wurden oder ob die Inquisition, in Goa ab 1560, als Mittel der Überprüfung des wahren Glaubens von Konvertierten eingesetzt werden sollte.

³⁶ Das galt z.T. auch für die in Indien angeworbenen (oder als „degredados“ verschickten) „cipaios“ (von Pers. ‚sepāhī‘, ‚Soldat‘; der Begriff übertrug sich im Laufe der Zeit auf alle afrikanischen Streit- und Polizeikräfte, die in der Kolonie Dienst taten) vor allem ab dem 18. Jahrhundert, als Portugal nicht über die finanziellen und personellen Ressourcen verfügte, um europäische Kontingente (die vor allem in Brasilien eingesetzt wurden) in Mosambik zu stationieren und daher auf afrikanische und indische Soldaten angewiesen war (vgl. Rodrigues 2018).

2006, 59) im mosambikanischen „sertão“ spielte der Katholizismus, wenngleich im Nebeneinander mit allen anderen lokal gepflegten Kulturen, eine identitätsstiftende Rolle (vgl. Newitt 2022).

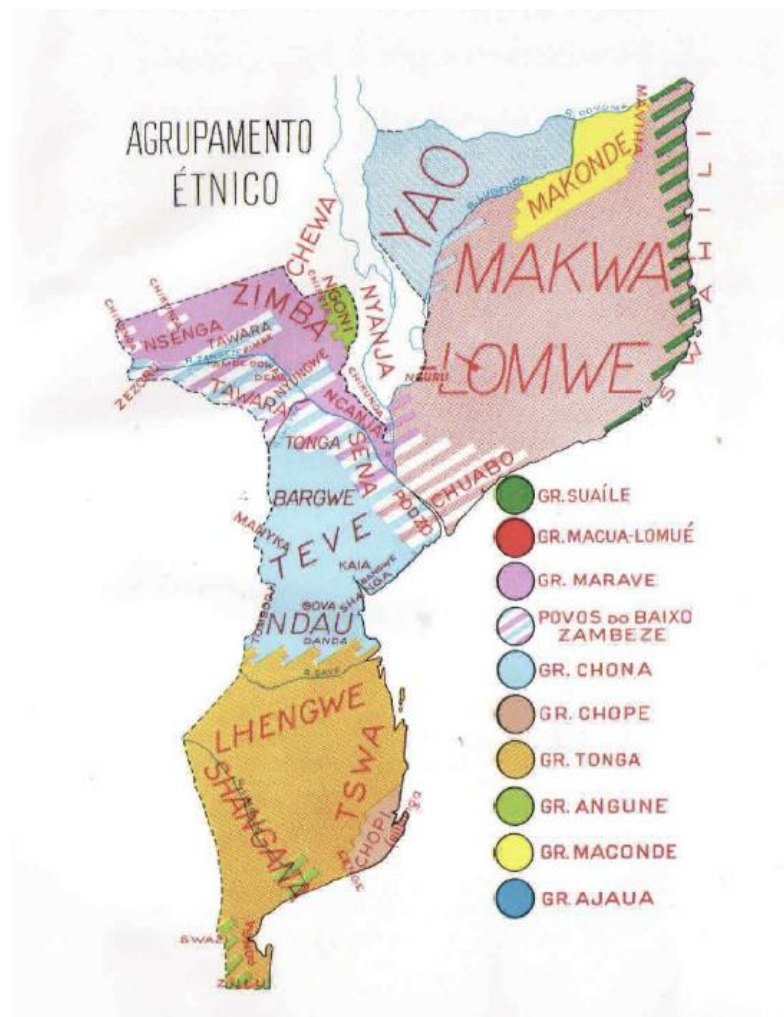
Als die Capitania-Geral de Moçambique, Sofala e Rios de Sena 1752 im Zuge der Reformen des Marques de Pombal (1699-1782) aus dem Estado da Índia herausgelöst und mit der Hauptstadt Ilha de Moçambique zur eigenen Verwaltungseinheit erklärt wurde (Wagner 2007, 80), stand diese Bezeichnung keineswegs für ein zusammenhängendes Territorium. Vielmehr verteilte sich der Kolonialbesitz, so Rodrigues (2006, 59), „por alguns territórios isolados no litoral e pela vasta região continental dos Rios de Sena“. An der Küste waren das neben der Ilha mit ihrem hervorragenden Hafen die Quirimbas mit der Ilha do Ibo im Norden sowie südlich des Sambesi die Stützpunkte bei Sofala und Inhambane. Von Quelimane aus, ebenfalls nördlich des Sambesi an dessen Mündungsgebiet gelegen, kam man – saisonal sogar per Boot – nach Sena, Tete und Zumbo sowie den „prazos“. Vor allem deren über Jahrhunderte währende Entwicklung zu teilweise eigenständigen Herrschaftseinheiten, die sich untereinander genauso bekriegten, wie sie gegen die Krone rebellierten,³⁷ nahm langfristig Einfluss auf die ethnolinguistische Bevölkerungsstruktur, wie eine von Rita-Ferreira (1958) in *Agrupamento e caracterização étnica dos indígenas de Moçambique* erstellte Karte über die zehn von ihm vermuteten Ethnien Mosambiks – oder „agrupamentos“, „grupos“ oder „povos“ – verdeutlicht.³⁸ Demnach bildeten die vielen, vergleichsweise kleinteiligen ethnischen Einheiten, die er entlang des Sambesi und dessen Delta ausmachte, eine eigene Kategorie (oder „Gruppe“), nämlich die der „Povos do Baixo Zambeze“, wobei deren Name und Sprache manchmal dem einer „feira“ (wie

³⁷ Entgegen der Regelung, dass das „prazo“ nach Ablauf der Frist wieder an die Krone zurückfiel, entwickelten sich teilweise regelrechte Familiendynastien multiethnischer Herkunft in der Sambesi-Region, die über eigene Sklaven- oder besser Vasallenarmeen („achicunda“) und von Palisaden umgebene Wehrburgen („aringas“) verfügten. Ein besonderes Phänomen dabei waren zwischen dem 17. und 19. Jahrhundert die „Donas da Zambézia“ (Isaacman 1972, Capela 2010, Rodrigues 2017). Diese wurden zu teilweise mächtigen Großgrundbesitzerinnen, weil ein Gesetz, erdacht, um Bewerber aus Portugal und dem Estado da Índia durch Heirat an die „terras de coroa“ zu binden, nach dem Tod eines „prazeiro“ ausschließlich die weiblichen Hinterbliebenen begünstigte. Der Name der einzigen Eisenbahnbrücke über den Sambesi sowie der Ort Dona Ana, erinnern an die letzte „arrendatária do grande Prazo de Mutarara“, Ana Cativa“ (vgl. hipip.org/pt/heritage/details/2056; [25.03.2022]).

³⁸ António Rita-Ferreira (1922-2014) lebte von 1924 bis 1977 in Mosambik. Er erhielt seine schulische Ausbildung in Lourenço Marques und studierte Bantusprachen an der Universität von Pretoria. Zwischen 1975 und 1977 arbeitete er an der Universidade Eduardo Mondlane (UEM) in Maputo, beendete seine Tätigkeit aufgrund politisch-ideologischer Zwistigkeiten aber vorzeitig und ging nach Portugal. Er gehört zu den wichtigsten Anthropologen, die in Mosambik gearbeitet haben, „tendo publicado numerosos trabalhos“, wie es in der Einführung zum Interview 2011 mit Cláudia Castelo, Mitarbeiterin des Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT), heißt (vgl. actd.iict.pt/view/actd:MOARF; [25.03.2022]).

Sena) und/oder einem „prazo“ (wie Maindo)³⁹ entsprach.⁴⁰ Deren ethnische Zugehörigkeit genau voneinander abzugrenzen, war nach Dafürhalten des Autors nicht möglich, weshalb er die als „povos“ klassifizierten Gemeinschaften sowohl dem „grupo Marave“ (nördlich des Sambesi) als auch dem „grupo Chona“ (südlich des Sambesi) sowie dem „grupo Macua-Lomué“ am Delta zuordnete.

Abb. 2: Ethnische Gruppen in Mosambik (1958)



(Quelle: Rita-Ferreira 1958, 16)

³⁹ Newitt (2017, 15) nennt als Beispiel den „prazo“ Maindo (bei Quelimane), dessen Bewohner Ende des 19. Jahrhunderts als „a-Mahindo“ bezeichnet wurden. Bis heute existiert die Sprache, wie nicht nur der Glottolog weiß (vgl. glottolog.org/resource/languoid/id/main1272; [22.08.2021]), auch zwei Teilnehmer der von mir 2018 durchgeführten Befragung in Quelimane (Q_FB1m_6 und _20) gaben Maindo als ihre Muttersprache an.

⁴⁰ Von den genannten „Völkern“ (siehe Abb. 2) Chikunda, Chipeta, Dema, Gowa, Ngoni, Nsenga, Nyungwe, Tamde, Tawara, Zezuru und Zimba (alphabetisch geordnet, Schreibung der Glottonyme wie im Original), die etwa im Gebiet der heutigen Provinz Tete lokalisiert wurden, ist nur das in und um Tete-Stadt vorherrschende Cinyungwe heute Unterrichtssprache im Ensino Bilingue (EB).

Allein für sich steht in dieser Region nur die „Angune-Gruppe“ – die als späte Zuwanderer in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus dem Süden von Rita-Ferreira ausschließlich im heutigen Distrikt Angónia im Nordosten der Provinz Tete lokalisiert wurden – und nicht, wie heute üblich (vgl. Kröger 2014), auch nördlich und südlich des Rovuma.⁴¹ Die Vielfalt, aber auch die sozusagen „ethnische Unbestimmtheit“ der „Povos do Baixo Zambeze“ standen für ihn dabei im Gegensatz zu den anderen Volksgruppen, die Ende der 1950er Jahre auf mosambikanischem Boden noch auszumachen waren.⁴²

Entstanden war die ethnisch, kulturell und sprachlich gemischte Welt am Sambesi durch eine eher willkürliche Politik des „divide et impera“, für die sich die Kolonialmacht vor allem den Umständen – und nicht zuletzt ihren Widersachern auf afrikanischem Boden – fügen musste und deren Ziel es daher vornehmlich war, der Krone überhaupt Einfluss auf den Handel und die Edelmetallvorkommen zu bewahren. Sie fand ihr Ende erst mit den für Portugal verlustreichen Sambesi-Kriegen gegen die mächtigsten „prazeiros“ und deren Dynastien,⁴³ als ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Region unter direkte Kontrolle des portugiesischen Staates gebracht werden sollte.⁴⁴

⁴¹ Für weitere Informationen zur „Family: Tanzania-Mozambique Ngoni“ (vgl. glottolog.org/resource/la_nguoid/id/ngon1269; [22.08.2021]).

⁴² Im Süden Mosambiks sind die Sprachen der Ronga, Shangana und Tswa aus der „Tonga-Gruppe“ heute Unterrichtssprachen (Schreibung wie im Original, SJ), ebenso sind es die der „Bitonga“ und „Chopi“ der „Gruppe Chope“ an der Küste bei Inhambane. Nördlich des Save findet sich die Gruppe „Chona“. Aus den Namen von vier der hier genannten „Völker“, nämlich „Bargwe“, „Manyika“, „Ndau“ und „Teve“, folgen die Glottonyme Cibalke, Cimanyika, Cindau und Ciwute (Tewe), die Sprachen bezeichnen, die in der Region Zentrum im Grundschulunterricht eingesetzt werden. Gleiches gilt für die Gruppen „Ajaua“ (Ciyaawo) und „Maconde“ (Shimakonde) im Norden sowie die „Macua-Lomué“-Gruppe südlich davon (Elomwe und Emakhuwa). Aus dem „grupo Sualile“ von Rita-Ferreira wurde als einzige Sprache das Kimwani für den Einsatz im Grundschulunterricht ausgebaut.

⁴³ Eine der bekanntesten Familien waren die da Cruz, deren Begründer, Nicolau Pascoal da Cruz, ursprünglich aus Thailand stammte und im 18. Jahrhundert mit der portugiesischen Armee nach Mosambik gekommen war. Einem seiner Urenkel, António Vicente da Cruz (ca.1825-1879), „o Bonga“ („o gato bravo“, Cabral 1975, 21), gelang es, den „prazo“ Massangano, etwa 40 Kilometer flussabwärts von Tete am Zufluss Luenha, zu erwerben, was ihm, zum Missfallen der Krone, die Kontrolle des Handels mit Tete ermöglichte. Die Unterwerfung des „Bonga“ durch Regierungstruppen erwies sich als mühsam und führte zu großen Verlusten. Sie gelang schließlich 1888, weil rivalisierende „prazeiros“ – wie z.B. Manuel António de Sousa (1835-1892), „o Gouveia“, der, wie sein Beiname andeutet, ursprünglich aus Goa stammte (Fernandes 2006, 107f.) und im Reich der Macombe (heute Báruè) aufgestiegen war – sich mit der Krone verbündet hatten (Lipschutz 1989, 51). 1924 erhielt Catandica (nach einem Herrscher der Macombe), ein „(p)osto militar da antiga capitania-mor do Barué, distrito de Tete“ (Fernandes 2006, 104), zu Ehren von Manuel António de Sousa den Namen Vila Gouveia. 1976 wurde der Ort in Catandica rückbenannt.

⁴⁴ Coelho (1989, 92) schreibt mit Blick auf die portugiesische Krone und ihre afro-, indo- und/oder luso-stämmigen „prazeiros/os“ und Widersacher: „(E)ra preciso .reportuguesar‘ essa gente (ou fazer deles, pela primeira vez, portugueses).“ Hatte der Kolonialismus zunächst eine Akzentuierung der tribalen Zugehörigkeit gefördert, war es nun das Ziel, Mosambiks Bevölkerung als Untertanen Portugals zu vereinheitlichen. Das „Teile-und-herrsche“-Prinzip bekam dabei einen sozialen Charakter, indem zwar alle Kolonialbevölkerung der portugiesischen Nation zugehörig erklärt, gleichzeitig aber in „civilizados“, „assimilados“ und „indigenato“ eingeteilt wurde.

Aufgrund ihrer besonderen Geschichte gilt Chicheva (2007) die Sambesi-Region als „Alt-Mosambik“ („le ‚vieux Mozambique‘“), ganz so, als habe sich hier ein erstes eigenes „mosambikanisches“ Staatswesen entwickelt. Das ist ein Gedanke, dem sich auch Newitt (2022, 50-75) nicht gänzlich verschließt, wenngleich er ausdrücklich auf den zwar eigenständigen, zugleich aber feudalen Charakter dieser afro-indo-portugiesischen „Muzungu“⁴⁵ -Gesellschaft hinweist (ebd., 152), für die der portugiesische Hof stets eine wichtige Referenz blieb. Weil ihre Bedeutung nun kaum zu übersehen ist, sollte in aktuellen Debatten darüber, was denn die ursprüngliche, d.h. vorkoloniale Identität der „povos moçambicanos“ sei (vgl. Ngunga 2021), zumindest nicht verdrängt werden, dass nicht wenige derselben – wie es Newitt (1995, 76) u.a für die „people of the fort“, or Chuabo“ um Quelimane feststellt – durch die vielfältigen Einflüsse, die die Anwesenheit der portugiesischen Kolonialmacht bzw. der von ihr inspirierten Protagonisten bewirkte, überhaupt erst gebildet wurden.⁴⁶ Diese Vergangenheit, auch angesichts ihrer wenigen materiell fassbaren Zeugnisse,⁴⁷ im gegenwärtigen Diskurs anwesend zu halten, gelingt gegenwärtig jedoch nur im akademischen, historisch interessierten Milieu. Zudem ist Fakt, dass die Bevölkerung weder in den urbanen Zentren noch den „prazos“ wuchs und neugegründete „feiras“ – wie Dambara im heutigen Simbabwe, das bis 1693 existierte – durch Krieg, Hunger oder Krankheit sowie, wer weiß, die mangelnde Bereitschaft, neue Technologien einzuführen, bald wieder ausgelöscht wurden. Und so war es zwar das über Jahrhunderte währende portugiesische Engagement in dieser Region, welches Ende des

⁴⁵ „Muzungu“ wird auch von Wagner (2011, 194) als „senhor“ übersetzt, die als „moradores“ auch in den urbanen Zentren ihr Zuhause hatten. Weil sie Kleidung und eine Kopfbedeckung trugen, wurden sie auch als „homens de chapéu“ bezeichnet, so Wagner. Ebenso geht sie auf die „baneanos“ (von „vani“, Kaste der Kaufleute) ein, die mit der Zulassung der ersten Handelsgesellschaft aus Gujarat, der *Companhia de Mazanes* (gegründet 1687 in Diu) nach Mosambik gelangten. Diese Gesellschaft sei keineswegs „portugiesisch“ gewesen, sondern hätte sich lediglich einiger Ausdrucksformen der portugiesischen Kultur bedient, schreibt Rita-Ferreira (1982, 27). Über den Begriff „aportuguesado“ schreibt er: „tem a vantagem de cobrir uma vasta gama de elementos, na sua maioria naturais das possessões ultramarinas, sobretudo de Moçambique e da Índia, descendentes ou não de europeus, elementos que assimilaram superficialmente facetas da língua e da cultura portuguesa e que por norma se encontravam inclinados a atitudes de autonomia e mesmo de rebeldia. Aparecem na documentação com designações díspares como ‚muçoques‘, ‚manamuzungos‘, ‚patrícios‘, ‚moradores‘, ‚filhos da terra‘, ‚homens de chapéu‘. Aportuguesados poderão ser também os naturais de Portugal que renegaram à sua própria sociedade, ignorando a autoridade dos agentes da Coroa e sendo harmoniosamente absorvidos pelas famílias africanas.“

⁴⁶ Weiter schreibt Newitt (1995, 76): „The people of the fort“ were to have their counterparts among the population among living in the neighbourhood of all the Portuguese trading posts and parallels are to be found particularly in the Tonga who lived around Inhambane and the Sena people of the lower Zambesi who, like the Chuabo, also took their name from a Portuguese town.“

⁴⁷ Gemeint sind die Festungs- und Kirchenbauten auf der Ilha de Moçambique und Ibo sowie Spuren von solchen in Vila de Sena, Tete und Zumbo. Auch die Nach- und Neubauten in historisierendem Stil (z.B. die Fortaleza de Nossa Senhora da Conceição oder das Museum für Naturgeschichte in Maputo), die in der Zeit des Estado Novo geschaffen wurden, zählen in gewisser Hinsicht ebenfalls dazu.

19. Jahrhunderts die Entstehung von „Africa Oriental Portuguesa“ im Wesentlichen ermöglichte, doch verlor genau diese nun massiv gegenüber dem Süden an Bedeutung – dort also, wo „garimpeiro“-Gold und Sklaven nur selten eine größere Rolle gespielt hatten, nun aber die Hafen- und Eisenbahnanlagen für den Abtransport von Kohle sowie die Arbeitskraft der „indígenas“ in den entstehenden südafrikanischen Bergwerken umso wichtiger wurden. Wie sinnbildlich für diese Zeitenwende steht dabei der Aufstieg des erst 1782 von den Portugiesen erneut etablierten, von Sümpfen umgebenen Handelspostens an der Delagoa-Bucht. Die Entstehung von Lourenço Marques, aber auch von Beira mit dem Hauptsitz der in Zentralmosambik allgewaltigen Companhia de Moçambique (1891-1942), das 1907 zur Stadt erklärt wurde,⁴⁸ verdeutlichte dabei, wie die letztlich durch die industriellen und sozialen Revolutionen in Europa ausgelösten Dynamiken immer spürbarer auch Afrika veränderten – ersichtlich am Erscheinungsbild beider Städte als den ersten, die in Mosambik auf dem Reißbrett entworfen wurden. Ihr europäisch anmutendes, sehr modernistisches Antlitz im Zentrum (vgl. Schauer 2015 und 2016) bedeutete dabei selbst in den Hochzeiten der portugiesischen Einwanderung keineswegs, dass ihre Einwohnerschaft nur rein portugiesischer Herkunft gewesen wäre. Vielmehr bewirkte die durch die kapitalistische „Erschließung“ Mosambiks bedingte Neuordnung der Macht über sein Territorium und die Nutzung seines Wirtschaftspotentials nicht nur die Zuwanderung aus Europa sowie, in weit größerem Ausmaß, aus Goa, Britisch-Indien und China, sondern genauso die Binnenmigration der autochthonen, insbesondere männlichen Bevölkerung. Zum Ergebnis hatte das u.a., dass auch in diesen beiden am schnellsten wachsenden Metropolen des 1891 geschaffenen Kolonialterritoriums Individuen unterschiedlichster ethnischer, kultureller und sozialer Herkunft aufeinandertrafen. Allerdings lebten sie nun – und wohl mehr als je zuvor – durch neue, sowohl offen als auch versteckt definierte soziale Hierarchien rigoros voneinander getrennt – ein Fakt, der sich ebenfalls im Stadtbild niederschlug (vgl. Zamparoni 1998).

⁴⁸ Die Stadt wurde nach dem Titel „Príncipe das Beira“ des portugiesischen Thronfolgers Luís Filipe (1887-1908) benannt, der auf seiner Reise zu den Kolonien, der ersten eines Mitglieds des Könighauses, 1907 auch in Beira Halt machte. Wohl aufgrund seiner scheinbar politischen Unverfänglichkeit, erhielt sich der Stadtname nach 1975.

1.1.2 Die Entstehung der „Einflusszone“ Portugiesisch-Ostafrika

Während das Einflussgebiet des Estado da Índia im Verlauf des 17. Jahrhunderts vor allem durch andere aus Europa stammende Handelskonkurrenten immer kleiner geworden war, gewann fast zeitgleich der Kolonialbesitz der portugiesischen Krone in Brasilien, bewirkt durch die Gold- und Diamantenfunde in Minas Gerais, wieder größte Bedeutung. Begünstigt durch die geografische Lage, ein verträglicheres Klima und weniger Krankheiten für Mensch und Tier war es zudem als Ziel von Einwanderung wesentlich attraktiver als etwa die afrikanischen Besitzungen.⁴⁹ Anders als Brasilien jedoch, welches sich 1825 im Nachgang der Flucht 1808 der Königsfamilie vor den Napoleonischen Truppen nach Rio de Janeiro von Portugal abgelöst hatte (Matos 2006, 54f.), verblieben neben kleineren Territorien in Asien, den Afrika vorgelagerten Inseln sowie größere Gebiete auf dem Kontinent, die mit Angola, Guinea oder Mosambik zwar einen Namen hatten, aber kein klar definiertes Territorium, in portugiesischem Besitz – woraus das Land jedoch kaum Vorteile zu ziehen vermochte. Vielmehr wurde das Land im Krieg um die Thronfolge (1832-1834) zerrüttet, in dem es nicht zuletzt um die politische und wirtschaftliche Ausrichtung des Landes ging. Einmal mehr wurden die Ressourcen erschöpft und letztlich eine Entwicklung besiegelt, die Portugal zu einem an der europäischen Peripherie liegenden rückständigen Agrarstaat machten, dem es nicht gelang, mit der in anderen Teilen Europas fortschreitenden Industrialisierung Schritt zu halten. Vielmehr wurde weiterhin auf traditionelle Wirtschaftszweige gesetzt, für die die Landarbeit in Portugal genauso fundamental blieb, wie Sklavenhandel und -haltung in Übersee als notwendig betrachtet wurden. Letzteres war gerade in Mosambik inzwischen so lukrativ geworden, dass selbst solche mit der aufstrebenden Weltmacht Großbritannien ausgehandelten Beschlüsse gegen diesen nicht in die Tat umgesetzt wurden. Auch deshalb galt Portugal als ein Land, das im Traum von vergangener Größe vor sich hindämmerte und über die verbliebenen Besitzungen in Afrika und Asien nur noch der Form nach bestimmte – und das zudem nach Art eines „Próspero calibanizado“ (Santos

⁴⁹ Allerdings können die Zahlen bis ins 18. Jahrhundert nur geschätzt werden. Nach 1850 weiß man, wuchs die Zahl der vorwiegend männlichen Auswanderer aus Portugal von 13.328 Personen im Zeitraum 1855 bis 1859 auf 36.037 Personen im Zeitraum 1895 bis 1900 (Vieira 2004, 138f.). 85 Prozent der Auswanderer gingen nach Brasilien, nur 5,5 Prozent nach Afrika (und noch weniger, 1880 knapp drei Prozent, in andere europäische Länder). Zwischen 1890 und 1910 emigrierten ca. 170.000 Portugiesen in die USA, wo sie sich allerdings, wie auch in „the British Caribbean“ mit der „humiliation of not being classified as ‚white““ (Newitt 2017, 98) konfrontiert sahen.

2003, 51), eines höchst unvollkommenen „Zivilisators“ also.⁵⁰ Sich dessen durchaus bewusst, wurde nicht nur erwogen, sich der Kolonien zu entledigen,⁵¹ sondern, wie der Verkauf von Larantuca (Flores, Indonesien) 1858 an das Königreich der Niederlande zeigt, die Idee zumindest einmal auch in die Tat umgesetzt. Gleichzeitig gab es jedoch auch andere Stimmen, die etwa an die Möglichkeit der Schaffung „neuer Brasilien“ (Castelo 2007, 17) in Afrika glaubten und sich erhofften, damit den Kolonialbesitz für Portugal wirtschaftlich rentabel zu machen und das Land gleichzeitig zu neuer imperialer Größe zu führen. Durch die Gründung der Sociedade de Geografia de Lisboa (SGL) 1875 nach Vorbild der bereits existierenden geografischen Gesellschaften etwa in Berlin (seit 1828), London (seit 1830) oder Paris (seit 1821) gewannen schließlich die nationalistischen, entsprechend dem Zeitgeist als progressiv geltenden Kreise an Einfluss, die einen wesentlichen Anteil an den Entscheidungen über die politische und wirtschaftliche Zukunft der afrikanischen Kolonien hatten. Ihr wichtigstes Ziel war es, eine im zeitgenössischen Sinn auf wissenschaftlichen Methoden basierende und fortschrittliche Kolonialpolitik durchzusetzen, wozu u.a. die kurz nach Gründung der SGL entstandene Comissão Nacional Portuguesa de Exploração e Civilização da África beitragen sollte. Galt die „exploração“ im Namen der geografischen Erkundung des Kontinents und seiner Ressourcen,⁵² war die „civilização“ auf die Beeinflussung der

⁵⁰ Frühe britische Autoren, so Pearson (2010, 140), neigten dazu, sämtliche kolonialen Aktivitäten der Portugiesen zu diffamieren, wobei sie deren Misserfolg darin begründet sahen, dass „the Portuguese (...) corrupt, inefficient, racially mixed, cruel, and Catholic“ waren. Den „anti-Portuguese tone“, der vor allem in der britischen Kolonialpresse des 19. Jahrhunderts üblich wurde, merkt auch Newitt (1995, 335f.) an. Wie er klang, notiert Isaacman (2013, 38), der die Beschreibung von *prazo*-Besitzern durch Reisende aus Großbritannien wiedergibt, die im 19. Jahrhundert zum Sambesi gelangt waren: „There is not one white man or one who may call himself white without venereal disease.“ Vor allem die *miscigenação* (die zu Geschlechtskrankheiten führte) galt (neben dem Katholizismus) als Ursache für die portugiesische Untauglichkeit „gut“ zu kolonisieren und, wie David Livingstone (1813-1873) bemerkt haben soll, „to civilize the natives“ (Isaacman 2013, 34).

⁵¹ Padilha (2012, 85) zitiert Gouveia, eine Figur in *A ilustre Casa de Ramires* (1900 veröffentlicht) von Eça de Queiroz (1845-1900), den der Autor sagen lässt: „(...) ele, como Governo, venderia Lourenço Marques e Moçambique, e toda a Costa Oriental! E às talhadas! Em leilão! Ali toda a África posta em praça, apregoada no Terreiro do Paço! (...) Pelo santo princípio de que todo o proprietário de terras distantes, que não pode valorizar por falta de dinheiro ou gente as deve vender para consertar o seu telhado (...)“.

⁵² Die erste Reise eines Repräsentanten der portugiesischen Krone, die eine systematische Erkundung der Landverbindung zwischen Tete und Luanda zum Ziel hatte, war die von Francisco José de Lacerda e Almeida (1753-1798), einem brasilianisch-portugiesischen Gelehrten. Sie fand mit dem Tod Lacerdas 1798 in Kazembe (im heutigen Sambia) ein abruptes Ende. Das Interesse daran war gering, erst Mitte des 19. Jahrhunderts wurde sein Tagebuch veröffentlicht. Schon Anfang des 19. Jahrhunderts war die Afrikadurchquerung zweier sogenannter „pombeiros“, Individuen also, die ihr Auskommen im Sklavenhandel hatten, bekannt geworden. Doch erst die Reise des portugiesischen Militärs António Gamito (1806-1866) ebenfalls nach Kazembe fand öffentliche Anerkennung. Sein Expeditionstagebuch, *Muata Cazembe, e os povos Maraves, Chévas, Muizas, Muembas, Lundas e outros da África Austral*, wurde 1854 in Lissabon veröffentlicht. 1864 folgte der Bericht von Albino Pacheco (?-1889) über seine Reise von Tete nach Zumbo. Hermenegildo Capela (1841-1917) und Robert Ivens (1850-1889) waren schließlich die ersten Portugiesen, die 1884/85 von Angola nach Mosambik gelangten. Auch der Bericht von Serpa Pinto (1846-

Bevölkerung gerichtet – das im Wesentlichen mit der Vorstellung, diese durch Christentum und Lohnarbeit von der Sklaverei zu befreien und an die für überlegen gehaltene Zivilisation Europas heranzuführen.

Wenngleich Pombal schon 1761 alle nach Portugal eingeführten Sklaven für frei erklärt hatte, hatte dieser Schritt nicht dazu geführt, dass in der Folgezeit eine ähnliche Politik in den Kolonien umgesetzt oder gar der Handel mit Sklaven verboten worden wäre. Vielmehr war es Großbritannien, das seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts darauf drang, Sklavenhandel und -haltung in den Überseegebieten zu unterbinden. Insbesondere den Missionsgesellschaften, die sich in Großbritannien gegründet hatten,⁵³ galt die Versklavung von Menschen als ein Verbrechen am christlichen Gott. Zudem wurde sie, vor allem vom protestantischen Europa, für unwirtschaftlich gehalten. Europa sollte Afrika – so David Livingstone (1813-1873), der mit der Sambesi-Region gut vertraut war (vgl. Newitt 2022) – Handel und Christentum bringen. Nur so wäre dessen Bevölkerung vor Versklavung zu schützen und zudem an dem Ort zu halten, wo ihre Arbeits- und Kaufkraft für die wirtschaftliche Entwicklung und den zivilisatorischen Fortschritt benötigt wurde. Der Anbau von Öl- (z.B. Erdnüsse, Kokospalmen, Sesam) und Faserpflanzen (z.B. Baumwolle, Sisal) sollte dabei zum einen den „legitimen Handel“ als Alternative zum „illegitimen“ Sklavenhandel befördern (Zonta 2011, 20f.), zum anderen die Wirtschaftlichkeit des afrikanischen Kontinents zum Nutzen derer erhöhen, die die Mittel hatten, die dort gewonnen Rohstoffe zu profitablen Industrie- und Konsumgütern zu verarbeiten und damit weltweit Handel zu treiben. Im 19. Jahrhundert erreichte jedoch der Sklavenhandel gerade in Mosambik eine bisher unbekannte Dimension und spielte nun auch an der Delagoa-Bucht erstmals eine ebenso wichtige Rolle wie der Erwerb von Elfenbein (vgl. Capela 2002). Dafür hatte u.a. die erhöhte Nachfrage nach Arbeitskräften

1900), der sich von den beiden getrennt hatte, aber nur Pretoria erreicht hatte, wurde 1881 veröffentlicht. Dass auf die portugiesischen Erfahrungen und Reiseberichte von Reisenden aus Mittel- und Westeuropa, die ab Mitte des 19. Jahrhunderts begannen, den afrikanischen Kontinent zu erkunden, selten verwiesen wurde – genauso, wie auch die Unterstützung, die die „Afro-Portugiesen“ den „Entdeckern“ leisteten, oft verschwiegen wurde –, merkt Newitt (2017, 98) an. Seiner Meinung nach vermittelten „(a)ll the famous British and German explorers“ bewusst den Eindruck, „that they were discovering new lands and that the conditions in the interior needed the civilizing attentions of the northern Europeans.“

⁵³ Bereits 1799 war die bis heute existierende Church Mission Society (CMS) gegründet worden, die in Afrika zunächst an der Westküste tätig wurde, ab 1844 aber auch in Ostafrika. In Zentralafrika wurde die um 1857 (bis 1965) gegründete Universities' Mission to Central Africa (UMCA) tätig. Aufgrund ihres Wirkens am Malawisee verblieben, wie bereits erwähnt, die Inseln Likoma (Sitz der Missionsstation) und Chizumulu im Herrschaftsbereich Großbritanniens und gehören heute zu Malawi. Das Personal der Missionsgesellschaften wurde – vor allem, solange sich noch keine nationalen Missionsgesellschaften konstituiert hatten – auch von Missionaren anderer Nationen gestellt, u.a. aus den deutschsprachigen Ländern (wie beispielsweise Sigismund W. Kölle, 1820-1902, der Verfasser der *Polyglotta Africana* von 1854, oder Johann L. Krapf, 1810-1881, der die erste Grammatik des Swahili verfasste).

auf den Inseln im Indischen Ozean gesorgt, die für den Zuckerrohranbau und den anderer Plantagenfrüchte erschlossen wurden. Begünstigt wurde dieses Geschäft durch die Auswirkungen von einer langanhaltenden Dürre sowie die Folgen der „mfecane“ in Gestalt der Nguni-Verbände, die sich als Eindringlinge in die Regionen nördlich des Sambesi mit ihren ohnehin komplizierten Machtverhältnissen zu behaupten suchten. Während das für einige „prazos“ das Ende bedeutete, gelang es anderen, ihre Macht mit Hilfe ihrer „achikunda“ auszubauen und ihre, bizarrerweise mit den Schädeln portugiesischer Soldaten dekorierte „aringas“, wie die der berüchtigten Familie da Cruz bei Massangano (Tete), mehrfach gegen den Ansturm von Regierungstruppen zu halten (Newitt 2022, 148f.).

Abb. 3: „As victimas das Campanhas de Massangano 1867, 1868, 1869 / Tributo da gratidão nacional“



(Quelle: SJ, Ilha de Moçambique 2018)

Der Krieg gegen die „Senhores da Zambézia“ (vgl. Lobato 1962) war so langwierig und verlustreich wie der gegen andere, meist jedoch ohnehin allem Portugiesischen ferne, oft islamische geprägte Herrschaftseinheiten – etwa das Mataka-Reich der Yao am östlichen Malawisee, die sogenannten Namarrais in der heutigen Provinz Nampula oder das

Sultanat Angoche –, deren wirtschaftliche und militärische Stärke ebenfalls auf Sklavenjagd und -handel beruhte. Teilweise endeten diese Kriege formell erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Noch während die *de facto* Rückeroberung der Gebiete am Sambesi nicht abgeschlossen war, wurde die Delagoa-Bucht 1875 durch den Schiedsspruch des französischen Präsidenten Mac-Mahon (1808-1893)⁵⁴ Portugal zuerkannt, das sich damit erfolgreich gegen Großbritannien durchsetzen konnte. Allerdings gelang es der ältesten in Afrika präsenten Kolonialmacht im Nachgang der Berliner „Kongokonferenz“ von 1884/85 nicht,⁵⁵ die Rechte über die Gebiete, die mit der „Mapa cor-de-rosa“ beansprucht wurden, zu erlangen. Die historischen Ansprüche, wie sie Portugal auf Angola und Mosambik sowie alle dazwischen liegenden Territorien zu haben glaubte, reichten nicht aus, die Konkurrenz zu überzeugen – zumal dem Land nicht zugetraut wurde, tatsächlich die administrative Kontrolle über diese riesige Landmasse auszuüben und ihre wirtschaftliche Nutzung zu veranlassen, Kriterien aber, die auf der Konferenz als unumgänglich für den Besitz von kolonialen Einflussgebieten vereinbart worden waren. Immerhin wurden die Grenzen Mosambiks allerdings nicht nur durch Schiedssprüche in geheimen Absprachen oder schlicht am Kartentisch ausgehandelt, sondern beruhten auf teilweise handfesten Konflikten, die zwischen Großbritannien und Portugal sehr offen ausgetragen wurden. Gleichwohl ändert das wenig an der Tatsache, dass die zum Teil schnurgeraden Linien, die bis heute die Grenzen afrikanischer Länder darstellen,⁵⁶ wie

⁵⁴ Um den Konflikt zwischen Großbritannien und Portugal um das Gebiet mit diplomatischen Mitteln zu lösen, war der französische Staatspräsident zum Amt des „Schiedsrichters“ berufen worden. Die Urkunde über dessen Entscheidung zugunsten Portugals wurde am 24. Juli 1875 unterzeichnet und das Datum im Zuge des Ausbaus der Stadt als Straßenname für eine der längsten Avenidas von Lourenço Marques verwendet. Da auch die Nationalisierung von Bildungs-, Gesundheits- und Rechtswesen 1976 am 24. Juli verkündet wurde, ergab sich keine Notwendigkeit einer Namensänderung im Sinne der Gründer der VRM (Jahn 2021, 417f.).

⁵⁵ Teilnehmer waren Belgien, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Portugal und Spanien. Außerdem nahmen Vertreter des Königreichs Schwedens (in Personalunion mit Norwegen), Österreich-Ungarns, des Osmanischen Reiches und der USA teil.

⁵⁶ Allerdings erwies sich die Grenzziehung im 19. Jahrhundert als außerordentlich stabil, da sie selbst nach dem Rückzug der Kolonialmächte (ab 1960, dem „afrikanischen Jahr“) meist erhalten blieb. Vor allem die interethnische Mobilität, so Patrício (2014, 86), die auch von den afrikanischen Nationalstaaten lange nicht unterbunden wurde, habe damit zu tun. Allerdings ist zu vermuten, dass die Grenzen zunehmend infrage gestellt werden, wie u.a. die Abspaltung des Südsudan (2011), der seit 2016 andauernde Konflikt im englischsprachigen Teil Kameruns oder die aktuellen blutigen Auseinandersetzungen um Tigray (Äthiopien) zeigen. Auch den terroristischen Aktivitäten der Al-Shabaab seit etwa 2017 im Norden Mosambiks (Cabo Delgado) liegen Abspaltungsabsichten zugrunde, die womöglich dadurch gewachsen sind, dass die bildungspolitische und wirtschaftliche Regionalentwicklung über Jahrzehnte massiv von der Zentralregierung im Süden vernachlässigt wurde, während gleichzeitig die Projekte in der Region durch internationale Energiekonzerne und Rohstofffirmen (z.B. Eni, Exxon, Total bzw. Battery Minerals, Fura Gems, Gemsfield etc.), die auf die Ausbeutung der Gas-, Graphit- und Edelmetallvorkommen zielen, zwar Wohlstand versprechen, ohne dass sich jedoch die Hoffnungen der lokalen Bevölkerung auf wirtschaftliche Teilhabe erfüllen (vgl. Jahn 2022).

sinnbildlich für den nur bedingt auf rationalen Argumenten beruhenden Machthunger und die Hybris stehen, die Ende des 19. Jahrhunderts die europäische Politik beherrschte – nicht unähnlich der Einteilung der Welt durch die Verträge von Tordesillas 1494 und Zaragoza 1529. Der „Wettlauf um Afrika“⁵⁷ allerdings hatte weitaus mehr Beteiligte, zudem waren deren ideologischen und materiellen Interessenskonflikte nun vielschichtig, auch wenn sie im Namen eines Staates agierten: Nicht nur die Angehörigen verschiedener Konfessionen gerieten etwa in Mosambik aneinander, sondern auch Handels- und Kapitalgesellschaften sowie Kolonialvereine unterschiedlichster Provenienz. Dass am Ende die Grenzen von 1891 von Dauer sein würden, war dabei nicht abzusehen, zudem bedeuteten sie nicht, dass Portugal nun die politische und wirtschaftliche Verantwortung für die Entwicklung des gesamten, im Vergleich zum „Mutterland“ etwa achtmal größeren Territoriums übernahm. Vielmehr sah sich die portugiesische Krone angesichts der eigenen schwachen materiellen und finanziellen Ressourcen gezwungen, die geforderte „ocupação efectiva“ so kostengünstig wie möglich umzusetzen, mit der Folge, dass das Territorium nun wie einst die „terras de coroa“ unter verschiedenen Eignern aufgeteilt wurde, deren Rechte über Menschen und Boden, auch wenn sie nun nicht mehr „prazeiros“ hießen, ebenfalls zeitlich begrenzt waren. Unter der direkten Verwaltung durch die Krone verblieben lediglich die Provinz Moçambique (heute die Provinz Nampula) mit der einstigen Hauptstadt Ilha, ein kleines Gebiet um die Stadt Tete sowie die mehrere hundert Kilometer südlich davon gelegene Provinz Lourenço Marques. Diese umfasste große Teile des „Império de Gaza“ (ca. 1850-1895), die Region von Inhambane sowie die Delagoa-Bucht mit der seit 1898 neuen Hauptstadt Lourenço Marques. Der größte Teil des Nordens von Mosambik jedoch, das Gebiet der heutigen Provinzen Niassa und Cabo Delgado, wurde der Companhia de Niassa (1898-1929) zur wirtschaftlichen Nutzung überlassen. Die schon erwähnte, wesentlich mächtigere Companhia de Moçambique erhielt die Region südlich des Sambesi bis zum 22. Breitengrad, also etwa das Gebiet, dass den heutigen Provinzen Manica und Sofala entspricht. Sie bezog ihren Hauptsitz in Beira als wichtigstem in der Region. Die verbliebenen „prazos“ wurden hingegen an verschiedene „companhias arrendatarias“ verpachtet, denen der portugiesische Staat jedoch weniger Vollmachten gewährte als den

⁵⁷ Der „Wettlauf um Afrika“ oder „Scramble for Africa“ (so auch der Titel des Buches von Thomas Pakenham, erschienen 1991) umschreibt die Periode der heftigsten Auseinandersetzungen europäischer Kolonialmächte um Einfluss in Afrika in der Zeit von Mitte des 19. Jahrhunderts bis nach dem Ersten Weltkrieg.

beiden „companhias majestáticas“. Nichtsdestotrotz entwickelte sich eine von diesen, die Sena Sugar Company, „the most sucessful of the sugar companies“ (Newitt 1995, 111f.), mit ihren Plantagen und Agrarbetrieben zu beiden Seiten der Sambesimündung sowie in der Provinz Tete zu einem gigantischen Wirtschaftsunternehmen, das nicht nur über eine eigene Infrastruktur verfügte, „building its own canal system, railways, power plants and port facilities and operating river steamers“ (ebd.), sondern zunehmend zu einem „state within a state“ geriet: „self-contained, Anglophone and relying little on the colonial administration“.

1.1.3 Zur regionalen Entwicklung Mosambiks

Aus geophysischer Sicht unterteilt sich Mosambik in einen flachen Süden, der die Provinzen Gaza, Inhambane, Maputo, Sofala und den größten Teil der Provinz Zambézia umfasst, sowie einen gebirgigen Norden, der in Manica beginnt und sich über Tete nach Niassa erstreckt. Auch große Teile der Provinzen Cabo Delgado und Nampula gehören dazu. Hier geht das Hochland sacht in ein flaches Küstengebiet über. Laut der offiziellen politisch-administrativen Beschreibung ist das Land in drei Regionen – Norden, Süden und Zentrum – gegliedert, denen die zehn Provinzen des Landes zugeordnet sind.⁵⁸ Die Region Norden setzt sich demnach aus den Provinzen Cabo Delgado, Nampula und Niassa zusammen, die Region Zentrum aus den Provinzen Manica, Sofala, Tete und Zambézia, und der Süden wird von den Provinzen Gaza, Inhambane und Maputo gebildet.⁵⁹ Der Großraum der Hauptstadt Maputo – der nahtlos in die mittlerweile viertgrößte Stadt Matola übergeht – bildet eine eigene Verwaltungseinheit; sie wird umschlossen von der gleichnamigen Provinz. Über 6,6 Millionen Menschen wohnen laut

⁵⁸ Vgl. portaldogoverno.gov.mz/por/mocambique/Informacao-Geral (4.7.2021).

⁵⁹ Die Einteilung in „províncias“ (zuvor „distritos“), „distritos“ (zuvor „concelhos“) sowie „postos administrativos“ und „localidades“ geht auf die Verwaltungsreform zurück, die 1975 noch in der Zeit der Übergangsregierung beschlossen wurde. Die Einteilung in „circunscrições“ und „concelhos“, die seit 1907 mit der „Reforma Administrativa de Moçambique“ von Aires de Ornelas (1866-1930) gültig gewesen war, wurde abgeschafft. „Circunscrições“ waren demnach „unidades administrativas rurais predominantemente habitadas pelos ‚indígenas‘“, die „concelhos“ hingegen „correspondiam às zonas onde habitavam maioritariamente as populações ‚brancas‘ e ‚civilizadas‘“ (Lourenço 2005, 19). Ebenfalls wurden nun aus den Städten die „municípios“, deren Verwaltung bei dem jeweiligen „conselho municipal“ liegt.

Zensus 2017 in der Region Süden – und von diesen weit über die Hälfte in der Hauptstadt und der sie umgebenden, flächenmäßig kleinsten Provinz Maputo. Wesentlich dichter ist jedoch die Provinz Nampula mit über sechs Millionen bevölkert. Sie ist damit die bevölkerungsreichste Provinz des Landes. Ihr folgt mit fünf Millionen Menschen die Provinz Zambézia, die noch von Cabral (1975, 168) als der „vielleicht reichste Distrikt“ des Landes charakterisiert wurde. Überhaupt ist das Zentrum mit seinen insgesamt ca. zwölf Millionen Menschen in den vier Provinzen sehr dicht bevölkert, während die beiden nördlichsten Provinzen eine im Vergleich zu ihrer Fläche geringe Bevölkerungszahl aufweisen. Das gilt insbesondere für Niassa und war schon so in den 1960er Jahren, als Mondlane (1973, 122) bemerkte, dass hier Menschen zu finden seien, die noch nie einen Portugiesen zu Gesicht bekommen haben.⁶⁰ Mit 7,6 Millionen Mosambikanerinnen und Mosambikaner ist der katholische Glaube vor allem im Süden des Landes verbreitet,⁶¹ im Norden, besonders an der Küste dominiert traditionell der Islam, meist in sunnitischer Ausrichtung.⁶² Die Glaubensgemeinschaften, die jedoch den größten Zulauf haben, sind die der Freikirchen wie die seit den 1930er Jahren aktive Igreja Zione, über die in den 1990er Jahren gegründete Igreja Maná und der brasilianischen Igreja Universal, die über ihren Fernsehsender Miramar auch medial über eine hohe Reichweite verfügt. Betrachtet man die durchschnittliche Kaufkraft ihrer Einwohner, ist Niassa die ärmste Provinz des Landes (vgl. Feijó 2019), während die der Menschen in der Hauptstadt im Vergleich am höchsten ist. Statistiken, wie u.a. in Feijó (ebd.), lassen zudem vermuten, dass die Bevölkerung hier besser ausgebildet ist als in den meisten anderen Distrikten nördlich des Save, dem Fluss also, der bis 1940 die Grenze zwischen der Companhia de Moçambique und der Provinz Lourenço Marques bildete. Schaut man schließlich auf die Verteilung der politischen Macht, ist die dominierende Position der Frelimo, deren Mitglieder zudem seit Jahrzehnten die Mehrheit des Personals

⁶⁰ Weiter schrieb Mondlane (ebd.), dass sich diese Menschen weder einer Nation noch einer Kolonie zugehörig gefühlt hätten, daher „fiel es ihnen anfänglich schwer, den Kampf zu verstehen“. Das habe sich allerdings geändert, als die portugiesische Armee eintraf.

⁶¹ 2019 wurden etwa 7,6 Millionen Katholiken in ganz Mosambik gezählt. (vgl. press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2019/09/0654/01267.html; [9.7.2021]).

⁶² Im Zusammenhang mit der Entstehung der islamistischen Terrorbewegung Al-Shabab, die seit 2017 in Cabo Delgado aktiv ist (vgl. Jahn 2021), weist Lizzat Bonate auf die Spaltung hin, die zwischen den muslimischen Gemeinden des Nordens und des Südens existiert. Der 1981 in Maputo geschaffene Conselho Islâmico de Moçambique (CISLAMO) sei nicht zu verwechseln mit der Vereinigung Ahl-al-Sunna (oder Ansar al-Sunna) in Cabo Delgado, aus der Al-Shabab u.a. seine Anhänger rekrutiert. Diese Ende der 1990er Jahre gegründete Organisation wirft dem CISLAMO vor, so Bonate, hauptsächlich die Interessen des Südens und der Frelimo zu vertreten und hegt starke Vorurteile gegenüber den „Indian mixed race people from the south against Africans and notherners“ (vgl. zitamar.com/mozambican-governments-alliance-islamic-council-mozambique-might-not-end-insurgency-cabo-delgado; [20.03.2022]).

in allen staatlichen Institutionen stellen, nicht zu übersehen. Besonders stark ist die Partei im Süden und in der Hauptstadt, während sie in den Provinzen Nampula, Sofala und Zambézia erfolgreich insbesondere herausgefordert wird, insbesondere der Renamo. Allerdings bedeutet das nicht viel in einem Land, über dessen Belange im Wesentlichen in Maputo entschieden wird.

1.1.3.1 Südmosambik und die Hauptstadt

Während sowohl die VOC (1721-1730) als auch die österreichische Triestiner Ostindische Handelskompagnie (1777-1781) ihre Festungen an der Delagoa-Bucht nach wenigen Jahren wieder aufgeben mussten (Roque 2018, 14), gelang es den Portugiesen in Lourenço Marques, benannt nach einem „obsкуро e mal conhecido navegador e comerciante/traficante do século XVI“ (Fernandes 2006, 137),⁶³ sich auch über 1833 hinaus, dem Jahr der völligen Zerstörung der Niederlassung durch die Zulu unter Soshangana (1780-1856), dem Begründer des Nguni-Reiches in Gaza, zu behaupten. 1840 unterzeichnete Portugal einen ersten „Tratado de Vassalagem“ (Santos 2017, 251) mit Soshanganes Nachfolger Muzila (?-1885), der bis zu dessen Tod stets erneuert wurde. Das „Império“ wurde schließlich im Dezember 1895 von einer portugiesischen Armee unter Mouzinho de Albuquerque (1855-1902) vernichtend geschlagen. Der letzte Herrscher, Ngungunhane (ca.1850-1906), wurde dabei gefangen genommen, nach Lissabon verbracht und dort einem Triumphzug durch die Stadt ausgesetzt. Getauft auf den Namen Reinaldo Frederico Gungunhana verstarb er etwa zehn Jahre später im Exil auf den Azoren und wurde auf dem Cemitério da Conceição in Angra do Heroísmo in einem einfachen Grab beigesetzt. Sein Reich hatte vor allem auf militärischer Stärke

⁶³ Lourenço Marques wurde 1976, so Fernandes (2006, 20) aus „obscuras razões de ordem politico-ideológica“. Die autochthone Bezeichnung für die Stadt ist für Fernandes (ebd.) „Camfumo“ oder „mais correctamente Ka-Mpfumo“ und bedeute „lugar do governo“. Er wiederholt damit eine Aussage von Cabral (1972, 121), der unter dem Eintrag „Fumo“ schreibt: „Nome que, na África Or. Port. se dava aos grandes de Cafraria, aos Governadores, etc. (...). Os naturais designam a cidade de Lourenço Marques por Camfumo (lugar do Governo).“ Im Wörterbuch von Quintão (1951, 145) findet sich für pt. ‚mandar‘, ‚governar‘ auf Xirhonga der Eintrag „ku-fuma“. Das erinnert an den bereits erwähnten geografischen Namen „terra dos fumos“ bei Blaeu (1665, 409). Ebenfalls südlich der heutigen Stadt Maputo befand sich allerdings auch der Herrschaftsbereich des Volkes der „Mabudu-Tembe“ (Roque 2018, 13), das den Portugiesen im 19. Jahrhundert energischen Widerstand geleistet hatte. Insofern mag Fernandes (2006, 235) recht haben, wenn er annimmt, dass dieser Widerstand mit dem neuen Namen für die Hauptstadt gewürdigt werden sollte.

beruht, mit der afrikanische Gegner unterworfen und zu Tributzahlungen gezwungen wurden – ein Grund, warum die Nguni und ihr Herrscher, zumal sie auch mit den Portugiesen kooperierten, nicht als Widerstandskämpfer gegen den Kolonialismus taugen mochten.⁶⁴ Ihrerseits schlachtete die Kolonialmacht diesen Sieg freilich propagandistisch aus, um vor allem gegen Großbritannien, das zunächst durch den Erwerb der Kapkolonie von der VOC und schließlich die Unterwerfung der Burenrepubliken Oranje-Freistaat und Transvaal immer näher gerückt war, ein klares Zeichen zu setzen.⁶⁵ Nicht nur verblieb die Delagoa-Bucht, wie 1875 entschieden, in Portugals Besitz, sondern änderte sich auch nichts an dem Grenzverlauf, wie er bereits 1869 mit der südafrikanischen Regierung unter Marthinus Wessel Pretorius (1819-1901) beschlossen worden war.

Zwar war die Eisenbahnverbindung zwischen Lourenço Marques und Pretoria bereits 1875 beschlossen worden, 1890 war jedoch nur das erste Teilstück von der Bucht bis zum Grenzposten bei Ressano Garcia⁶⁶ fertiggestellt. Aufgrund von Schwierigkeiten bei der Finanzierung des Projekts sowie der komplizierten Streckenführung dauerte es noch mehrere Jahre, bis die Strecke tatsächlich in Betrieb genommen werden konnte. Indessen wurde jedoch mit dem Ausbau der Stadt begonnen. Dafür, für den Betrieb von Hafen und Eisenbahn, aber auch für die Trockenlegung der Sümpfe brauchte der Kolonialstaat jedoch Arbeitskräfte. Da ihm jedoch zu diesem Zweck keine Masse mittelloser Einwanderer zur Verfügung stand,⁶⁷ sah sich der Kolonialstaat berechtigt – und zwar ganz im Sinne seiner „zivilisatorische Mission“ –, die autochthone

⁶⁴ 1985 sollte Ngungunhane als „herói nacional no âmbito do 10º aniversário da independência moçambicana“ gefeiert werden (vgl. arquivo.rtp.pt/translacao-dos-restos-mortais-de-ngungunhane [22.07.2022]), das stieß jedoch auf Kritik: „Ngungunhana como herói da Província de Sofala“ wurde etwa abgelehnt, „porque este nunca teve uma batalha de Resistência na zona Sul da Província. Reconhece-se apenas como o invasor que teve como objectivo dominar e pilhar o povo desta zona“. So zitiert Graça (2005, 256) eine Aussage aus dem Bericht über die erste Conferência Nacional da Cultura von 1993, die von Teilnehmern aus Sofala getroffen wurde.

⁶⁵ Das Reiterstandbild von Mouzinho, das bis 1975 den zentralen Platz vor dem Rathaus schmückte und heute in der zum Regionalmuseum umgewandelten Festung steht, wurde allerdings erst Ende der 1930er Jahre errichtet. In besagtem Museum befindet sich heute auch der Sarg, in dem Ngungunhanes „sterbliche Reste“ nach Mosambik überführt wurden.

⁶⁶ Der Name geht auf Frederico Ressano Garcia (1847-1911) zurück, einen portugiesischen Ingenieur und Stadtplaner, der u.a. als Direktor der *Companhia dos Caminhos de Ferro de Lourenço Marques* tätig gewesen war. Es ist eines der wenigen Anthroponyme, die sich aus der Kolonialzeit erhalten haben.

⁶⁷ Veiga (1935, 23) wiederholt, nun bezogen auf den Agrarsektor, die vorherrschende Vorstellung der Kolonialbeamten um die Jahrhundertwende über die Arbeitsverteilung zwischen Afrikanern und Europäern: „O elemento com que a Europa tem de concorrer para a exploração agrícola de Moçambique não é o braço, é o dinheiro. Braços há lá e só os de lá servem. Quem imagina que o branco pode ir para as margens do Zambeze ou do Incomati trabalhar com uma enxada nunca apanhou sol em Africa; e no mesmo erro labora quem supõe que a terra africana dispensa esse trabalho rude, bastando arranhá-la com as unhas para ela se desentranhar em produtos. Para ser produtiva a cultura há-de ser intensa, e para ser intensa hão-de fazê-la os negros, dirigidos e pagos pelos europeus.“

Bevölkerung, die u.a. auch im islamisch geprägten Norden der Kolonie rekrutiert wurde, für diese Arbeiten zu verpflichten – das allerdings unter Umständen und mit Mitteln, die sich kaum von jenen unterschieden, die mit der Sklaverei eigentlich als abgeschafft galten. Der *Código de trabalho Indígena* von 1899 diente dabei im Wesentlichen dazu, die Bedingungen festzuschreiben und zu legitimieren,⁶⁸ unter denen die nun zum „indigenato“ erklärte autochthone Bevölkerung zur Verrichtung von Zwangsarbeit für staatliche und/oder private Unternehmen herangezogen werden konnte. Anlass für die Rekrutierung von Arbeitskräften zur „chibalo“ (auch „xibalo“⁶⁹) bildeten Verstöße gegen die Steuern- und Abgabenordnung⁷⁰ oder gegen die Ausweisungspflicht, die durch die Vergabe von „passes“ – in Form einer Blechmarke („chapa“) mit dem Namen des Trägers sowie des „patrão“ darauf –⁷¹ geregelt wurde. Nicht selten wurde der Bedarf an Arbeitskräften schlichtweg durch Razzien gedeckt.

Um sich der Willkür in der portugiesischen Kolonie zu entziehen, ließen sich „indígenas“ zunehmend für die Arbeit auf Zeit in den Bergwerken und Plantagen der britischen Kolonien rekrutieren – zumal sie hier besser entlohnt wurden. Allerdings stellte die Kolonialregierung dabei sicher, dass sie daran ebenfalls verdienen konnte, indem sie das südliche Mosambik bis an die Grenze zum Einflussgebiet der Companhia de Moçambique am 22. Breitengrad der Witwaters Native Labour Association (WNLA) zur Verfügung stellte, einer Arbeitsvermittlungsagentur, die im gesamten südlichen Afrika

⁶⁸ Zamparoni (1998, 41) schreibt über diese Arbeitsgesetzgebung: „O Código estabelecia, já em seu artigo 1, que todos os indígenas das províncias ultramarinas portuguesas estariam sujeitos à obrigação moral e legal de adquirir pelo trabalho os meios que lhes faltassem para substituir e melhorar a própria condição social, tendo plena liberdade de escolherem o modo de cumprir essa obrigação, o que, se não fosse feito, poderia ser-lhes imposto pelas autoridades.“

⁶⁹ Cabral (1972, 34) erklärt zu „chibalo“: „Todo o homem contratado para trabalhos públicos, agrícolas ou industriais. Houve instruções para se banir o termo e usar de preferência o termo *contratado*. Não vejo razões para tanto, sendo, no entanto, preciso que o trabalhador vá trabalhar de sua livre vontade e não forçado. Se vai sob contrato, mas voluntário, acho que o chibalo não deve ser banido. Ao trabalhador contratado chamava-se o ‚voluntário da corda‘ quando ia trabalhar para outrém mas contra vontade.“

⁷⁰ Der „imposto sobre a colheita oder imposto de palhota“ sowie der „mussoco“ (in der Provinz Zambézia) wurden auch im vorkolonialen Afrika erhoben, nun mussten Steuern als Gegenleistung für Frieden und Fortschritt, die die Kolonialmacht brachte, entrichtet werden. Die Steuer galt, so zitiert Zamparoni (1998, 47) Eduardo da Costa, Teilnehmer am ersten nationalen Kolonialkongress 1901, als „justa retribuição da tranquilidade e do progresso que o governo europeu garante nos territórios ocupados e (...) representa a verdadeira submissão das tribus indígenas“. In der Provinz Lourenço Marques musste die Steuer seit 1906 in *libras-ouro* (oder zum Tageskurs in Landeswährung), die wesentlich wertvoller waren, als die portugiesische Währung (*reis*, ab 1911 *escudo*), bezahlt werden, eine Maßnahme, die bewirkte, dass sich die Nachfrage nach Arbeit in Südafrika massiv erhöhte.

⁷¹ Zamparoni (1998, 290) beschreibt ausführlich, wie die indigene Bevölkerung u.a. in ihrer Bewegungsfreiheit beschränkt wurde. Insbesondere der Zugang zur „cidade do cimento“ (im Gegenzug zur „cidade do caníço“ mit den „bairros indígenas“ und seinen „casas de madeira e zinco“) war nur denen möglich, die eine Tätigkeit dort nachweisen konnten.

Arbeitskräfte für Bergwerke, Industrie- und Infrastrukturprojekte rekrutierte.⁷² Dabei organisierte der Kolonialstaat lediglich die Überführung der Arbeitskräfte sowie die Auszahlung des vertragsmäßig ausgehandelten Restlohnes an die Heimkehrer nach ihrem Einsatz – während dieser jedoch in Lokalwährung geschah, ließ sich der Staat für seine Dienstleistung als Arbeitskräfteverleih in wertvolleren Pfund Sterling bezahlen – eine Praxis, die sich übrigens bis heute erhalten hat. Die sogenannten „magaíças“⁷³ vermochten jedoch nicht nur ihre Steuern – und nicht selten die der gesamten Dorfgemeinschaft – zu zahlen, sie brachten auch neue Konsumgüter und für die eigene Wirtschaft praktische neue Geräte mit, z.B. „such things as ploughs“ (Newitt 2017, 104), die es weder in den meist von „monhés“⁷⁴ betriebenen „cantinas“ – „um estabelecimento comercial, especialmente no mato e nos subúrbios das cidade“ (Cabral 1975, 28) – noch in der Hauptstadt der Kolonie zu kaufen gab. Der durch die Arbeits- und Auslandserfahrung bewirkte Mentalitätswandel bei den Arbeitsmigranten vermochte daher einerseits die traditionelle Machtverteilung in der Dorfgemeinschaft, in der gewöhnlich ein Ältestenrat das Wort hatte, ins Wanken zu bringen; er förderte andererseits – nicht zuletzt angesichts der gewonnenen Fremd- und Schriftsprachenkenntnisse der Heimkehrer – auch das Misstrauen der portugiesischen Kolonialobrigkeit, die eine „desnacionalização“ der autochthonen Bevölkerung befürchtete.

Für diese „Entnationalisierung“ zwischen dem katholischen Kolonialstaat und seinen afrikanischen Untertanen wurde hauptsächlich die protestantische Mission als Ursache ausgemacht, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts im südlichen Afrika tätig war. Die industrielle Ausbeutung der Bodenschätze Transvaals führte zu einer hohen

⁷² Der *Regulamento para engajamento dos indígenas na Província de Moçambique para o trabalho na República do Transvaal* von 1897 war der erste Vertrag über die gezielte Arbeitskräftevermittlung nach Südafrika. Zwischen 50.000 und 100.000 Arbeiter kamen fortan jährlich nach Südafrika, um dort für einen vertraglich bestimmten Zeitraum zu arbeiten. Diese Praxis wurde auch in der Zeit der VRM nicht unterbrochen, wenngleich die Nachfrage aus Südafrika reduziert war. Das System existiert bis heute.

⁷³ Während die „magaíças“ oder „magaíças“, „trabalhador que regressa das minas do Transval“ (Cabral 1972, 67) oder „do ronga magayisa (...) a partir da expressão dos regressados *ma inglesi*, terra dos ingleses“ (Hervorhebung im Original, SJ) (vgl. infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/magaica; [20.03.2022]) – aufgrund ihrer Wirtschaftsleistung für die Kolonie Wertschätzung erfuhren, genossen die „mamparras“, die zuhause gebliebenen Männer, weitaus weniger soziales Ansehen. „Mamparra“, schreibt Cabral (ebd., 68), habe in Mosambik die Bedeutung, „bruto, estúpido, ignorante, ingénuo e inexperiente (...)“. Interessanterweise existiert das Wort „mamparra“ auch in Brasilien, u.a. als pt. „preguiça, simulação de trabalho“ (vgl. dicio.com.br/mamparra/; [31.08.2021]).

⁷⁴ Cabral (1972, 77) beschreibt das Wort u.a. wie folgt: „Mestiço de árabe e negro. Caiu em desuso. Modernamente o monhé é o individuo oriundo do Indústão e Paquistão. O moçambicano que segue a religião maometana também se intitula de monhé. O próprio monhé hoje considera o termo como depreciativo (...)“.

Konzentration von Bergleuten, die aus unterschiedlichen Regionen des südlichen Afrikas stammten. Da sie fern ihrer vertrauten Umgebung und unter miserablen Umständen arbeiteten, schien die Missionstätigkeit hier besonders notwendig und zugleich erfolgversprechend.⁷⁵ Die verschiedenen Kongregationen wie etwa die „Igreja anglicana“, „luterana“, „metodista“, „presbiteriana“, „weseleyana“ oder „zionista“, deren Führungskräfte aus verschiedenen europäischen Ländern und den USA stammten oder dort ausgebildet worden waren, verwendeten für ihre Arbeit nicht nur die Vernakularsprachen, die verschriftlicht und unterrichtet wurden und in denen Broschüren und Zeitungen religiösen Inhalts erschienen – „(i)t was almost seen as a normal part of being Protestant, to be able to read the Bible in one’s mother tongue“ (Helgesson 1994, 281) –, sondern übergaben auch mit weit weniger Zurückhaltung als etwa die katholische Kirche in Mosambik leitende Funktionen innerhalb der Gemeinden an einheimisches Personal. Allerdings bedeutete das nicht, dass Kirchenobere immer sicher sein konnten, dass ihre Lehre rein und frei von Synkretismen weitergegeben wurde, noch, dass afrikanische Gläubige erlebten, stets vorurteilsfrei und gleichrangig behandelt zu werden.⁷⁶ Die protestantischen Kongregationen wurden vor allem im Süden, also in den ohnehin am stärksten durch den britischen Nachbarn beeinflussten Regionen Mosambiks tätig. Durch das von ihnen bereitgestellte Bildungsangebot, oft verbunden mit der Aufforderung, Selbstzeugnisse zu kulturellen Praktiken und Sprache zu liefern, wurde gleichwohl eine der wenigen Möglichkeiten für die geistige Emanzipation der autochthonen Bevölkerung geschaffen – wodurch der rasante, vor allem aber erbarmungslose soziale Wandel erträglicher, eventuell auch verständlicher werden mochte. Den protestantischen Kirchen und ihren internationalen Verbindungen u.a. mit Europa oder den USA – wo Eduardo Chivambo Mondlane (1920-1969), der erste Vorsitzende der Frelimo studiert, aber auch Columbus Kamba Simango (ca.1890-1967),⁷⁷

⁷⁵ Für Mosambik wurde die Arbeit der Schweizer Mission, insbesondere aber die von Henri Junod (1863-1934) wegweisend, der als Missionar, Ethnologe und Linguist in Rikatla in der Nähe von Lourenço Marques tätig war. 1927 erschien sein Hauptwerk, *The Life of a South African Tribe*, über die Tsonga (Junod schrieb noch „Tonga“). In diesem Zusammenhang sei auf die Doktorarbeit von Silva e Cruz (1996) verwiesen, die sich Junod, den protestantischen Kirchen in Südmosambik sowie dem Widerstand gegen die Kolonialmacht ausführlich widmet.

⁷⁶ Auf den Paternalismus der Missionskirchen hat bereits Harries (1998, 323) am Beispiel der Schweizer Mission hingewiesen. Nelly Nyaka, Angehörige der „igreja mulaviseli (Wesley)“, beschreibt in ihren Lebenserinnerungen, wie Gemeindemitglieder sich darüber entsetzten, als ein neuer „weißer“ Missionar aus Südafrika, „depois de ser apresentado aos membros locais da igreja“, seine Hand „disfarçadamente“ mit einem Taschentuch säuberte (Nyaka 2018, 28).

⁷⁷ Darauf, dass Simango eher unbekannt geblieben ist, verweist Macagno (2012). Der wurde in den USA als Missionar ausgebildet und kam dort in Kontakt mit Franz Boas (1858-1942), der ihn u.a. aufforderte, über die Vandau zu schreiben (*Tales and Proverbs of the Vandau of Portuguese South Africa*, 1922; Boas

als wahrscheinlich erster Mosambikaner überhaupt 1924 einen Universitätsabschluss gemachte hatte – war in nichts daran gelegen, die portugiesische Assimilationspolitik zu unterstützen. Vielmehr verpflanzten sie das Pathos der Nation nun auch auf mosambikanisches Territorium, wo sich in ihren Gemeinden ein politisches Denken entwickelte, das zwar die koloniale Herrschaft Portugals ablehnte, keineswegs aber die Schaffung einer geeinten mosambikanischen Nation forderte.

Eine solche Idee begann unter der hauptsächlich in Lourenço Marques ansässigen bürgerlichen, multiethnischen und multireligiösen Elite der „filhos-da-terra“ erst zu wachsen, als sich hier am Ende des ersten Drittels des 20. Jahrhundert, die Erkenntnis durchsetzte, dass die Politik der Regierung in Lissabon das Wohl der „Metropole“ immer stärker vor die Interessen der Kolonie und ihrer Bevölkerung stellte. Dabei fühlte sich diese neue „Muzungo“-Gesellschaft, die ganz anders als die von „Alt-Mosambik“ entstanden war, der portugiesischen Kultur und Sprache durchaus eng verbunden – „somos todos portugueses“, sei bereits der Wahlspruch, so Macagno (2014, 34), der gesellschaftlichen Kreise um João Albasini (1876-1922), u.a. Mitherausgeber von „O Africano“ und „O Brado Africano“, gewesen. Ihr Anspruch war jedoch, auch die indigene Bevölkerung durch mehr und bessere Bildung, wenngleich auf Portugiesisch, an der Entwicklung der Kolonie teilhaben zu lassen.⁷⁸ Schon die seit 1917 geltende Einordnung der Bevölkerung in „indigene“, „assimilierte“ und „zivilisierte“ Bewohner der Kolonie, war daher auf heftigen Widerstand gestoßen, der jedoch die zunehmende Verdrängung der „filhos-da-terra“ aus allen wichtigen Positionen in Gesellschaft und Wirtschaft nicht verhindern konnte. Als ab den 1930er Jahren mit der Neuordnung der Kolonialpolitik durch den Salazar-Staat die Zuwanderung von Portugiesen gefördert wurde, die nun zunehmend auch ihre Frauen und Kinder mitbrachten,⁷⁹ wuchs die Distanz zur

veröffentlichte 1923 den Artikel „Ethnographische Bemerkungen über die Vandau“ in der Zeitschrift für Ethnologie). Als Gründer und Mitarbeiter des Grémio Negrófilo de Manica e Sofala passte er weder in das Rollenbild westlicher Missionskirchen noch wurde er als Vorkämpfer des mosambikanischen Nationalismus durch die Frelimo gewürdigt. Inzwischen existiert jedoch eine Straße in Maputo, die seinen Namen trägt.

⁷⁸ Sowohl die Zeitung „O Africano“ (1908-1918) als auch „O Brado Africano“ (1918-1974) enthielten auch Beiträge auf Xirhonga. Allerdings war das der Absicht geschuldet, sich einem breiteren Publikum verständlich zu machen und nicht etwa, weil man glaubte, dass Xirhonga ähnlich geeignet sei wie Portugiesisch, die Kolonie zu entwickeln und die indigene Bevölkerung zu integrieren (vgl. Hohlfeldt/Grabauska 2010, Campos 2016 sowie Meneses 2019).

⁷⁹ Castelo (2007) beschreibt die Veränderung der offiziellen Meinung hinsichtlich der Einwanderung, die Mosambik ab den 1930er Jahren zur Siedlungskolonie werden ließ, detailliert. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde die Zuwanderung noch als nutzlos bewertet, so etwa von António Enes (1848-1901), dem höchsten Regierungsbeamten in der Kolonie: „uma emigração de braços quase sempre sem cabeça, (...), sem capital, atida a empregos e subsídios do Estado, (que) voltará sempre à pátria – se voltar! – trazendo apenas febres, vícios e desenganos, salvo os lances excepcionais de felicidade“ (ebd., 53). Durch die wachsende

„Metropole“ und deren Repräsentanten in dieser gesellschaftlichen Gruppe einmal mehr. Nachzulesen ist es im beachtlichen literarischen Zeugnis, das ihre Protagonisten – von Albasini und dessen Bruder José über Rui de Noronha (1909-1943) bis hin zu José Craveirinha (1923-2003) oder Noémia de Sousa (1926-2002) – hinterließen. Seit der Unabhängigkeit gilt es als Fundament der mosambikanischen Nationalliteratur.

1.1.3.2 Zentralmosambik

Während Stadt und Provinz Lourenço Marques durch den direkten Einfluss Lissabons, genauso geprägt wurden wie durch die Nähe Südafrikas, verblieb das Gebiet, das den heutigen Provinzen Manica und Sofala entspricht, bis 1942 in den Händen der Companhia de Moçambique zur wirtschaftlichen Erschließung. Kleinere Betriebe und Unternehmen, die sogenannten „companhias arrendatárias“, hingegen erwarben die Rechte an den „prazos“ zwischen Quelimane und Zumbo. Nur einige wenige Territorien bei Tete südlich des Sambesi verblieben unter der direkten Kontrolle des portugiesischen Staates und der Kirche – so etwa die 1885 durch den wieder zugelassenen Jesuitenorden gegründete Missionsstation Boroma bei Tete. Damit wurde fast der gesamte zentralmosambikanische Raum den Profitinteressen von Unternehmen zur Verfügung gestellt, die überwiegend von internationalem Kapital finanziert wurden. Zu den sichtbarsten Zeichen ihrer Tätigkeit gehörte auch hier die Schaffung von Bahnverbindungen. Zunächst wurden Beira und Salisbury (Harare) miteinander verbunden, mehrere Jahrzehnte später kam die „Linha da Sena“ hinzu, die – als 1935 die erste (und einzige) Eisenbahnbrücke über den Sambesi fertiggestellt war –,⁸⁰ von Beira bis zum Kohlerevier von Moatize (Tete) führte.

Modernisierung von Agrar-, Industrie- und Dienstleistungssektor stiegen die Anforderungen an die Migranten, die nun wenigstens einen Beruf haben sollten. Die meiste Zuwanderung erfolgte aus Lissabon, gefolgt von Porto und Coimbra sowie anderen Städten im Norden und dem Zentrum Portugals. Die wenigsten „Siedler“ (pt. „colonos“) hingegen stammten aus dem ländlich geprägten, „rückständigen“ Alentejo und von den Azoren, wie Castelo (ebd., 241) herausgefunden hat. Insofern war es nicht verwunderlich, dass die Mehrzahl der Ankömmlinge versuchte, sich eine Existenz in der Stadt, insbesondere in Lourenço Marques, aufzubauen. In den sogenannten „colonatos“, die ab den 1950er Jahren zuerst am Limpopo, später auch in Cabo Delgado und Niassa errichtet wurden und Namen wie Nova Coimbra, Nova Madeira, Nova Olivença etc. erhielten (Ngunga 2021, 48) ließen sich trotz der Anstrengungen der 1961 gegründeten staatlichen Juntas Provinciais de Povoamento de Angola e Moçambique nur wenige „Siedler“ nieder (Castelo 2007, 135f.).

⁸⁰ Neben der „Ponte da Dona Ana“ existieren auf mosambikanischem Territorium vier weitere Verbindungen über den Sambesi. Das sind der Staudamm Cahora Bassa, die Brücke Samora Machel (eingeweiht 1972 als „Ponte Marcelo Caetano“, nach dem damaligen portugiesischen Ministerpräsidenten)

Erst danach wurden die vertikal verlaufenden, Schienenstränge in das damalige British-Nyasaland verlegt. Eine Folge der Etablierung der Eisenbahn war, dass der Dampfschiffverkehr auf dem Sambesi an Bedeutung verlor und damit auch der Hafen in Quelimane.

Neben der Maisproduktion für den Konsum vor Ort investierten die Agrarbetriebe vor allem in den Anbau von Plantagenkulturen (Baumwolle, Zuckerrohr, Ölfrüchte, Sisal etc.) und die Gewinnung von natürlichem Kautschuk für den Export. Die dafür benötigten Arbeitskräfte versuchte man vor Ort zu rekrutieren. Die der WNLA vorgeschriebene Regelung, nur südlich des 22. Breitengrad Arbeiter anwerben zu dürfen, hatte immer auch den Hintersinn gehabt, das Arbeitskräftereservoir für die Unternehmungen etwa der Companhia de Moçambique oder der Sena Sugar Company nicht zu schmälern, wobei galt, dass jedes Unternehmen nach Gutdünken wirtschaftete.⁸¹ Der Zwang zur Steuerzahlung erwies sich auch hier als ein effizientes Druckmittel, Menschen zur Arbeit zu pressen – und zwar unter Umständen, die der Bischof von Beira, Sebastião Soares de Resende (1906-1967), noch 1944 als Sklaverei nur unter anderem Namen bezeichnete (Helgesson 1994, 272). Insbesondere Arbeit in der Landwirtschaft wurde so diskreditiert, dabei aber auch der Wunsch, sich durch Bildung davon zu befreien, missbilligt.⁸²

Während Tete trotz der die Stadt umgebenden Kohlefelder in relativer Bedeutungslosigkeit verblieb,⁸³ stieg das Anfang des Jahrhunderts gegründete Beira an

in Tete sowie die Brücke Kassuende (fertiggestellt 2014, benannt nach einem Militärstützpunkt der Frelimo im Norden von Marávia, Provinz Tete) in der Nähe der Stadt Tete. Schließlich wurde 2009 die Brücke Armando Emilio Guebuza (nach dem Präsidenten Mosambiks und Vorsitzenden der Frelimo zwischen 2005 und 2014) bei Caia fertiggestellt.

⁸¹ Newitt (2022, 215) spricht von einem „crazy mosaic of different jurisdictions and practices“. Damit verbunden war, dass Mosambikaner die Migration nach Rhodesien, aber auch von „prazo“ zu „prazo“, in den Bereich der Companhia de Moçambique oder dem Gebiet um Tete, das der portugiesischen Regierung direkt unterstellt war, als Mittel betrachteten, ihre Lebenssituation zu verbessern.

⁸² Im Katalog der Ausstellung über die „Vergessene Expedition“ (1931) von Günther Spannaus (1901-1984) und Kurt Stülpner (1901-1980) nach „Moçambique“ (Grassimuseum, Leipzig, 1999) findet sich auch ein zeitgenössischer Bericht der „Leipziger Volksstimme“ über eine Informationsveranstaltung mit Spannaus nach dessen Rückkehr aus dem Gebiet, das bis 1942 der Companhia de Moçambique unterstellt war. Als amüsant wird dabei u.a. seine Bemerkung darüber herausgestellt, dass vierzig „Vandau-Frauen konfisziert wurden“, weil ihre Männer die Steuern nicht bezahlen konnten (Bautz/Blesse 1999, 40). Ebenso heißt es dort, dass Dr. Spannaus „über den Bildungstrieb der Neger“ berichtet habe, dass der „leicht zu einer unartgemäßen Europäisierung und zu einer vollständigen Arbeitsscheu“ führen würde. „Interessant waren die Hinweise, dass bei gemeinsamer Erziehung die Neger bis zur Pubertät geistig mit den Weißen Schritt halten, dann aber weit zurückbleiben“, so das Blatt weiter. Es ist davon auszugehen, dass Bildung nur bestimmten Menschengruppen zuträglich sei – der Arbeiterklasse etwa, Frauen oder eben „Negern“ aber nicht –, der großen Mehrheit der Zeitgenossen als sicheres Wissen galt.

⁸³ Die steigende Nachfrage nach Kohle führte Anfang der 1920er Jahre zur Schaffung der Companhia de Zambézia, deren Rechte zunächst an eine belgische Kapitalgesellschaft (Société géologique et minière du Zambéze) und 1948 an die Companhia Carbonífera de Moçambique übergingen. Bis zur Fertigstellung der Cahora-Bassa-Talsperre (1975) war Moatize die komplexeste Industrieanlage auf mosambikanischem Territorium.

der Púnguè-Mündung – zumal als Hauptsitz der Companhia de Moçambique – zur wichtigsten Stadt in der Sambesi-Region auf. Geprägt durch den britischen Kolonialismus sowie die Einwanderung aus Britisch-Indien und China⁸⁴, entwickelte sich Beira zu einer Art „outpost of the British empire“ (Newitt 2017, 115). Der autochthonen Stadtgesellschaft – die allerdings wesentlich unter dem Einfluss der sozialen und ethnischen Abstandsregeln des britischen Kolonialismus stand – gelang es hier nicht, ähnlich einflussreich wie in Lourenço Marques zu werden. Zwar entstand 1932 der Grémio dos Negrófilos de Manica e Sofala als eine „associação de assistência, beneficência, desportiva e de recreio“, der als Mitglieder, so Direito (2013, 122), auch „mestiços, indianos e negros ditos ‚assimilado‘“ aufnahm sowie die Zeitung „Voz Africana“ herausgab, der im Sinne eines mosambikanischen Nationalismus keine größere Wirkung entfaltete. Und auch der drei Jahre später gegründete Núcleo Negrófilo de Manica e Sofala, der ausschließlich „membros negros“ (ebd.) akzeptierte und der protestantischen Mission verpflichtet war, machte sich ganz im Wortsinn von „Nation“, allein für die Interessen der Vandau-Bevölkerung stark.⁸⁵ Dieser Nationalismus im Herderschen Sinne, „each human community is unique and separate from its neighbors“ (Fukuyama 2019, 60),⁸⁶ der hier genährt wurde, passte damit weder in das Konzept des Kolonialstaates noch später in das der Frelimo-Regierung.

⁸⁴ Die chinesische Gemeinde Beiras, die vornehmlich Hongkong und Macau entstammte, existierte bis in die 1950er Jahre. Portugiesisch hatte in dieser Gruppe keine große Bedeutung, vielmehr lernten die Nachkommen meist eine afrikanische Muttersprache, Kantonesisch und Englisch. Erst nach dem Ende der CM (1942) ging die chinesische Gemeinde, anders als die indische, in der zunehmend portugiesisch geprägten Stadtgesellschaft auf, die meisten ihrer Angehörigen verließen das Land allerdings nach der Unabhängigkeit in Richtung Brasilien, Hongkong, Macau oder Portugal (Medeiros 2014, 168).

⁸⁵ Dabei gilt zu bedenken, dass 1907 nur 237.741 Einwohner für das gesamte Territorium von Manica und Sofala gezählt wurden. 1280 davon gehörten dabei der Kategorie „Weiße“ an (Direito 2013, 124).

⁸⁶ Johann Gottfried Herder (1744-1803) versichert in seinem Werk *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784), dass „der natürlichste Staat (...) also auch ein Volk“ ist (Herder 1952, 368). Für Fukuyama (2019, 59) ist Herder der Denker, „who was critical in shifting the focus of recognition struggles away from individual if universally shared freedom to collective freedom based on particular national or cultural characteristics“.

Über Jahrhunderte war die „terra firme“ gegenüber der Ilha de Moçambique nicht von portugiesischen Händlern betreten worden.⁸⁷ Grund dafür war jedoch nicht, wie Newitt (2017, 85) bemerkt, die Furcht vor der Grausamkeit der islamisierten Makhuwa, sondern dass die Portugiesen angesichts ihrer „cooperative relations with the Islamic peoples of the coast“ nie eine Veranlassung dafür gesehen hatten.⁸⁸ Auch das Hinterland der Quirimbas blieb so bis zum letzten Drittel des 19. Jahrhunderts nahezu unbekannt. Erst die Reisen des britischen Konsuls Henry O'Neill (1848-1925) – „some fourteen“ (Newitt 2017, 86) zwischen 1879 und 1885 – brachten genauere Erkenntnisse über die hauptsächlich von Makonde, Makhuwa, Ngoni und Yao bewohnte Region. Deren Potential lag nach O'Neills Meinung vor allem in der Agrarwirtschaft, was auch der Einschätzung der ab 1913 mit deutschem Kapital finanzierten Companhia Majestática de Niassa (1894-1929) entsprach, die hier insbesondere auf den Anbau von Exportkulturen, d.h. Baumwolle sowie Ölfrüchten wie etwa Erdnüsse und Sesam setzte (vgl. Zonta 2011, 115f.). Während dadurch die beabsichtigte Transformation unabhängiger, ethnisch eigenständiger und auf subsistenzwirtschaftlicher Basis lebender Dorfgemeinschaften – wie z.B. die der Makonde, die ihr Schicksal von „régulo“ und Ältestenrat bestimmen ließen – zu lohnabhängigen Steuerzahlern allmählich tatsächlich vorangetrieben wurde, bedeutete der weitgehende Verzicht auf den Ausbau von Verkehrswegen, dass die Kontrolle der Bevölkerung im Norden rudimentär blieb und ebenso deren Erfahrungen mit der Welt des Kapitalismus – angefangen bei der Geldwirtschaft über moderne Arbeitsgeräte und Konsuminteressen bis hin zu formalen Bildungsangeboten und

⁸⁷ Die Isolation der Insel deutet sich im *Diccionario geográfico das colónias portuguesas, no qual se descrevem todas as ilhas, e porções de continentes, que Portugal possui no ultramar* des Frei Francisco dos Prazeres Maranhão, eigentlich Francisco Fernandes Pereira (1790-1852), an, wenn er schreibt: „A ilha he doentia, e nada produz, nem tem agoa: quem não quer beber das cisternas, compra ou manda vir agoa do rio Quitangonha, que dista 5 l.: os mantimentos lhe vem de Mossoril (povoação principal do continente visinho), e de Madagascar (...)“ (Maranhão 1842, 40).

⁸⁸ Der portugiesische Einfluss in der Region blieb – insbesondere durch den starken Einfluss des Islams – gering, worüber sich Pinto Corrêa, Verfasser eines Berichts über die Inspektionsreise „às circunscrições do Distrito de Moçambique“ zwischen 1936 und 1937, angesichts der Namen, die in die Schulbücher einer Grundschule in Mossuril (nördlich von Ilha) eingetragen waren, ereiferte: „Uma nota que me feriu profundamente ao visitar a escola rudimentar – escola portuguesa, fundada e mantida pelo Estado português – foi dos nomes arabizados de todos os alunos. (...) É de reconhecer, todavia, que se esses homens persistem afincados no seu credo e na sua nomenclatura, não o fazem por hostilidade sistemática do domínio e a religião dos portugueses, mas simplesmente porque estes ainda não procuraram integrá-los na sua esfera espiritual. (...) Ninguém diz que a região se encontra há 400 anos sob influxo civilizador dos Portugueses“ (Pedro 2012, 19).

medizinischer Versorgung.⁸⁹ Selbst auf eine Verbindung zwischen Lichinga und Porto Amélia, wie Pemba zwischen 1901 und 1976 hieß,⁹⁰ wurde verzichtet. Die einzige Bahnverbindung nördlich des Sambesi blieb daher für Jahrzehnte die Linie, die 1915 zwischen Lumbo, dem 1913 entstandenen „posto administrativo“ auf dem Festland gegenüber der Ilha de Moçambique, und Blantyre (Malawi) geschaffen wurde und über den „posto militar“ Nampula (seit 1907) sowie Cuamba führte. Später kam ein weiterer Strang ab Nampula zum Hafen im weiter nördlich gelegenen Nacala hinzu.⁹¹ Erst 1969, während des Kolonialkrieges, wurde schließlich – nicht zuletzt, um Militärtransporte und die Versorgung der neuen „colonatos“ weniger beschwerlich zu machen – eine Zugverbindung von Cuamba bis nach Lichinga angelegt. Damit erhielt Mosambik die nördlichste Bahnverbindung. Sie gehört neben den Strecken Maputo – Chicualacuala oder Vila Eduardo Mondlane im Süden sowie Beira – Caia am Sambesi im Zentrum zu den wenigen, die vertikal verlaufen.

Dass die koloniale Tätigkeit in der Region nur wenige Spuren hinterlassen hatte, bestätigt Lettow-Vorbeck in seinen Memoiren über seinen Einfall in Mosambik.⁹² Dessen für das Kriegsgeschehen völlig belangloser Feldzug (1917-1918) kostete Menschenleben und brachte vor allem für die ansässige Bevölkerung nicht nur die Zwangsrekrutierung von Trägern auf beiden Seiten, sondern, da Lebensmittel für die Armeen requiriert werden mussten, Hunger und Elend (Schulte-Vahrendorff 2006, 41-67). Dass sich die „Eingeborenen“, wie Lettow-Vorbeck (1920, 225) schreibt, dabei „als freundlich gegen unsere Leute erwiesen“ und die deutsche Schutztruppe als „Befreier von der portugiesischen Bedrückung“ betrachtet hätten, klingt nach einem Missverständnis, andererseits zeigte es, wie wenig etabliert die Portugiesen hier tatsächlich waren. Auch wenn Portugal im Kriegsverlauf schließlich mehr Soldaten nach Mosambik als nach

⁸⁹ Einer der Gründe dafür, dass Jorge Dias (1907-1973) die auf mosambikanischem Territorium ansässigen Makonde für sein ethnologisches Forschungsprojekt auswählte (*Os Macondes de Moçambique*, 3. Bde., 1964-1970), lag darin, dass diese noch in den 1950er Jahren ihre traditionelle Lebensweise weitgehend erhalten hatten.

⁹⁰ Auch auf die Änderung dieses Namens verwies Machel im Mai 1975: „Aquela terra não é Porto Amélia. É Pemba. É ou não é? Vai sair essa coisa de Porto Amélia... Amélia não conhecemos. Eu não conheço Amélia. Quem foi ela? Talvez tivesse sido uma colonialista. Por isso deram o nome de Porto Amélia...“ (Fernandes 2006, 80f.). Dieser Name war zu Ehren der letzten portugiesischen Königin, Amélia de Orléans e Bragança (1865-1951), vergeben worden.

⁹¹ Sie gilt heute als einer der „Corredores de Desenvolvimento“ propagierten Transportwege zwischen den sogenannten „land-locked-countries“ und dem Meer. Diese entsprechen den in der Kolonialzeit angelegten Schienenwegen, die, so gibt Fonseca (2003, 207) mit Hofmeier (1979, 8) zu bedenken, „bei Anwendung heutiger Kosten-Nutzen-Analysen“ nie gebaut worden wären.

⁹² So berichtet Lettow-Vorbeck (2012 [1921], 58): „Unsere Karten sahen aus wie aus der Zeit Vasco (sic) da Gamas. Große weiße Flecken mit einigen Flußläufen und altmodischen Namen, das war alles“.

Flandern entsendet hatte, wurde die Verteidigung des mosambikanischen Territoriums zu einer *Guerra que Portugal quis esquecer*, wie der Titel von Carvalhos 2015 erschienenen Buch lautet. Die teils desaströsen Niederlagen wurden der mangelnden Vorbereitung und Organisation durch die wenige Jahre zuvor entstandene erste Portugiesische Republik (1910-1926) angelastet.⁹³ Das „Kriegsversagen“ Portugals, das in den Augen von Imperialisten und Militärs – ob in Portugal oder anderswo – mindestens so schwer wog wie sein „Kolonialversagen“, wurde im Zuge der Versailler Verhandlungen in die Waagschale geworfen. So forderte etwa Jan Smuts (1870-1950), General der alliierten südafrikanischen Armee und u.a. Premierminister der Südafrikanischen Union, dass nicht nur das Quionga-Dreieck dem nun unter dem Namen Tanganjika britisch gewordenen Deutsch-Ostafrika zu überlassen sei, sondern auch, dass die Rechte an Hafen und Eisenbahnanlagen in Lourenço Marques an Südafrika abgetreten werden sollten (Newitt 2017, 118). Kriegerdenkmäler überall in Portugal, aber auch in Mosambik, die überwiegend jedoch erst nach der Errichtung der Militärdiktatur ab 1926 aufgestellt wurden, sowie Straßennamen wie „Rua dos Combatentes da Grande Guerra“ oder „Rua de Heróis de Portugal“ vermittelten freilich im Land und in seinen Kolonien den Eindruck, dass sich die Nation tapfer geschlagen hatte.⁹⁴

⁹³ Carlos Selvagem (1890-1973) beschrieb mit *Tropa d'África* (1920) den Krieg aus portugiesischer Perspektive, wobei er harsche Kritik an der eigenen Armee übt. Diese sei unorganisiert, „desleixado e porcalhão“ (Selvagem 1920, 30) und außerdem demotiviert, „sem sagrada fúria de patriotas“ (ebd.,35). Lettow-Vorbeck seinerseits schrieb – alte Vorurteile des protestantischen Nordwest-Europas bedienend – über die portugiesischen Offiziere, dass sie „zum großen Teil syphilitisch“ und „nun wirklich keine Feldsoldaten“ seien, sich „dauernd (...) über Unbequemlichkeiten“ beschwerten, kein Wunder daher, dass sie „von den englischen Gefangenen streng gemieden“ wurden (Lettow-Vorbeck 1920, 258).

⁹⁴ 1935 wurde das mächtige Standbild der „Pátria Portuguesa“ vor dem Bahnhof in Lourenço Marques inmitten der einstigen „Praça Mac-Mahon“ (heute „Praça dos Trabalhadores“) aufgestellt (vgl. Verheit 2011). Es symbolisiert nicht nur, so ist zu lesen, „Génio“ und „Força“ der Heimat, sondern auch den gemeinsamen Kampf der „combatentes europeus e africanos“, denen es gewidmet ist. Ebenfalls in Ilha de Moçambique sowie Goba an der Grenze zu Eswatini finden sich Mahnmale. In Beira, Lumbo (nahe Ilha), Manica, Maputo und Pemba existieren zudem Soldatenfriedhöfe, die von der Commonwealth War Graves Foundation gepflegt werden. Andere Denkmäler, wie etwa in Namoto (Grenzübergang nach Tansania), errichtet in der Zeit des Estado Novo, sind heute überwuchert oder wie das Ossuarium in Mocímboa de Praia leer und verfallen. Eine Gedenktafel schließlich, die ursprünglich in Negomano an die gefallenen portugiesischen Soldaten erinnerte, wurde 1963 nach Mueda verbracht und blieb offensichtlich auch dann an ihrem Platz, als der Ort zur offiziellen Gedenkstätte für das „Massaker von Mueda“ vom 16. Juni 1960 umgewidmet wurde (Carvalho 2015, 204).

1.1.4 Vom Kolonialismus des Estado Novo zur Unabhängigkeit Mosambiks

É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nele se compreendem, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente. (*Acto colonial*, Artikel 2, 1933)

Die Kolonisierung Afrikas ging mit einer massiven Entwertung und Zerstörung der materiellen und geistigen Werte seiner autochthonen Bevölkerungsgruppen einher: „Das Alte“, um es mit Achebe (1976) auszudrücken, „stürzte“, eine Welt zerbrach. Dabei wurde der Kontinent selten im traditionellen Sinne erobert, der Abschluss von Verträgen reichte oft aus. Auch die eigentliche Herrschaft wurde nicht in erster Linie durch Gewehre, sondern insbesondere vermittels der Errungenschaften des technologischen und medizinischen Fortschritts, moderner Kommunikationsmittel und nicht zuletzt attraktiver Konsumgüter erlangt. Die Einrichtung sogenannter Herrschaftskolonien in Afrika war vor allem ein Siegeszug des Kapitalismus, der für die Ausbeutung der Rohstoffe des Kontinents dessen ohnehin vergleichsweise spärliche Bevölkerung vor Ort brauchte. „Die Bourgeoisie“, wie Marx es im *Kommunistischen Manifest* (1848) ausdrückt, zwang alle „Nationen“, „die Produktionsweise der Bourgeoisie sich anzueignen, wenn sie nicht zugrunde gehen“ wollten und die „sogenannte Zivilisation bei sich selbst einzuführen“. Gleichzeitig handelte diese „Bourgeoisie“ stets im Namen eines Staates und forderte nicht selten dessen Legitimation und Schutz für ihre Aktivitäten – mit der Folge, dass die Kolonisierung von immer mehr Gebieten in Afrika an die Idee von der Größe und Leistungsfähigkeit des jeweiligen Staates geknüpft wurde und sich schließlich auf Ebene der europäischen Regierungskabinette und ihren Kartentischen, aber auch vor Ort ein heute bizarr anmutender „Wettlauf“ um den Einfluss über größtenteils wenig bekannte Territorien entwickelte. Die zahlreichen Konflikte in und um Afrika trugen schließlich ihren Teil zum Ausbruch des Krieges von 1914 bis 1918 bei, in den die europäischen Mächte wie „schlafwandelnd“ (vgl. Clarke 2013) taumelten und den zum ersten Mal die ganze Welt und in besonderer Weise auch Mosambik zu spüren bekamen. Doch war es erst der Zweite Weltkrieg, der die europäischen Imperien zusammenbrechen und die Idee von Kolonisierung, zumal als „zivilisatorische Mission“, zunehmend als untauglich erscheinen ließ. Zudem wuchs der Widerstand in den zu Anhängseln eines europäischen Staates erklärten Gebieten in Afrika gegen diese immer mehr als Bevormundung

empfundene Herrschaft. Seine Protagonisten waren dabei vor allem jene, die in besonders enger Nähe zu den Institutionen des Kolonialstaates gestanden hatten. Dass dessen national- und zentralstaatliches Modell oft zum Vorbild für die Gründung unabhängiger Staaten in Afrika wurde, hatte daher genauso mit der Wirklichkeitserfahrung und den daraus erwachsenden Interessen der einstigen Herrscher zu tun wie denen der neuen Eliten. Ein Zurück in eine wie auch immer geartete vorkoloniale Vergangenheit war dabei folgerichtig auf keiner Seite vorhergesehen – auch wenn die verschiedensten afrikanischen Diktatoren mit der Zurschaustellung traditioneller Herrschaftssymbole diesen Anschein zu erwecken versuchten. Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war es schließlich nur noch Portugal, das als einzige europäische Macht entgegen den Zeitläuften auf seinem historisch gewachsenen Imperium bestand und dabei jenseits der „großen Ideologien“ (vgl. Lyotard 1979) an seiner eigenen festhielt. Anders als Belgien, Frankreich oder Großbritannien, versteifte sich die Regierung in Portugal auf die Position, seine erst in den 1950er Jahren zu überseeischen Provinzen erklärten Kolonien keinesfalls jemals in die Unabhängigkeit entlassen zu wollen – wohl nicht zuletzt, weil das Land in den 1940er Jahren begonnen hatte, dort erstmals wie nie zuvor zu investieren.

Noch 1914 existierte Mosambik allerdings nicht als geschlossene Einheit, sondern wurde zu zwei Dritteln von Unternehmen beherrscht, die fast ausschließlich mit ausländischem Kapital finanziert wurden. Die direkte Kontrolle des portugiesischen Staates beschränkte sich auf wenige Gebiete, in denen vermittels weniger Militärposten versucht wurde, die lokale Bevölkerung zur Abgabe von Steuern zu zwingen (Newitt 2022, 216). Als 1917 – teils ausgelöst durch die deutsche Invasion – die Revolte in Báruè ausbrach, konnte das auch als Zeichen der Schwäche des Kolonialstaates gelesen werden. Dass es bis 1919 dauerte, sie niederzuschlagen, schürte die allgemeine Unzufriedenheit mit der Republik in Lissabon noch weiter. Schließlich war es der Militärputsch von 1926, der jene Entwicklung einleitete, während der Mosambik überhaupt erst zum proklamierten integralen Bestandteil Portugals gemacht werden sollte – und zwar in Gestalt des „Neuen Staates“ (1933-1974). Darüber, wie wichtig diesem autoritären, von Kirche und Großunternehmen unterstützten Ein-Parteien-Staat der União Nacional unter Führung von António de Oliveira Salazar (1898-1970) die feste Einbindung der „domínios ultramarinos“ in die portugiesische Volkswirtschaft war, hatte der bereits von der Regierung der sogenannten „Ditadura Nacional“ (1928-1933) erlassene „Acto Colonial“ (1930) keine Zweifel gelassen. Erst jedoch, als Portugal mit seinem Status als neutrales Land während des Zweiten Weltkrieges davon profitieren konnte, dass nun

Produkte aus Angola und Mosambik stärker als jemals zuvor nachgefragt wurden (Newitt 2017, 129), nahmen die staatlichen Interventionen in den Kolonien an Fahrt auf.⁹⁵ Sie betrafen den Industrie- und Agrarsektor genauso wie den Ausbau von Infrastruktur und Dienstleistungsgewerbe sowie das Bildungswesen.⁹⁶ Zudem wurde mit dem Ende der Konzession für die Companhia de Moçambique 1942 die koloniale Verwaltung nun erstmals für das gesamte 1891 entstandene Territorium zuständig.

Alle Maßnahmen wurden von nationalistischer Propaganda begleitet. Beschworen wurde die Geschichte der überseeischen Expansion Portugals unter Hervorhebung der besonderen Befähigung seiner Menschen als unvoreingenommene „Zivilisatoren“, wie etwa die brasilianische Geschichte und die des Estado da Índia beweisen sollten.⁹⁷ Daran allerdings, dass die zwischen unterschiedlichen Ethnien und Kulturen harmoniestiftende Anwesenheit der Portugiesen, zumindest im Mosambik der 1950er Jahre, irgendeine Wirkung entfaltet hätte, lässt Lobatos (1952, 45) Einschätzung der Kolonialgesellschaft zweifeln:

E que se observa na população de Moçambique? Uns milhões de pretos em estado primitivo, uns milhares de brancos civilizados à européia, alguns milhares de mulatos semi-europeus e semi-indígenas na maior parte, uns milhares de indianos (...) e uns quantos pretos assimilados, civilizados, europeizados. (...) não há povo moçambicano no sentido em que se fala do povo português (...). Não há em Moçambique um pensar colectivo.

⁹⁵ Castelo (2014, 509) bemerkt dazu: „O termo ‚desenvolvimento‘ nunca chega a ganhar importância no discurso do Estado Novo. O termo usado com mais frequência ao longo de todo o período estudado foi ‚fomento‘, no sentido de ação estatal (meio imposto de cima) com vista a promover o desenvolvimento concebido sobretudo como crescimento económico (fim idealizado de cima). Empregaram-se também os termos ‚civilização‘, ‚evolução‘, ‚progresso‘, ‚modernização‘ e ‚valorização‘ dos povos e dos territórios sob soberania portuguesa. Só a partir da segunda metade dos anos 1950, o discurso oficial começa a incorporar novos conceitos/significados, como ‚bem-estar rural‘, ‚promoção social‘, ‚desenvolvimento económico-social‘, ‚desenvolvimento comunitário‘ e ‚desenvolvimento humano‘, por influência da conjuntura externa saída da Segunda Guerra Mundial, das pressões da Organização das Nações Unidas (ONU) a favor do desenvolvimento e da autodeterminação das colónias, da cooperação técnica e científica internacional e de estudos e recomendações emanados do campo científico nacional, mormente nas áreas da agronomia, ciências sociais e economia.“

⁹⁶ Den Bildungsauftrag für die indigene Bevölkerung, d.h. ihre Missionierung, übernahm ab 1940 die katholische Kirche in Absprache mit dem portugiesischen Staat. Die Grundlage dafür bildete der „Acordo Missionário“ als Teil des Konkordats zwischen Portugal und dem Heiligen Stuhl. Demnach wurde 1940 zunächst ein Erzbischof in Lourenço Marques und zwei weitere Bistümer in Beira und Nampula geschaffen.

⁹⁷ Insbesondere sei auf Castelo (1999) verwiesen, die sich hier intensiv mit den Werken Gilberto Freyres (1900-1987) auseinandersetzt. Insbesondere in *Um brasileiro em terras portuguesas* (1953) und *O luso e o trópico* (1961) wurde der *Lusotropicalismo* als die eigentliche Wesens- und Daseinsform des „portugiesischen Menschen“ vorgestellt, eine Idee, die in Regierungskreisen wohlwollend aufgenommen und verbreitet, jedoch nie zur Staatsideologie gemacht wurde. Ihre Wirkmächtigkeit scheint ungebrochen, liest man zumindest Pedro Borges Graça, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) der Universidade de Lisboa (und Nachfolgeinstitution der 1906 gegründeten Escola Colonial), der bezüglich der portugiesischen Assimilationspolitik schreibt: „É pois necessário insistir no facto de que o caso português foi singular, por causa da nossa matriz cultural configurada pela tradição humanista e universalista que levava o Estado a considerar os ‚indígenas‘ como potenciais cidadãos“ (Graça 2005, 159).

Zwischen 1891 und 1950 war die Bevölkerung Mosambiks von etwa 3,7 Millionen auf gerade 5.085.627 Menschen gewachsen. Schon 1970 wurden bereits 8.168.933 Einwohner gezählt (Castelo 2007, 216). Daran hatte der Zuzug von Portugiesen in die nunmehr zur „Siedlungskolonie“⁹⁸ gewordene Region jedoch kaum einen Anteil. Waren allerdings 1949 lediglich 27.438 „brancos“ in Mosambik ansässig gewesen, wuchs ihre Zahl bis 1950 auf 48.213 Personen an. Im Jahr 1970 zählte man schließlich 162.967 Personen, die aus der „Metropole“ stammten.⁹⁹ Tatsächlich hatte der Estado Novo ähnlich den Vorgängerregierungen, so Castelo (2014, 511), die Einwanderung zwischen 1930 und 1940 zunächst eher restriktiv gehandhabt. Die Regierung

não fomentou diretamente a ida de colonos para Angola e Moçambique. Além disso, impôs fortes restrições à livre circulação de pessoas pelo império e à colonização espontânea. Ao mesmo tempo que afirmava que o colono português tinha um singular talento para lidar com as „raças inferiores“, defendia que só deviam fixar-se nas colónias cidadãos nacionais com capital e formação, dirigentes e técnicos, que pudessem servir de exemplo aos indígenas.

Erst Ende der 1950er erreichte die Zahl der portugiesischen Einwanderer ihren Höhepunkt.¹⁰⁰ Schon 1973, wenn man allein die Zahlen der „passageiros metropolitanos embarcados e desembarcados na metrópole por via marítima“ betrachtet, überschritt die Zahl der Rückkehrer (1.974 Personen), wenn auch nur leicht, schon die der

⁹⁸ Castelo (2007, 107) verweist in diesem Zusammenhang auf den Artikel 73 des Gründungsdokuments der Vereinigten Nationen 1945, in dem die Mitgliedsstaaten, die über „nicht-autonome Territorien“ verfügten, bereits aufgefordert waren, diese wirtschaftlich und politisch auf die Unabhängigkeit vorzubereiten und über die Entwicklung Bericht zu erstatten. Portugal versuchte, sich dieser Verpflichtung zu entziehen, indem es sich zur „Nação pluricontinental“ erklärte, „composta por províncias europeias e ultramarinas, integradas harmoniosamente no todo nacional, uno e indivisível“. Gleichzeitig wurde der „Estatuto dos Indígenas“ 1954 erneuert und damit der übergroßen Mehrheit der Bevölkerung in den afrikanischen Kolonien, auch wenn diese im offiziellen Sprachgebrauch ja eigentlich keine mehr waren, die Staatsbürgerschaft verwehrt. Macagno (2019, 28) bemerkt dazu: „Um sintoma paradoxal da longa presença portuguesa em África foi a oscilação de nomenclaturas para referir aqueles territórios. Durante todo o século XVIII, o termo *colónias* foi o mais utilizado para referir as possessões portuguesas. A constituição de 1820, no seu artigo 132, utiliza pela primeira vez, o termo *províncias*, que permanecerá oficializado na Constituição de 1842. Com a instalação da República 1910, reaparece o termo *colónia*. Por fim, a designação de *província*, para referir os territórios de Ultramar, será novamente empregue a partir de 1951.“

⁹⁹ Aber die anderen Bevölkerungsgruppen legten zu. Während sich die Zahl der „mestiços“ (1940: 15.641/1970: 50.189), der „indianos“ (9.144/22.531), der „amarelos“ (1.449/3.814) sich teils mehr als verdoppelten, wuchs die Zahl der „negros“ etwas langsamer (5.031.955/7.929.432) (Castelo 2007, 216).

¹⁰⁰ Über die genaue Zusammensetzung der „zivilisierten“ Bevölkerung Mosambiks informiert Jorge Dias in seinem Bericht *Minorias Étnicas nas Províncias Ultramarinas* von 1956. Zuversichtlich in Bezug auf das Bevölkerungswachstum der „Weißen“ schreibt er: „A província de Moçambique tinha em 1950 uma população de 91.954 indivíduos civilizados, dos quais 48.213 eram brancos, 12.630 indianos, 1.613 amarelos, os restantes: negros (4.349) e mistos (25.149). É preciso lembrar que muitos mistos são fruto do cruzamento entre indianos e negros e amarelos e negros e que portanto, pesam nos pratos da balança de uns e outros pela formação cultural e religiosa que receberam dos respectivos pais. Se é certo que o aumento dos indivíduos brancos registado nos censos de 1928, 1935, 1940, 1945 e 1950 vai tornando maior a sua percentagem em relação às outras etnias, cujo crescimento é menos rápido, nem por isso o quadro demográfico é tranquilizador“ (vgl. Pereira 2005, 12).

Neuankömmlinge (1.704 Personen). 1974 schließlich wurden lediglich 29 Personen registriert, die aus Portugal kommend in Mosambik einreisten, 843 hingegen verließen das Land in die andere Richtung (Castelo 2007, 177).

Als nach dem Zweiten Weltkrieg die wirtschaftliche Entwicklung Mosambiks gemäß der bereits seit 1936 existierenden „Planos de Fomento“ vorangetrieben werden sollte, wuchs der Bedarf an gebildeten Einwanderern – also solchen, die über eine berufliche Ausbildung verfügten – erheblich.¹⁰¹ Portugiesen mit geringer Schulbildung und ohne finanzielle Mittel reisten zwar auch ein, waren dann aber meist zu landwirtschaftlicher Arbeit in den ab den 1950er Jahren auf Staatskosten entstehenden „Siedlerdörfern“ („colonatos“), wie zunächst im Vale do Limpopo bei Xai-Xai oder Sussundenga bei Chimoio und ab den 1960er Jahren in Cabo Delgado und Niassa, verpflichtet.¹⁰² Die meisten Ankömmlinge, zumal der überwiegende Teil von ihnen vorwiegend urbaner Herkunft war, versuchten jedoch in den Städten, allen voran Lourenço Marques, zu bleiben und dort Arbeit und Auskommen zu finden – oder aber, wie viele Einwanderer vor ihnen, nach Südafrika zu gelangen, da sich hier im Vergleich zur Heimat oder zu Mosambik bessere Lebensumstände und mehr Möglichkeiten zu bieten schienen.¹⁰³ Südafrika und Südrhodesien waren ohnehin die entscheidenden Impulsgeber für die wirtschaftliche Entwicklung Mosambiks, allen voran der Städte Beira und Lourenço Marques, die in ihrer Bedeutung als Handelsplatz, Industriestandort¹⁰⁴ und

¹⁰¹ Die Einwanderung ungebildeter Personen wurde teilweise zurückgewiesen, weil man um das portugiesische Ansehen als „Zivilisator“ fürchtete, wie Souto (2007, 100) belegt: „Não compreendemos, (...) que não haja na lei reguladora desta emigração uma exigência fundamental – a do colono saber ler e escrever. Uma emigração de indivíduos analfabetos funcionará nos locais de destino como fator de desprestígio para o colonizador e representa uma inversão de valores chocante para o próprio preto, que em muitas circunstâncias, terá de servir o branco lendo-lhe a correspondência ou escrevendo a.“

¹⁰² Zudem war geplant, 80.000 Portugiesen nach der Fertigstellung des Cahora-Bassa-Staudamms im Sambesital anzusiedeln (Isaacman 2013, 61). Trotz heftiger Angriffe der Frelimo wurde dieser 1974 fertiggestellt. Die 1975 aufgenommene Stromlieferung nach Südafrika musste jedoch bis in die 1990er Jahre aufgrund des „Sechzehnjährigen Krieges“ unterbrochen werden. „Cahora Bassa é nossa“ gilt jedoch erst seit 2005, als Portugal seine Anteile bis auf 15 Prozent an das Land verkaufte.

¹⁰³ Jorge Dias, überzeugt von einem besonderen Wert der portugiesischen Kultur, bemerkte 1956 über die Attraktivität, die das „unkultivierte“ Südafrika seiner Meinung nach besonders auf die portugiesischen Einwanderer der „dritten Kategorie“ ausübte (vgl. Pereira 2005, 16): „Para muitos destes indivíduos saídos de qualquer terriola da nossa província, Joanesburgo toma as proporções de Meca para os maometanos. Como nunca viajaram na Europa, não compreendem que a União Sul-Africana nada representa de novo e que a sua prosperidade não passa da exploração intensiva de riquezas naturais, feita por métodos e com capitais de países altamente industrializados. Não podem aperceber-se que este colosso a que falta uma vida intelectual e cultural de nível europeu, está assente em pés de barro. Colocados, portanto, na posição de admiradores dos vizinhos, vagamente despeitados com o seu nível económico quando posto em confronto com o deles, e um tanto ou quanto convencidos da sua superioridade em relação à Metrópole, onde as pessoas da sua classe têm um nível de vida nitidamente inferior; estes portugueses de terceira – apesar de indiscutíveis virtudes – procuram imitar um pouco os vizinhos.“

¹⁰⁴ Dazu bemerkt Domingues (2014, 244): „Em 1966 as indústrias de Lourenço Marques já somavam 50% do valor de produção da indústria transformadora, empregando 15% dos operários moçambicanos. O

Zentrum für Dienstleistungen aller Art – u.a. für den wachsenden Tourismus – an immer größerer Bedeutung gewannen. Dies verstärkte nicht nur die Horizontalität der wirtschaftlichen Erschließung des Landes mit allen ihren gesellschaftlichen Folgen, sondern beschleunigte einmal mehr die Urbanisierung der Hauptstadtregion. Während die Eisenbahnen und Häfen „essencialmente (...) os países vizinhos“ (Souto 2007, 91) bedienten, blieb das Straßennetz im Land rudimentär. Erst 1963 wurde mit dem Bau der 2.477 Kilometer langen Nationalstraße 1, der einzigen Verbindung, die bis heute von der Hauptstadt nach Pemba führt, begonnen. Genauso stand der interne Flugverkehr, organisiert von der 1936 eingerichteten Direcção de Exploração de Transportes Aéreos (DETA), in seiner Bedeutung noch hinter dem in die Nachbarländer. Zwar gab die zwischen Portugal und seinen Kolonien angestrebte „unidade economica“ der Wirtschaftsentwicklung Mosambiks wichtige Impulse, behinderte sie jedoch auch – etwa durch eine „legislação proteccionista da indústria portuguesa“, wie Souto (ebd.) befindet. Noch schwerer wog allerdings, dass die in Mosambik existierende „estrutura económica dualista“ (ebd., 82) nicht aufgebrochen wurde. Demnach arbeitete und lebte die afrikanische Mehrheitsbevölkerung fast ausschließlich auf substanzwirtschaftlicher Basis in den weiten Räumen zwischen den wenigen urbanen Zentren und verfügte praktisch über keinerlei Einkommen, während „um sector populacional, bastante reduzido, integrado numa economia de mercado que apresentava maiores índices de rendimento e níveis de bem estar“ in den Städten entstand. Dabei produzierte weder der Agrar- noch der Industriesektor gewinnbringend. Die Importe – selbst Agrarerzeugnisse mussten für die in den Städten lebende Bevölkerung eingeführt werden – überstiegen daher regelmäßig die Exporte: Mosambik lebte, allen Investitionen und den die Wirtschaft stimulierenden Maßnahmen zum Trotz,¹⁰⁵ über seine Kosten. Das war jedoch eine Tatsache, die in eklatantem Widerspruch zur Wirklichkeitserfahrung der autochthonen, überwiegend im Primärsektor tätigen Bevölkerung, stehen musste, für die die Entwicklung auf dem Land, wie sie etwa der Anbau von „culturas obrigatórias“ wie Baumwolle und Reis brachte, stets mit Zwang und Rechtlosigkeit verbunden war und

antropólogo António Rita-Ferreira estimava que em 1968 dos 130.000 africanos activos existiam na capital 19.500 trabalhadores nas ‚indústrias transformadoras‘ (7.000 dos quais mulheres).“

¹⁰⁵ Vertraut man Newitt (2017, 150), konnte die Wirtschaft Mosambiks mit seiner Leicht- und Konsumgüterindustrie, dem Dienstleistungssektor sowie den Steinkohlefeldern bei Moatize 1975 sogar als „healthily diversified“ beschrieben werden. 1970 hatte man mit der Erkundung der Gasvorkommen entlang der Küste begonnen (Souto 2007, 90) – und wie man heute weiß, befinden sich die weltweit größten bislang entdeckten vor der Küste Cabo Delgados. Zudem war Mosambik 1975 Weltmarktführer in der Produktion von Cashewkernen (Penvenne 2015, 173).

durch die sich ihre Lebensverhältnisse in keiner Weise verbesserten.¹⁰⁶

Daran änderte sich auch wenig, als im „Schicksalsjahr“¹⁰⁷ des Estado Novo 1961 der „Estatuto do Indígena“ abgeschafft und Bildungsangebote für die autochthone Bevölkerung ausgeweitet wurden, auf deren Arbeitskraft, wie man sich eingestehen musste, man in der sich entwickelnden Wirtschaft immer weniger verzichten konnte.¹⁰⁸ Allein auf die Förderung von Eliteschülern aus den Kolonien zu setzen, hatte sich jedenfalls als unzureichend erwiesen. Zudem war es 1965, als die erst seit zwei Jahrzehnten existierende Casa de Estudante do Império in Lissabon wieder geschlossen wurde, offensichtlich, dass genau diese Eliteschüler (und wenigen Schülerinnen) weniger dem Imperium als den entstehenden Nationalbewegungen in den „Überseeprovinzen“ dienen würden.¹⁰⁹ Und auch unter den „assimilados“ dort – zumal, wenn sie, wie in Mosambik und hier vor allem in dessen Süden, Angehörige protestantischer Kongregationen waren – gewann die Idee eines von Portugal unabhängigen Nationalstaats an Anhängern, auch wenn ihre Vereine und Verbände, wenn sie nicht

¹⁰⁶ Besonders verhasst war der Anbau von Baumwolle, wie auch Herbert Graf erfuhr, Leiter einer Delegation aus der DDR, die im Februar 1975 eine Rundreise durch Mosambik unternahm. Beim Anblick verdorrter Baumwollfelder bei Caia, wurde ihm erklärt, dass die Bevölkerung sich weigere, weiterhin auf den Feldern zu arbeiten. „Narben von Stockhieben und Peitschenschlägen wurden uns gezeigt. Es wurde von Verhaftungen und Deportationen berichtet. Die blutige Geschichte der Baumwolle war auch hier in aller Munde.“ Die Menschen wollten, so Graf, dass „Produkte angebaut werden, die der Afrikaner (sic) benötige, also Mais, Maniok und andere Früchte. Obwohl es vor diesen Betroffenen schwer über unsere Lippen ging, fragten wir, woher sollen künftig die Fasern für eure Bekleidung kommen? Die Antwort war eindeutig, von wem auch immer, von uns jedenfalls nicht“ (Graf 2005, 102).

¹⁰⁷ In diesem Jahr erschütterten Ereignisse, wie die Aufsehen erregende Schiffsentführung der Santa Maria im Januar durch Henrique Galvão (1895-1970), der damit gegen die faschistischen Regierungen in Lissabon und Madrid protestieren wollte, die Gründung der Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas (CONCP) – die spätere Gruppe der Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) –, der Versuch eines Staatsstreiches durch General Botelho Moniz (1900-1970), der Beginn der Kämpfe in Angola und schließlich im Dezember der vollständige Verlust der Territorien in Indien, die Diktatur, Befreiungsbewegungen in Afrika – etwa die Frente Nacional de Libertação de Angola, 1954, dem Movimento Popular de Libertação de Angola, 1956, dem Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde, 1956, oder dem Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe, 1960 – existierten zu diesem Zeitpunkt bereits.

¹⁰⁸ Ein Beleg dafür findet sich bei Alberto (2014, 29), der über seine Grundschulzeit Ende der 1960er Jahr in Manica berichtet. Nicht nur musste er 18 Kilometer zurücklegen, um zur Schule zu gelangen, auch der Unterricht beschränkte sich auf das Nachsprechen portugiesischer Wörter und Schläge und fand in einer Hütte ohne Bänke und Stühle statt. Sein Lehrer verstand zudem Citewe nicht, da er aus einer anderen Provinz geschickt wurde – eine „übliche Taktik“ der Portugiesen, ihre Lehrer von weit herzuholen, schreibt Alberto (ebd). Diese wurde nach der Unabhängigkeit ebenfalls angewendet, um die „Einheit der Nation“ zu festigen und den Portugiesischerwerb zu beschleunigen.

¹⁰⁹ Persönlichkeiten wie Agostinho Neto (1922-1979), Amílcar Cabral (1924-1973) oder Alda do Espírito Santo (1926-2010) erhielten hier die Inspiration für ihre zukünftige politische Arbeit in Angola, Kap Verde bzw. São Tomé e Príncipe. Studenten wie Marcelino dos Santos (1929-2020) – „o único intelectual marxista da Frelimo no momento da sua formação“ (Brito 2019, 68) – oder Sérgio Vieira (1941-2021) aus Mosambik gehörten später zu den wichtigsten Führern der Volksrepublik.

ohnehin, wie die Freimaurer, aufgelöst wurden, unter der Kontrolle der PIDE standen.¹¹⁰ Aktiv für die Unabhängigkeit zu kämpfen, bedeutete daher Exil, vorzugsweise in den Nachbarländern. Besondere Bedeutung erlangte dabei das 1961 unabhängig gewordenen Tanganjika (bzw. 1963 Tansania), das unter Führung von Julius Nyerere (1922-1999) alle antikolonialen Befreiungsbewegungen im südlichen Afrika unterstützte. Daher war es auch in Daressalam, wo sich 1962 die Frelimo gründete. Als „herdeira do movimento político predominante emigrante e rural“ (Brito 2019, 58) schlossen sich dabei die 1959 entstandene Partei Mozambique African National Union (MANU), ursprünglich entstanden, um die Interessen der auf mosambikanischem Territorium lebenden Makonde zu vertreten, die 1961 in Blantyre (Malawi) gegründete União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI) sowie die im selben Jahr in Salisbury (Harare, Simbabwe) geschaffenen União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO) zusammen. Fundamental für deren Widerstandserzählung wurde dabei das Massaker von Mueda 1960,¹¹¹ später erweitert um den „ersten Schuss“ am 25. September vier Jahre später,¹¹² der den bewaffneten Befreiungskrieg eingeleitet haben sollte. Dass die Mehrheit der Makonde den portugiesischen Kolonialismus ablehnte und dessen Repräsentanten

¹¹⁰ Sie wurde 1933 als *Polícia de Vigilância e Defesa do Estado* gegründet und 1945 in *Polícia Internacional e de Defesa do Estado* umbenannt. Ab 1969 hieß die Abteilung *Direção Geral de Segurança* (DGS).

¹¹¹ Über das genaue Geschehen beim Massaker von Mueda am 16. Juni 1960 gibt es höchst widersprüchliche Angaben. Offensichtlich ist, dass die Regierung nach wie vor den *Datas e documentos da história da FRELIMO de 1960 a 1975* folgt, wie sie von João Reis und Armando Pedro Muiwane 1975 zusammengestellt wurden (vgl. psimg.jstor.org/fsi/img/pdf/t0/10.5555/al.sff.document.cb1005.pdf; [31.08.2021]). Auf der Homepage der Regierung wird daraus wortwörtlich zitiert, wenn etwa von „600 nacionalistas moçambicanos“ die Rede ist, die von portugiesischen Kolonialpolizisten ermordet wurden, als sie „pacificamente o fim da subjugação colonial“ einforderten (vgl. portalgoverno.gov.mz/por/imprensa/Noticias/Massacre-de-Mueda-condensou-nacionalismo-dos-mocam-bicanos; [25.06.2021]). Unabhängige Historiker gehen davon aus (vgl. Cahen 2018), dass weitaus weniger Menschen getötet wurden, als sie – im Rahmen einer *banja* (Versammlung, SJ) – „a liberdade para a terra deles, para a nação deles, para o povo maconde“ (Cahen 2018, 46) forderten. Keineswegs sei hier der „mosambikanische Nationalismus verdichtet“ worden. Das geschah ausschließlich im Narrativ der Frelimo.

¹¹² Der Tag wird bis heute offiziell als „Dia das Forças Armadas“ begangen. Voß (2005, 586) schreibt im Tonfall des in der DDR ausgebildeten Diplomjournalisten (er war zwischen 1986 und 1988 nach eigenen Angaben „Berater in Mosambik im Rahmen der Ministerratsgruppe“, ebd., 597) zu diesem Gedenktag: „Die erste militärische Aktion der FRELIMO richtet sich gegen einen Stützpunkt in Chai in Cabo Delgado, sie erfolgte am 25. September 1964 gegen 21 Uhr und wurde von einem der wenigen Überlebenden des Massakers von Mueda, Alberto Chipande (geb. 1939), dem späteren Verteidigungsminister geführt.“ Im Interview mit der Deutschen Welle (14.01.2015), bemerkt der mosambikanische Historiker Yussuf Adam, dass es schwierig sei zu beweisen, wer den ersten Schuss tatsächlich abgefeuert habe, „(a)ntes tínhamos só o testemunho de Alberto Chipande, mas depois tivemos outros testemunhos de pessoas que estavam na casa do administrador, inclusivamente de um outro comandante da FRELIMO que também dizia que não foi lá que começou“. Er fügt hinzu, „era uma escolha simbólica da FRELIMO declarar o 25 de setembro o início da luta armada.“ (vgl. [dw.com/pt-002/alberto-chipande-o-influente-general-do-norte-de-moçambique/a-18190065](https://www.dw.com/pt-002/alberto-chipande-o-influente-general-do-norte-de-moçambique/a-18190065); [20.03.2022]).

verachtete, hatte Jorge Dias bereits Ende der 1950er Jahre bei seinem Aufenthalt in der Region erfahren, wie Pereira (2005, 63) zeigt:

Um dia, ao fazermos uma visita ao régulo Diankali, depois de termos conversado longamente, ele virou-se para o nosso intérprete e disse que nós não éramos portugueses. Afirmei-lhe que sim, que éramos portugueses. Porém ele insistia que éramos ingleses ou german [sic], mas portugueses era impossível. Como ele tinha conhecido indivíduos dessas nacionalidades no Tanganica, eu disse-lhe que bem podia ver que o meu tipo moreno era inteiramente português. Ao que ele retorquiu: „não me refiro a isso, refiro-me à maneira de ser. Um português não conversa connosco, só sabe berrar!“. Vários outros negros me disseram que lhes agrada mais a maneira de ser dos ingleses, do que a nossa. Dizem que os ingleses não são impulsivos e exaltados como nós. Ouvem as queixas e de outros e levam tempo a tomar uma decisão. Os portugueses não; zangam-se, berram muito e dão porrada.

Entscheidend war jedoch keineswegs nur, dass die Makonde als noch stark traditionell geprägte ethnische Gemeinschaft die portugiesische Kolonialherrschaft, die sie vergleichsweise spät und dann in Konkurrenz zu anderen Kolonialmächten erfahren hatten, ablehnten, sondern auch ihre Ansässigkeit im Grenzgebiet, die es den „turras“ oder „Terroristen“, wie Frelimo-Anhänger von den Portugiesen bezeichnet wurden, möglich machte, sich bei drohender Gefahr auf tansanisches Gebiet zurückzuziehen. Da die Region relativ unerschlossen war, eignete sie sich zudem für die Schaffung sogenannter „zonas libertadas“¹¹³. Aus der Tatsache, dass es der Frelimo gelang, bäuerliche und intellektuelle Gegner des Kolonialismus gleichermaßen zu vereinen, dabei aber politische Konkurrenten, wie das Comité Revolucionário de Moçambique (COREMO), zu marginalisieren, leitete sie ihre Legitimation als „garante da ‚unidade nacional‘ e de representante de todo o ‚povo moçambicano‘“ (Brito 2019, 37) ab.¹¹⁴ Dessen „Streben nach nationaler Einheit“, so hatte Mondlane (1973, 121) erklärt, beruhte auf einer Gemeinsamkeit, nämlich das „unter portugiesischer Herrschaft erduldet

¹¹³ Nach Brito (2019, 62) spielten diese „befreiten Zonen“ eine wesentliche Rolle für die Entwicklung der FRELIMO, denn sie „materializavam o progresso da luta pela independência, dando-lhe um conteúdo concreto; por outro lado, desempenharam um papel decisivo na construção do discurso marxista da liderança (...)“. Bis heute wird ihre „protostaatliche“ Bedeutung propagiert und damit der Führungsanspruch der Frelimo legitimiert, seien ihre revolutionären Ideen doch von Anfang an von der „Masse des Volkes“ getragen worden. Brito ist davon nicht überzeugt und schreibt weiter: „O discurso passou a apontar a transformação em curso nas ‚zonas libertadas‘ como testemunho do engajamento das ‚massas camponesas‘ na revolução. O grupo dirigente via uma adesão à revolução que estava a promover lá onde havia apenas, por causa da guerra, uma aceitação circunstancial de mudança na organização social e produtiva, na realidade até mais aparente do que real.“

¹¹⁴ Brito (2019, 70) macht darauf aufmerksam, dass das Wort „unidade“ aus der Frühzeit der Entstehung der Frelimo kommt, genauer: „vem directamento do pensamento expresso pela CONCP e tem um sentido bem preciso, embora aparentemente banal, ela faz na realidade parte da estratégia de poder desse grupo e exprime a sua concepção particular da estratégia frentista. Na verdade trata-se da unidade à volta dos intelectuais revolucionários, que se concebem a si mesmos como os representantes dos interesses das massas populares.“ Allerdings war das Wort „Einheit“ auch im Namen der Partei Salazars (União Nacional) enthalten und wurde im offiziellen Diskurs stets an die „Einheit“ der „plurikontinentalen“ Nation Portugal erinnert.

gemeinsame Leid“, oder anders, „die Erfahrung der Diskriminierung, Ausbeutung, Zwangsarbeit und ähnlicher Aspekte der Kolonialherrschaft“. Dass Einheit zunächst innerhalb der Frelimo selbst geschaffen werden musste, blieb allerdings weitgehend im Verborgenen.¹¹⁵ Weder wurde der gewaltsame Tod 1969 von Mondlane restlos aufgeklärt, des „Arquiteco da unidade nacional“ (Posse 2020, 108), noch der anderer Mitglieder der Frelimo oder ihrer Dissidenten. Anfang der 1970er waren diese Machtkämpfe jedoch weitgehend abgeschlossen, die „sulistas“¹¹⁶ unter Führung von Samora Machel (1933-1986), „o Pai da Nação moçambicana“ (Posse 2020, 108), die oft nicht nur über eine bessere formelle Ausbildung verfügten, sondern auch politische Positionen vertraten, die über den Kampf gegen den portugiesischen „Kolonialfaschismus“ (vgl. Abb. 4) hinausgingen, hatten sie für sich entschieden. Deren Ziel war es, die gesamte Gesellschaft in Mosambik mit revolutionären Mitteln zu erneuern, was auch bedeutete, ihre traditionellen afrikanischen Elemente zu überwinden.¹¹⁷ Der unabhängige Staat sollte ein Staat der Frelimo werden, wie Machel in einer Rede von 1974 deutlich machte:

Política e militarmente foi forjada a unidade, a partir de um pensamento consciência patriótica de classe. Entramos em Nachingwea como Macondes, Macuas, Nianjas, Manicas, Shanganas, Ajauas, Rongas, Senas; saímos Moçambicanos. Entramos como negros, brancos, mistos, indianos; saímos moçambicanos. Quando chegamos, trazemos nossos vícios e defeitos, egoísmo, liberalismo, elitismo. Nós destruimos estes valores negativos e reacionários. Nós aprendemos a incorporar os hábitos e os comportamentos de um militante da Frelimo. Quando entramos, temos uma visão limitada, pois conhecemos apenas nossa região. Lá, aprendemos a escala do nosso país e os valores revolucionários

Der Krieg an den drei afrikanischen Schauplätzen in Angola, Guinea-Bissau und Mosambik,¹¹⁸ für den Portugal international heftig kritisiert wurde und die Ressourcen

¹¹⁵ Coelho (2015, 163) kritisiert, dass die Frelimo bis heute ihre Archive verschlossen hat und gibt zu bedenken: „Manter a memória da luta de libertação inteiramente confinada ao campo da política é um acto contra a democracia e contra a cultura. Por outras palavras, o presente é demasiado largo, demasiado complexo e demasiado precioso para permanecer refém de uma interpretação fechada e rígida do passado.“

¹¹⁶ Wie wichtig der bewaffnete Kampf für die Positionierung der „Südler“ war, stellt Brito (2019, 61) genau: „De facto, a legitimidade do combate anticolonial acabou por ser assumida pelos sulistas, graças ao seu investimento na guerra e ao controlo sobre o exército, o principal instrumento da luta e o lugar de uma aliança com os jovens chefes militares oriundos de todas as províncias de Moçambique.“

¹¹⁷ 1974 erklärte Machel etwa, die afrikanische Gesellschaft „ainda se encontra numa fase atrasada do desenvolvimento das forças produtivas, é uma sociedade minada pelo subjectivismo, pela superstição e submissão a um inexistente sobrenatural, dilacerada pelas falsas solidariedades linguísticas e étnicas, dominada pelas tradições arcaicas que oprimem a mulher e a juventude e bloqueiam a iniciativa criadora“ (Cabaço 2007, 414).

¹¹⁸ Baltazar Rebelo de Sousa (1921-2002), Generalgouverneur Mosambiks von 1968 bis 1970 bestritt freilich, dass es in Mosambik einen solchen überhaupt gegeben hätte: „Pois tenho a dizer (...) que nunca houve guerra. Os militares inventaram essa ideia. Não! Uma guerra é qualquer coisa de mais sério. (...) No Ultramar o que houve foi a guerrilha. Quer dizer alguns indivíduos melhor ou pior fardados, melhor ou pior

des Landes über die Maße beanspruchte, wurde mit dem Staatsstreich vom April 1974 durch in ihren Erwartungen getäuschte, kriegsmüde Soldaten unter Führung der „Capitães de Abril“ in Lissabon beendet.

Abb. 4: „Honramo-nos pela nossa independência vencendo o monstro colonial fascismo
Lutamos pela pátria e paz, Manica 25-5-1975“



(Quelle: SJ, Manica 2020)

Ihm folgte ein einseitiger Waffenstillstand der portugiesischen Armee an der Front in Mosambik. Während große Teile der „colonos“ diesen als Verrat empfanden, die zum Kriegsdienst herangezogenen Wehrpflichtigen jedoch keinen Sinn in der Fortsetzung des Krieges erkennen konnten,¹¹⁹ nutzte die Frelimo die Situation, um ihre militärische Position zu stärken und damit sicherzustellen, als einzige mosambikanische Partei an den Verhandlungen in Lusaka, in denen es um die Entlassung des Landes in die Unabhängigkeit ging, teilzunehmen. Freie Wahlen, so machte sie früh klar, lehnte die

armados, invadiram o território e exerciam acções de represália sobre as populações (...)“ (Souto 2007, 121).

¹¹⁹ Während der Kolonialkrieg schon früh literarisch verhandelt wurde (u.a. im Werk von Lobo Antunes), entstanden literarische Zeugnisse über das Leben der *colonos* in Afrika erst durch Nachkommen der sogenannten *retornados* (im Unterschied zu *refugiados*) so z.B. Dulce Maria Cardoso, *O retorno*, 2011, über Rückkehrer aus Angola oder Isabela Figueiredo *Caderno de Memórias Coloniais*, 2015, über ihre Kindheit als Tochter eines *português de segunda* in Lourenço Marques.

Bewegung kategorisch ab. Am 7. September 1974 – „o Dia da Vitória“ – wurde das Abkommen, das sämtliche Regierungsgeschäfte nach Ablauf einer kaum neun Monate währenden Übergangsfrist in die Hände der Frelimo legte, unterzeichnet.¹²⁰

Indem sie für die Strategie „of taking power first and seeking legitimation afterwards“ (Newitt 2017, 153) optierte, nahm die Frelimo dem Land jedoch nicht nur die Chance auf einen demokratischen Neuanfang, sondern verzichtete auch darauf, wichtige Sachfragen – die von der Klärung der Eigentumsverhältnisse über regionale und internationale Wirtschaftsabkommen bis hin zu dem Problem, wie mit den afrikanischen Truppenteilen der portugiesischen Armee verfahren werden sollte, reichten – mit der portugiesischen Regierung umfassend zu klären. So nachvollziehbar die Eile der Frelimo angesichts ihres durchaus berechtigten Misstrauens gegenüber den Portugiesen war, so problematisch war damit die Ausgangslage für die sich vornehmlich auf eine politisch-ideologische Projektion gründende Volksrepublik nach Vorbild bereits bestehender sozialistischer Staaten. Die Frelimo „was to pay a high price for not having its rule legitimized by an election and for failing to make adequate provision for the immediate post-independence survival of the country“, so Newitt (ebd.) weiter. Schließlich habe erst das Friedensabkommen von 1992 vermocht, das den „Guerra dos Dezasseis Anos“ (1976-1992) beendete, „to tie up all those ends that had been left loose in 1975 when the Portuguese had brought the independence phase of the war to a close“.

¹²⁰ In Beira und Lourenço Marques kam es zu Aufständen gegen das Abkommen vom 7. September 1974 in Lusaka, in dem die Übergabe der Macht an die Frelimo beschlossen wurde. Sie als Aufbegehren „ultrareaktionärer Kräfte“ (Voß 2005, 586) abzutun, ist eine unzulässige Vereinfachung des Geschehens. Ebenfalls waren es längst nicht nur die „weißen Kolonisten“, sondern auch Vertreter von anderen Parteien (Comité Revolucionário de Moçambique, COREMO, Frente Unida de Moçambique, FUMO, Movimento Nacional pela Independência, MONIPAMO usw.), die sich dem Partido da Coligação Nacional (PNU) angeschlossen hatten, die dagegen protestierten, dass allein der Frelimo die Führung Mosambiks übergeben werden sollte.

1.1.5 Autoritärer Staat, junge Nation

Contemplating the history of the last fifty years, the ironies come thick and fast, as the accusations levelled so freely against the colonial regime in the early 1960s become a template for describing the regime that has inherited its power. (Newitt 2017, 199)

Die Hinterlassenschaft der Kolonialzeit an Agrar- und Industriebetrieben, Infrastruktur und urbanen Zentren, schien alle materiellen Voraussetzungen zu bieten, die der junge Staat brauchte, um in seiner Unabhängigkeit erfolgreich zu werden – zumal vermutet werden konnte, dass Portugal sich bis dahin an Mosambik bereichert hatte. Das allerdings war, wie bereits erwähnt, nicht der Fall. Hinzu kam, dass das Land mit seiner Dienstleistungs-, Güter- und Rohstoffproduktion nicht nur von seinen westlichen Nachbarn, allen voran Südafrika und Südrhodesien, abhängig war, sondern auch von dem Geschehen auf dem Weltmarkt, dessen wichtigste Akteure sich zudem seit Jahrzehnten in einem Wettlauf ihrer politisch-ideologisch gegensätzlich begründeten Wirtschaftssysteme befanden und entsprechend Einfluss auf die sogenannte „dritte Welt“ nahmen. Was jedoch am schwersten wog, war der Umstand, dass in den Jahrzehnten des kolonialen Fortschrittsversprechens außer in den wenigen Missionswerken – die immerhin auch abseits der urbanen Zentren entstanden waren – kaum Schulen, Vorschulen¹²¹ sowie Angebote für berufliche Ausbildungen und auch nur eine einzige Universität, die Estudos Universitários de Lourenço Marques (1962),¹²² geschaffen worden waren. Alle weiterführenden Bildungseinrichtungen befanden sich vorwiegend in der Hauptstadt, Beira und anderen Distrikthauptstädten, wo sie den Maßgaben der Assimilationspolitik entsprechend jedoch nur den Bevölkerungsgruppen zugänglich gemacht worden waren, die die Unterrichtssprache Portugiesisch beherrschten. Durch den Weggang der mehrheitlich aus Portugal stammenden Bevölkerung, die das neue Regime – spätestens nach der am 24. Juli 1975 verkündeten Nationalisierung von Bildungs-, Gesundheits- und Justizwesen und der Verstaatlichung des Wohnungsmarktes im Jahr darauf – ablehnten, verlor Mosambik die meisten seiner Fachkräfte: „A fuga dos colonos com nível de qualificação mais elevado deixou um grande vazio de poder nas

¹²¹ Diese sollten im Rahmen eines dreijährigen „ensino rudimentar“, später beschönigend in „ensino da adaptação“ umbenannt, den Portugiesischerwerb ermöglichen.

¹²² 1976 umbenannt in Universidade Eduardo Mondlane (UEM)

empresas“ (Lopes 1999, 15).¹²³ Zwar wurde versucht, fehlendes Personal durch den Einsatz von „cooperantes“ aus dem Ausland auszugleichen, der Erfolg war jedoch gering.¹²⁴ Ähnlich schwierig gestaltete sich die Aufgabe, die portugiesischen Lehrkräfte an Schulen und Berufsschulen zu ersetzen. Maßnahmen, wie die Einstellung von Personal, das weder sprachlich noch fachlich ausreichend qualifiziert war, sowie die Entsendung von Mosambikanerinnen und Mosambikaner zum Studium ins Ausland reichten nicht aus, den Bedarf an Lehrkräften zu decken. Als 1983 das mosambikanische Bildungssystem geschaffen wurde, das in „gewissen Leitfunktionen dem Bildungsgesetz der DDR von 1963“ (Castiano 1997, 108) ähnlich war, existierte es – zumal, als sich der Krieg zwischen Frelimo und Renamo ausweitete – eher auf dem Papier als in der Realität. Besonders im Bildungswesen, dessen wichtigstes Ziel es war, einen mosambikanischen „Homem Novo“ heranzubilden,¹²⁵ zeigte sich dabei das ideologische Mimikry des Ein-Parteien-Staates. Es prägte auch die Inhalte, die an der bis 1985 einzigen Universität vermittelt wurden.¹²⁶

¹²³ Weiter schreibt Lopes (1999, 15): „Havia no país cerca de 500 empresas, entre pequenas, médias e grandes. Destas, cerca de 80% eram pequenas e médias, de administração familiar, desprovidas de sofisticação nos modelos de gerenciamento. As tarefas das áreas funcionais eram exercidas pela família do dono, pouco modernizadas e sem grande produtividade, onde os relacionamentos entre os funcionários da empresa se embasavam na confiança, em função das relações de compadrio. As grandes empresas, com os restantes 20%, estavam distribuídas entre o capital multinacional e não português. Nestas empresas a gestão seguia a filosofia da matriz norte-americana e/ou inglesa.“

¹²⁴ Als Ursache dafür, dass die „cooperantes“ die „carências que a saída dos quadros técnicos coloniais deixaram“ nicht kompensieren konnten, nennt Forjaz (2017, 5) nicht etwa deren vergleichsweise geringe Zahl, sondern „razões que vão da in experiência profissional ao desconhecimento das condições ecológicas, sociológicas, técnicas, culturais e ideológicas do país.“

¹²⁵ Im Gesetz über das Sistema de Educação Nacional (SNE) vom 23 März 1983 hieß es in Artikel 4 unter „Objectivos“: „1. O SNE tem como objectivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente: - A unidade nacional, o amor à Patria e o espírito do internacionalismo proletário; - O gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida colectiva; - O espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade; - A concepção científica e materialista do mundo; - O engajamento e contribuição activa com com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia, na construção do socialismo.“ Sérgio Vieira, u.a. Leiter der Abteilung für Erziehung und Kultur der Frelimo, hatte allerdings schon früher erklärt: „O homem novo é um processo. Mas é um processo que conduz a qualquer coisa. Quando falamos do Homem Novo, estamos a falar do Homem Comunista, estamos a falar do Homem que vai aparecer na sociedade comunista. É o Homem liberto de todos os condicionalismos que nós vivemos, liberto de necessidades materiais. Nós ainda estamos na pré-história da Humanidade, como diz Marx“ (Graça 2005, 238).

¹²⁶ In einem Interview nach Bildungsk Kooperationen in dieser Zeit befragt, kommt Cruz da Silva, Historikerin an der UEM, auch auf die kurzlebige Fakultät für Marxismus/Leninismus an der UEM zu sprechen: „(...) nós temos um peso muito grande em questão de cooperação internacional dos países do Leste. (...) São acordos que tem que ver com as políticas que o próprio Partido tem que traz[em] uma série de problemas para nós, como, já deve ter ouvido dizer, era obrigatório o ensino das disciplinas de Marxismo e Leninismo. E quem era responsável por este ensino eram os nossos amigos do Leste, da República Democrática Alemã, principalmente, alguns da União Soviética e mais outros, mas em menor número. E o ensino era de tal maneira dogmático, que os estudantes o chamavam marxismo histórico e diabólico, porque era extraordinariamente dogmático. E havia uma reação muito grande de todos os estudantes a esse tipo de ensino que era realizado aqui“ (Mota 2016, 208).

Die massive „Frelimisierung“ Mosambiks – „(e)ra preciso frelimizar para moçambicanizar“ (Coelho 1989, 110), die in den „befreiten Zonen“ eingeübt wurde, zeigte sich vorzüglich in Gestalt der „grupos dinamizadores“, Parteizellen der Frelimo,¹²⁷ die überall gegründet wurden, in den Betrieben und exemplarisch mit der Modernisierung der Landwirtschaft durch sogenannte „aldeias comunais“. Denn gerade das Land, wo die Mehrheit der Bevölkerung lebte, sollte seinen Teil dazu beitragen, Machels Plan umzusetzen, die 1980er Jahre zur „década da vitória sobre o desenvolvimento“ (Machel 1979, 23) zu machen. Für diese „comunais propriedades da miséria“, wie sie BaKaKhosha (2008, 72) umschrieb, wurden nicht selten die „aldeamentos“ oder „aldeias estratégicas“ (Brito 2019, 62) genutzt, in die während des Kolonialkrieges bereits die Portugiesen die Bevölkerung in den umkämpften Distrikten zwangsumgesiedelt hatte. War deren Begründung gewesen, diese hier besser versorgen zu können, obwohl es freilich eigentlich um ihre Kontrolle ging (vgl. Afonso/Gomes 2016), sollten nun Urbanisierung und Mechanisierung die Produktivität der Agrarwirtschaft erhöhen. Das Gegenteil geschah: Die Agrarproduktion brach ein, der Staat musste Kredite aufnehmen, um die Versorgung der Stadtbevölkerung gewährleisten zu können. Verursacht durch die staatlich gesteuerte Misswirtschaft der Fünf-Jahres-Pläne¹²⁸ und Krieg wuchs deren Zahl. Kampagnen wie die „operação produção“ 1983, während der sämtliche „improdutivos“ aus der Stadt in die berüchtigten „aldeias comunais“ oder „campos de re-educação“ verbracht werden sollten, zeigten kaum die gewünschte Wirkung (vgl. Thomaz 2008). Der Frelimo-Staat, „à sombra da mimese em relação ao Estado colonial“ (Coelho 2016, 165)¹²⁹, der sich zunehmend von der Ideologie und dem Unterstützungswillen der

¹²⁷ Erwartet wurden von den „jovens dirigentes“, dass sie mindestens fünf Kriterien erfüllten: „1. militância política de base socialista; 2. a obediência incondicional as orientações do partido; 3. uma vida regrada sem vícios, uma vida ascética; 4. a exigência da não aceitação da herança negativa das culturas étnicas tradicionais (aconselhamento com feiticeiros, poligamia, amantismo, prostituição, bebedeira, casamentos prematuros, pagamento do Lobolo (traditionelle Mitgift, SJ); 5 por último, a negação das sequelas da cultura da burguesia colonial, considerada corrupta, viciosa e alienada“ (Lopes 1999, 20). Verwiesen sei auch auf die Figur des Xiconhoca (Meneses 2015). Der Name der Karikatur setzte sich aus „Xico“ (von Francisco) und „nhoca“ („Schlange“ u.a. in Xichangana) zusammen und wurde vom Departamento de Propaganda der Frelimo geschaffen, um „soziale Verhaltensweisen zu geißeln“, so die DDR-Autoren Graf/Joseph (1984, 89), die zu den „spürbaren Hinterlassenschaften des kolonialen Machtsystems gehörten“. Das waren „Missachtung des Volkes, Vergeudung und Entwendung von staatlichem Eigentum, moralische und materielle Korruption, Alkoholismus, Unpünktlichkeit, Undiszipliniertheit, Benutzung einer dem Volke schwer verständlichen Sprache in offiziellen Dokumenten sowie Bürokratismus, Kastengeist, Machtdünkel und Arroganz, Uninteressiertheit hinsichtlich der zu lösenden Aufgaben, Vetternwirtschaft, Inkompetenz, Unwissenheit“.

¹²⁸ In Hinblick auf diese schreibt Newitt (2017, 159): „Here the bureaucratic traditions of the New State met and merged with the belief in economic planning dear to the eastern European advisers of the regime.“

¹²⁹ Weiter führt Coelho (ebd.) aus: „O Estado colonial aterrorizava, mas, ao mesmo tempo, criava o desejo perverso de fazer como ele, porque era eficaz. Em cima disso tivemos a Stasi alemã, que foi uma grande conselheira do Estado aqui.“

sozialistischen Gemeinschaft getäuscht sah (vgl. Döring 1999), wandte sich spätestens ab Mitte der 1980er Jahren dem Westen zu.¹³⁰ War auch die sozialistische Revolution gescheitert, die Partei zeigte sich fest entschlossen, an der Macht in dem von ihr geschaffenen Staat zu bleiben.

Die Ursachen für den „Sechzehnjährigen Krieg“ waren vielfältig, genauso wie die Gründe, aus denen der Frelimo-Staat abgelehnt wurde. Da gab es die afrikanischen Soldaten, die auf Seiten der Portugiesen gekämpft,¹³¹ all die „comprometidos“¹³², die für den Kolonialstaat gearbeitet hatten, aber schließlich auch den rhodesischen Geheimdienst, der dafür sorgte, dass 1975 die Mozambican National Resistance (MNR) entstand, aus der später Resistência Nacional de Moçambique (Renamo) wurde. Unter Führung von André Matsangaíssa (1950-1979), „o primeiro comandante em chefe“, einem früheren Mitglied der Frelimo, führte sie seit 1976 einen „zweiten Befreiungskampf“ (Castiano 1997, 43) – diesmal aber gegen das „kommunistische“ Regime in Maputo, dem unterstellt werden kann, dass es in einer gewissermaßen städtischen Borniertheit in Tradition der „filhos-daterra“ eine „moçambicanidade“ propagierte, die von der Lebenswirklichkeit auf dem Land kaum etwas begriff.¹³³ Dass dieser Kampf keineswegs darauf zu reduzieren ist, ein Stellvertreterkrieg der Weltmächte gewesen zu sein, zeigen Studien, die seit den 1990er Jahren durchgeführt werden (zuletzt

¹³⁰ 1987 wurde offiziell die Planwirtschaft aufgegeben, als sich die Frelimo mit dem Programa de Reabilitação Económica (PRE) den Vorgaben von Weltbank und Internationalem Währungsfond unterordnete. Auf ihrem fünften Kongress, im November 1989, optierte die Partei schließlich für eine demokratische Verfassungsreform und die Einführung der Marktwirtschaft.

¹³¹ Über diese Soldaten, die im Übrigen an allen drei Fronten des Kolonialkrieges rekrutiert wurden, schreibt Coelho (2003, 189): „O destino destes homens faz parte de uma história que só fragmentariamente é entendida ainda. De qualquer maneira, pode dizer-se que o espaço que lhes restou era estreito, situado entre um Estado português esboroando-se e em retirada, de resto com pouca vontade política e quase nenhuma margem de manobra (sobretudo na Guiné e em Moçambique) para se empenhar em seu favor, e movimentos nacionalistas vitoriosos que os encaravam com os piores olhos devido não só ao papel que haviam desempenhado durante a guerra mas, também, à ameaça que representavam nos tempos de soberania incerta que foram os das independências.“

¹³² In seinem Buch *Sobreviventes da noite* beschreibt BaKaKhosa (2008, 52), wie der „régulo“ Mudine nach dem Ende des Kolonialismus den Befehl von der „nação“ (die Frelimo-Regierung in Maputo, SJ) erhält, „para apodar a todos os que trabalharam com o colono.“ Außerdem notiert er in sein „Chefheft“, „que devia chamar àqueles que trabalharam directamente com os colonos, como régulos, pides, cipaiois“ als „fascista, reacionário, comprometido e vendidos“ und er, immer dann, wenn er diese Wörter benutzte, am Ende hinzufügen sollte: „inimigos da revolução“.

¹³³ So stellte Marcelino dos Santos 1982 anlässlich der Gründung des mosambikanischen Schriftstellerverbandes fest, dass die „moçambicanidade“ selbstverständlich Teil der „cultura frelimista“ sei: „Não é só ao nível da literatura que este problema se põe. Mas é este problema profundo de todos nós assumirmos integralmente a nossa moçambicanidade, camaradas; de nós aprofundarmos o conhecimento de nós próprios; de nós, realmente, sentirmos que as nossas raízes são profundas, vêm de longe, longe, com a História, com o Povo. Somos um mosaico. (...) Todos nós – pretos, brancos, mulatos, indianos – todos nós assumamos a nossa moçambicanidade. E não há duas moçambicanidades! Assumamos a nossa cultura. E não há duas culturas para o Povo moçambicano!“ (Graça 2005, 243f.).

Morier-Genoud/Cahen/Rosário 2018). Vielmehr vermochte die Renamo „posições no território como as manchas da pele de um leopardo“ zu schaffen und von den überall im Land existierenden „micro-conflitos locais, uns antigos, outros relacionados com tensões entre a tradição e a modernidade, com o acesso à terra etc.“ (Coelho 2009, 16) zu profitieren. Erst ab Mitte der 1980er Jahre, davon ist Coelho überzeugt, „se pode falar verdadeiramente em guerra civil“. Für diese Behauptung spricht, dass der Konflikt weder beendet war, als Südrhodesien zum Simbabwe Robert Mugabes (1924-2019) wurde (vgl. Marx 2017), Mosambik 1984 den Friedensvertrag von Nkomati mit Südafrika unterzeichnete noch der Zusammenbruch der sozialistischen Staaten oder das Ende des Apartheid-Regimes im Nachbarland. Vielmehr wurde von den kämpfenden Parteien die komplette Verwüstung des Landes so lange in Kauf genommen, bis der nackte Hunger keiner von beiden die Chance auf einen Sieg ließ. Der Krieg traumatisierte insbesondere die Landbevölkerung, die unvorstellbaren Gewaltverbrechen ausgesetzt wurde,¹³⁴ brachte etwa eine Million Tote, fast sechsmal so viele Kriegsflüchtlinge inner- und außerhalb Mosambiks sowie zahllose Kriegswaisen (Seibert 2003, 254).

Nach dem Friedensschluss in Rom 1992 wurde mit UNOMOZ das größte Unternehmen ins Leben gerufen, das die Vereinten Nationen bis dahin organisiert hatten (Newitt 2017, 170). In dessen Rahmen sollten die Maßnahmen zur Entmilitarisierung und Versöhnung koordiniert und die ersten freien Wahlen vorbereitet werden.¹³⁵ Aus diesen ging 1994 die Frelimo als Gesamtwahlsieger hervor, wenngleich sie nur im Süden und in den beiden nördlichen Provinzen gewann, nicht aber in Sofala, der Renamo-Hochburg schlechthin, und auch nicht in den Provinzen im Zentrum sowie Nampula (Forquilha 2017, 46). Zum einen mochte das die „natureza contraditória – autoritária e ao mesmo tempo popular“ (Coelho 2009, 17) der Frelimo widerspiegeln, zum anderen aber, wie sehr die Macht der Frelimo in sämtlichen staatlichen Domänen bereits verwurzelt war.

Dass sie zunehmend auf alle Möglichkeiten der Wahlmanipulation zurückgreifen muss, um Wahlsiege einzufahren, etwa bei den Präsidentschaftswahlen 2009¹³⁶ oder zuletzt

¹³⁴ Eine Ahnung davon bekommt man in den Werken von Mia Couto (*Terra Sonâmbula* von 1992), Paulina Chiziane (z.B. *Ventos de Apocalipse* von 1993), João Paulo Borges Coelho (*As duas Sombras do Rio* von 2003) oder Ungulani Ba Ka Khosas (*Sobreviventes da Noite* von 2008).

¹³⁵ Seibert (2003, 266) nennt die Zahl der zu demobilisierenden Soldaten auf beiden Seiten: „Following the end of hostilities 64,130 government troops and 22,637 Renamo guerrillas were demobilized under the supervision of a special UN mission (UNOMOZ). The number of Renamo soldiers considerably surpassed that of the 8,000 Frelimo guerrillas who had fought against the Portuguese colonial army during the 1964-1974 liberation struggle that had only affected five provinces.“

¹³⁶ Forquilha (2017, 48) zitiert aus dem Bericht der MARP (Mecanismo Africano e Revisão de Pares), eine Organisation, die die Wahlen 2009 beobachtete: „Em todas as interações, à excepção da Província de Gaza

2018¹³⁷, ist jedoch offensichtlich. Doch auch das seit den 1990er Jahren vorherrschende Wirtschaftsmodell, für das die „aid-bonanza“ (Newitt 2017, 206), getragen von internationaler Finanzhilfe sowie der Tätigkeit unzähliger großer und kleiner Nichtregierungsinstitutionen vor allem im Bildungs- und Gesundheitssektor, wie selbstverständlich wurde, trägt zur ungebrochenen Macht der Frelimo bei – hat doch Zugang zu dieser nahezu ausschließlich von der Hauptstadt aus agierenden Verteilungsmaschinerie und ihren lukrativen Positionen nur, wer über entsprechende Beziehungen innerhalb des Staatsapparates verfügt. Während die Mitglieder der Regierung, die auffällig oft aus dem Süden stammen, daher verkündeten, „(e)m Moçambique só há moçambicanos“, so ist im Bertelsmann-Bericht (2018, 7) zu lesen, handelten sie jedoch, „in the interests of a small almost ethnically homogenous elite“.

Die übergroße Mehrheit der „mosambikanischen Schicksalsgemeinschaft“ (vgl. Mocamo 1996), ist mit der Wirklichkeit eines Landes konfrontiert, das sich aktuell auf Platz 180 von insgesamt 187 auf dem im „Index der menschlichen Entwicklung“ (HDI) gelisteten Ländern befindet. Von der „pobreza absoluta“, die die Regierung seit Jahrzehnten zu bekämpfen vorgibt, sind dabei am stärksten diejenigen 68,1 Prozent der Mosambikaner betroffen, die auf dem Land beheimatet sind und dort ihr Auskommen finden müssen. Die Art der Landwirtschaft, wie sie in Mosambik betrieben wird, trägt jedoch wenig zur Produktivkraft des Landes bei.¹³⁸ Das gilt auch für die Industrie, die landwirtschaftliche Produkte weiterverarbeiten könnte.¹³⁹ Dass nach wie vor Agrarprodukte importiert werden müssen, ist zudem ein Interesse Südafrikas, das darauf bedacht ist, seine Marktführerschaft in Mosambik durch die Beibehaltung günstiger

a Missão de Revisão foi inundada por relatos da existência de células ou unidades da Frelimo em todas as instituições públicas, onde actuam com o sancionamento oficial. Com efeito, os membros são autorizados a suspender o trabalho para participarem em reuniões do partido quando estão agendadas dentro do horário de expediente. Estão autorizados a usar camisetas e outra parafernália do partido nos seus locais de trabalho. São efectuados deduções obrigatórias dos salários dos trabalhadores em benefício da Frelimo quando autorizado pelos órgãos do partido relevantes.“

¹³⁷ Nach Meinung von Joseph Hanlon, ausgewiesener Spezialist für Mosambik, waren es die „piores eleições de sempre de Moçambique“ (vgl. dw.com/pt-002/foram-as-piores-eleções-de-sempre-de-moçambique-diz-investigador-britânico/a-50876399; letzter Zugriff am 14.07.2021). Die Mehrheit der Stimmen erhielt die Frelimo (mit Filipe Nyusi an der Spitze) mit etwa 70 Prozent. Auf Rang zwei folgte Ossufo Momade (geb. 1961), Kandidat der Renamo (mit etwa 21 Prozent). Der inzwischen verstorbene Daviz Simango (1964-2021), Parteiführer der MDM (Movimento Democrático de Moçambique), der zweitstärksten Oppositionsbewegung nach der Renamo erhielt sieben Prozent.

¹³⁸ Während die Megaprojekte, „embora sejam produtivos“, kaum Arbeitsplätze schaffen, trage, so Lachler/Walker (2018, 3), die Landwirtschaft, in der 85 Prozent der Familien ihr Auskommen haben, nur zwischen 10 und 15 Prozent zum Wirtschaftswachstum bei, d.h., „o sector que apresenta maior dinamismo gera poucos empregos, e o sector que emprega mas (sic) pessoas carece de dinamismo.“

¹³⁹ Die verarbeitende Industrie, „em tempos o sétimo maior sector manufatureiro de África“, sei jedoch im Hinblick auf die Gesamtwirtschaft Mosambiks, wie Lachler/Walker (2018, 4) feststellen, ohnehin unterentwickelt.

Einfuhrbestimmungen zu erhalten.¹⁴⁰ Da das Land – wo allerdings das Bevölkerungswachstum mit durchschnittlich 5,9 Kindern pro Frau (Lachler/Walker 2018, 15) am höchsten ist – nicht ernährt, Böden zudem für den Anbau von Monokulturen verpachtet werden oder Rohstoffkonzerne seine Ausbeutung vorantreiben, ist die Landflucht in die Städte ungebrochen, dauert der damit einhergehende Prozess der „ruralização das cidades“ an, während die – seit 1975 versprochene – „urbanização do campo“ auf sich warten lässt (Feijó 2017, 11). Wachsen die Städte jedoch weiter unkontrolliert in die Fläche – ohne dass ihren Bewohnern eine angemessene Infrastruktur für Transport, Ver- und Entsorgung zur Verfügung gestellt wird, genügend Einrichtungen des Bildungs- und Gesundheitswesens existieren sowie der Zugang zum formellen Arbeitsmarkt ermöglicht wird –, bleibt fraglich, ob sie das Wohlstands- und Wachstumsversprechen, das Städten gemeinhin unterstellt wird, tatsächlich erfüllen können: Die Arbeitslosigkeit in Maputo-Stadt war 2021 mit 37,1 Prozent die höchste im Land.¹⁴¹ Bislang hat das Wirtschaftswachstum, das ab den 2010er Jahren durch die Erschließung neuer Rohstoffquellen einsetzte und dazu beitragen sollte,¹⁴² die „aid-based-economy“ (Hofmann 2013, 6) zu überwinden, kaum mehr Menschen in Arbeit weder auf dem Land noch in der Stadt gebracht. Vielmehr wird das Phänomen des „jobless growth‘ through mega-projects carried out mainly by foreign companies“, das Hofmann für Mosambik konstatierte, auch im Bertelsmann-Bericht von 2018 thematisiert, wobei hier zugleich auf die unzureichende Bildung und Ausbildung von

¹⁴⁰ Laut Wirtschaftsdaten der GTAI (Germany Trade and Invest) von 2018 stand Südafrika mit 26,1 Prozent aller Importe an der Spitze der mosambikanischen Handelspartner – und zwar mit Abstand: China lieferte 11,8 Prozent der Güter, die Niederlande sowie die VAE je 7,6 Prozent, danach folgten Indien und Singapur. Portugal wurde lediglich mit 3,4 Prozent der Importe genannt (vgl. gtai.de/resource/blog/13490/5c48da0c4ca76a689ab2dbac78db41/GTAI-Wirtschaftsdaten_Mai_2021_Mosambik.pdf; [28.08.2021]).

¹⁴¹ Vgl. jornalvisaomoz.com/mocambique-desce-para-175-da-taxa-de-desemprego; (28.03.2022). Allerdings stellen Lachler/Winkler (2018, 21) fest, dass sich „muitos dos empregos na indústria transformadora“ in Maputo befinden; in den anderen großen Städten wie Beira und Nampula sei die Landwirtschaft als Arbeitgeber von größerer Bedeutung. Die größten Schwierigkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden, haben dabei Jugendliche mit Sekundarschul- und Universitätsabschluss (Lachler/Walker 2018, 29). Das habe verschiedene Ursache, etwa fehlende Informationen über den Arbeitsmarkt, sehr hohe Erwartungen, fehlende Berufserfahrungen, mangelnde Vorbereitung durch die Hochschule auf die berufliche Tätigkeit. Während Absolventen „competências básicas, como contabilidade e marketing“ fehlten, ist der private Arbeitsmarkt, bestehend aus „micro, pequenas e médias empresas (MPMEs)“ (Kaufmann 2010, 1), klein. Gründe dafür, so Kaufmann weiter, sind: „1. barreiras regulatórias, 2. falta de acesso ao financiamento, 3. baixa qualificação da força do trabalho, 4. carga fiscal e custo dos procedimentos elevados, 5. fraco acesso aos mercados, 6. falta de ligações horizontais e verticais entre empresas, 7. falta de espírito empreendedor.“

¹⁴² Die Erdgasförderung wird, wie etwa im Artikel der GTAI vom 1 Oktober 2020 als „Game-Changer“ für Mosambik betrachtet. Außerdem wird auf die bedeutenden Vorkommen an Graphit, Titan, Edelsteinen und Gold hingewiesen (vgl. gtai.de/gtai-de/trade/branchen/branchenbericht/mosambik/erdgas-foerderung-ist-game-changer-541414; [20.02.2022]).

Arbeitssuchenden hingewiesen wird.¹⁴³ Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Wirtschaftskrise, die allgegenwärtige Korruption sowie die Ineffizienz der staatlichen Institutionen tragen daher dazu bei, so der Bericht (2018, 19), dass Mosambikaner inzwischen angeben, „totally disillusioned with democracy“ zu sein. Das mag für den Staat, „de tradição centralista e autoritária praticamente centenária“ (Benzane 2019, 9),¹⁴⁴ noch die geringste Herausforderung darstellen, so lange die rasant wachsende Bevölkerung von heute ca. 31 Millionen Menschen kontrollierbar bleibt.¹⁴⁵ Dabei helfen dürfte, dass deren Erinnerung kurz ist, zumal, wenn man weiß, dass 85 Prozent aller Mosambikanerinnen und Mosambikaner erst nach 1975 geboren wurden – gerade 4,3 Prozent aller Menschen in Mosambik waren 2020 über 60 Jahre alt,¹⁴⁶ während allein die Altersgruppe der 15 bis 29jährigen etwa 30 Prozent der Gesamtbevölkerung ausmachte. Einzig den portugiesischen Kolonialismus als Verursacher gegenwärtigen Elends verantwortlich zu machen und zugleich die Rolle der Frelimo bei dessen Überwindung zu überhöhen, wird daher immer weniger die Unzufriedenheit vor allem unter den jungen Menschen, zu beseitigen vermögen, die, auch wenn sie hochgebildet sind, immer öfter nicht vom Staatsapparat versorgt werden. Seinen gewaltsamen Ausdruck findet der Widerstand gegen die herrschende Partei bislang vor allem dort, wo am wenigsten Vertrauen in sie besteht oder Erwartungen aufs Heftigste enttäuscht wurden, d.h. in den stets aufflackernden Konflikten im Zentrum des Landes, die von ehemaligen Angehörigen der Renamo ausgelöst werden, sowie in den Attacken der radikal-islamistischen „insurgentes armados“, die seit 2017 die Provinz Cabo Delgado zu einem der unsichersten Orte der

¹⁴³ Im Bertelsmann-Bericht (2018, 21) ist dazu zu lesen: „About 58.9% of the population do not have a formal education and, overall, only 29.8% of Mozambicans have completed primary education. However, the skills of those who have completed primary education remain low. Many people have serious difficulties reading, writing and doing simple calculations. The number of people entering the labor market each year is higher than the number of job opportunities available in the market. Recent job opportunities created by foreign investment are not enough for the existing workforce. There is still a mismatch between the qualifications offered in formal education and those demanded in the market. This might be related to a lack of vocational training. Thus, the majority of the population continues to work as unskilled labor mainly in the agricultural and informal sectors.“

¹⁴⁴ Die Política e Estratégia Nacional de Descentralização (PEND) wird offiziell seit 2010 propagiert. Für Weimer (2012, 77f.) trägt diese jedoch eher Charakteristika einer „desconcentração“, sie ist nach seinen Worten lediglich eine „administrative Dezentralisierung“ und bedeutet keine „devolução do poder“, wie sie aber eine „descentralização democrática“ verlangen würde.

¹⁴⁵ Wie viele sogenannte „Entwicklungsländer“ befindet sich Mosambik in der zweiten Phase des „demografischen Übergangs“. D.h., während weiterhin viele Kinder geboren werden, sinkt aufgrund verbesserter Lebensbedingungen die Sterblichkeitsrate. Die überwiegend junge Bevölkerung in Bildung und Beruf zu bringen, ist daher die größte Herausforderung für solche Staatswesen.

¹⁴⁶ Für 2020 ging man von fast 45 Prozent der Gesamtbevölkerung aus, die unter 15 Jahre alt waren. Der Anteil von Jungen und Mädchen war in etwa gleich (vgl. populationpyramid.net/pt/moçambique/2020/; [20.02.2022]).

Welt machen.¹⁴⁷ Jedoch ist nicht auszuschließen, dass die Ablehnung eines Staatswesens, von dem nur eine kleine Elite profitiert, das sich aber hinsichtlich des Wohls seiner Bevölkerung stets als Opfer der Geschichte gebärdet und daher auf die Unterstützung der internationalen Gemeinschaft verlässt,¹⁴⁸ einst doch noch zu einer, im besten Fall friedlichen Abwahl der herrschenden Frelimo-Regierung führt – und zwar ohne dass dadurch der Fortbestand der mosambikanischen Nation gefährdet wäre.

¹⁴⁷ Vgl. dazu Jahn (2022)

¹⁴⁸ In Bezug etwa auf die Situation in Cabo Delgado wurde 2020 eigens die staatliche Agência de desenvolvimento integrado do norte de Moçambique (ADIN) ins Leben gerufen, deren Aufgabe es nun sein soll, „die Zusammenarbeit zwischen der Regierung, dem Privatsektor, den internationalen Kooperationspartnern, der Zivilgesellschaft und den lokalen Gemeinschaften“ zu verbessern (vgl. adin.gov.mz/quem-somos/; [10.3.2022]). Sie wird u.a. unterstützt von dem Entwicklungsprogramm der UNO (UNDP), USAID und Weltbank sowie der privaten Consulting Agentur GASEP.C.S. (Gás e Petróleo Consultores&Serviços), ansässig in Maputo.

1.2 Amtssprache Portugiesisch und allochthone Bildungssprachen

Zehn Jahre nachdem der fünfte Mai im Jahr 2009 zum ersten Mal von der Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) als „Welttag der portugiesischen Sprache“ begangen worden war, erklärte ihn auch die UNESCO zu einem offiziellen Gedenktag. Als Grund dafür wurde u.a. die besondere Bedeutung der Sprache genannt, die sie durch ihre stetig wachsende Sprecherzahl hauptsächlich in Afrika erlangt. Gegenwärtig, so verkündete es 2022 das Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (IC), würden bereits 250 Millionen Menschen auf fünf Kontinenten Portugiesisch sprechen. Schon 2050 seien es 400 Millionen und im Jahr 2100 sogar 500 Millionen – und das, weil dann 170 Millionen Menschen allein in Angola und weitere 130 Millionen Menschen in Mosambik leben würden. Schon jetzt sei Portugiesisch nicht nur die meistgesprochene Sprache auf der südlichen Halbkugel, sondern auch die viertgrößte Muttersprache der Welt. Der Hinweis auf die wirtschaftliche Bedeutung einer solch gewaltigen und dabei noch wachsenden Sprechergemeinschaft fehlt im Text daher auch nicht: Die neun Volkswirtschaften der CLPL zusammen seien schon heute 2,7 Billionen Euro wert, „o que faria deste grupo a sexta maior economia do mundo, se tratasse de um país“.¹⁴⁹

Das Instituto Camões oder einfach Camões, das dem portugiesischen Außenministerium unterstellt ist, trägt wesentlich dazu bei, dass die Bedeutung des Portugiesischen anerkannt und die Sprache weltweit gelehrt und gelernt wird – nicht zuletzt in den Ländern, die nach der Nelkenrevolution von 1974 vom portugiesischen Staat in die Unabhängigkeit entlassen wurden. In Mosambik ist das Institut allerdings erst seit 1996 präsent. Hier verfügt es heute über ein Centro Cultural in Maputo, einen diesem anhängigen „Pólo“ in Beira sowie sieben weitere Centros de Língua Portuguesa in Maputo, Beira, Lichinga, Nampula, Quelimane und Xai-Xai. Sowohl in der Hauptstadt als auch in den Provinzen sind die Universidade Eduardo Mondlane (UEM), die Universidade Pedagógica de Maputo (UP) sowie die ehemaligen Delegationen der UP, die heutigen Universitäten Save, Licungo und Rovuma, feste Partner des Camões. Dessen Ziel ist es hier, die Vermittlung der portugiesischen Sprache sowie die Ausbildung von Lehrkräften zu unterstützen. In Kauf genommen wird dabei, dass die in Mosambik

¹⁴⁹ Vgl. institutocamoes.pt/images/pdf_noticias/Dados_sobre_a_lingua_portuguesa_de_2022.pdf (11.09.2022).

verwendete Orthografienorm, das Português Europeu (PE), nicht mehr der in Portugal entspricht – zumal diese Situation keine Ausnahme in der portugiesischsprachigen Welt bildet. Weil für diese absehbar kein gemeinsamer Standard gefunden werden kann, beschränkt sich auch das vom Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) entwickelte Projekt „Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa“ darauf, das Auseinanderdriften der zum Teil erst im Entstehen begriffenen Varietäten der portugiesischen Sprache in Afrika, Europa und Lateinamerika unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden nurmehr institutionell zu begleiten. Während in Ländern wie Angola, Guinea-Bissau und São Tomé e Príncipe (STP) jedoch noch keinerlei Initiative in dieser Hinsicht ergriffen wurde, wird das „Vocabulário Ortográfico Moçambicano da Língua Portuguesa“ (VOMOLP) bereits erfasst, die Arbeiten an einem entsprechenden Wörterbuch haben 2021 begonnen. Dass es neben anderen Faktoren vor allem die autochthonen Muttersprachen sind, die in Mosambiks auf den Gebrauch und Erwerb der Amtssprache wirken, steht außer Zweifel. Dennoch ist sich etwa Ngunga (2012, 19) sicher, dass Portugiesisch „através de estratégias de ensino de línguas adequadas com base no conhecimento pelo docente de possíveis áreas de tensão entre a língua alvo e a língua materna“ standardgemäß, also der Norm PE entsprechend, auch hier erlernt werden kann. Wenn jedoch Culimua (2021, 114) daran erinnert, dass bereits im Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) von 2007 „o fraco domínio da Língua Portuguesa pela grande maioria de alunos/as“ als Ursache für die mangelhaften Ergebnisse von Prüfungen und Examen im Sekundarschulbereich ausgemacht wurde, deutet sich an, dass allein die Kenntnis von „Spannungen“ zwischen „Mutter- und Zielsprache“ durch die Portugiesischlehrkräfte sowie ihre daraus abgeleiteten Methoden nicht ausreichen, der Mehrheit von Schülerinnen und Schülern an mosambikanischen Schulen die Amtssprache nachhaltig zu vermitteln. Im Jahr 2017, so Culimua (ebd., 115) weiter, beendeten lediglich 29 Prozent von ihnen die 10. und gerade 13 Prozent die 12. Klasse. Seiner Meinung nach sei es daher endlich an der Zeit, nicht nur „políticas educativas e curriculares mais adequadas ao capital cultural/linguístico que marca grande maioria dos alunos/as“ einzuführen, sondern auch solche, die die sozialen Bedingungen, „intensamente assimétricas“, unter denen mosambikanischen Familien leben, berücksichtigen (ebd., 117). Auch wenn hier, wohl auch angesichts der enormen sprachlich-kulturellen und sozialen Heterogenität der Landesbewohner, recht vage formuliert wird, fordert Culimua, dass die Bantusprachen und ihre Sprecher deutlich mehr Aufmerksamkeit im Bildungssystem erfahren müssen, soll das erfolgreich sein. Damit

unterscheidet er sich von nicht wenigen Linguisten, Pädagogen und Erziehungswissenschaftler in Mosambik, die es für ausgemacht halten, dass in den Schulen lediglich das „falsche“ Portugiesisch, also jenes PE, gelehrt wird. Würde endlich, so ihre Meinung, eine Norm Português Moçambicano (PM) eingeführt, würden sich die Resultate der schulischen Vermittlung der Amtssprache automatisch verbessern, weil ein Großteil von Normverstößen damit einfach wegfielen. Und mehr noch: Ein solcher Schritt würde die durch die Bantusprachen beeinflusste Entwicklung des Portugiesischen seit der Unabhängigkeit würdigen und damit die nationale Eigenständigkeit Mosambiks sowie die „moçambicanidade“ seiner Bürger einmal mehr unterstreichen. Dass jedoch die Bantusprachen selbst Teil des formalen Sprachlehrangebots werden sollten – zumal in den städtischen Zentren, wo das 2004 eingeführte bilinguale Unterrichtsmodell (Bantusprache/Portugiesisch) keine Rolle spielt – sowie auch in allen Subsektoren des Sistema Nacional de Educação (SNE), wird abgelehnt. Vor allem jene Vertreter des Bildungssystems, die in der Hochschule eine Institution sehen, die am ehesten geeignet ist, Mosambik in die Welt von Forschung, Technik und Wissenschaft zu integrieren und ihm gleichzeitig internationale Anerkennung zu bringen, betrachten Forderungen nach mehr Relevanz der autochthonen Nationalsprachen z.B. durch den Einsatz funktionstüchtiger bi- und multilingualer Sprachlehrangebote im besten Fall als Zeitverschwendung, im schlechtesten als Rückschritt und zudem Angriff auf die staatliche Integrität Mosambiks – werde doch gerade diese auf besondere Weise durch die „Sprache der Einheit“, also die Amtssprache, gewährleistet. Dabei wird geflissentlich übersehen, dass Portugiesisch für eine Mehrheit der Mosambikaner unverständlich ist und selbst im Alltag der Bewohner großer Städte keineswegs als das Kommunikationsmittel erster Wahl betrachtet wird. Aufgrund seiner institutionellen Bedeutung erscheint soziale Anerkennung über Familie, Kirchgemeinschaft und Viertel hinaus sowie wirtschaftliche Prosperität jedoch nur über Portugiesisch erreichbar. Darüber hinaus bietet allein die Amtssprache über Wort und Schrift einen Zugang zu der Welt außerhalb von Familie, „bairro“ und Tradition, den in ähnlicher Weise eventuell die großen grenzübergreifenden Nationalsprachen ermöglichen – nicht aber beispielsweise Emakhuwa, auch wenn es für ein Viertel der mosambikanischen Bevölkerung die Erstsprache ist. Zudem ist das Argument der Verteidiger des Portugiesischen keineswegs von der Hand zu weisen, wonach es quasi als allochthone Nationalsprache Mosambiks gelten kann, liegen doch markante Teile der Geschichtserzählung(en) des Landes nur in dieser Sprache vor, gewinnen kulturelle Elemente nur durch diese einen Ausdruck, der als eigen und

besonders aufgefasst werden kann: Portugiesisch, so kann es zusammengefasst werden, gehört dazu, will man definieren, was die mosambikanische Nation ausmacht. Ob das jedoch ausreicht, die äußerst hohen gesellschaftlichen Kosten zu rechtfertigen, die durch das sprachpolitische Beharren auf Portugiesisch als einziger Amtssprache sowie die Art seiner schulischen Vermittlung entstehen, sollte unbedingt hinterfragt werden. Trägt die gegenwärtige Sprachpolitik doch dazu bei, nicht nur Demokratie und Gemeinwohl in Mosambik zu verhindern, sondern unterhöhlt geradezu die sprachlichen Grundfesten des ohnehin fragilen Hochschulwesens und damit die ihm zugeschriebene Funktion als Entwicklungs- und Fortschrittsbeschleuniger.

1.2.1 Zur Geschichte der portugiesischen Sprache im kolonialen Mosambik

Um lisboeta nativo, descendente de muitas gerações de habitantes da capital e do sul do país, fala uma língua que não é autóctone e não descende do latim aí falado no tempo do Império Romano, mas que foi transplantada a partir da Galécia Magna após a Reconquista cristã. Exactamente como a língua falada no Rio de Janeiro ou em Maputo foi aí transportado a partir de Portugal. (Ivo Castro zitiert in Venâncio 2020, 110)

Trotz der Jahrhunderte währenden Präsenz von Portugiesen in Mosambik wurde ihre Sprache außerhalb des Machtbereichs der Faktoreien und „feiras“ bis Ende des 19. Jahrhunderts in dieser Region nicht heimisch. Weder wurde Portugiesisch von staatlichen Institutionen, soweit sie vorhanden waren, der katholischen Kirche oder ihrer Missionsorden,¹⁵⁰ noch von den „prazeiros“ oder „sertanejos“ als ein besonderes Gut oder

¹⁵⁰ Ungeachtet des schon erwähnten „Padroado Português“ waren die Beziehungen zwischen Kirche und portugiesischem Staat zumindest seit Beginn des Zeitalters der europäischen Aufklärung äußerst wechselhaft. So stand etwa die Missionstätigkeit eines Gonçalo de Silveiro (1526-1561), Angehöriger des Jesuitenordens, am Hof des Monomotapa noch absolut im Einklang mit den Interessen der portugiesischen Krone. Nach – immerhin – etwa zwei Jahrhunderten wurde insbesondere die Tätigkeit des Jesuitenordens als den Staatszielen unzutraglich abgelehnt und dieser 1759 durch den Marquês de Pombal im gesamten portugiesischen Herrschaftsgebiet verboten. Erst 1881 konnten die Jesuiten ihre Tätigkeit in Mosambik wieder aufnehmen. Zu neuen Konflikten kam es jedoch schon mit der Regierung der 1910 gegründeten Republik, die eine rigide Trennung von Staat und Kirche anstrebte. Mit der Politik des Estado Novo, die auf eine „katholische portugiesische Nation“ baute, verbesserte sich offiziell das Verhältnis erheblich. Dennoch wurde die Kolonialpolitik des portugiesischen Staates durch Kirchenvertreter vor allem in den vor Ort tätigen katholischen Missionsorden immer wieder heftig kritisiert, was teilweise zu ihrer Ausweisung führte (vgl. Souto 2007, 383-413).

gar Herrschaftsinstrument betrachtet, welches gepflegt, verbreitet oder unter Anwendung rigider Mittel durchgesetzt werden musste.¹⁵¹ Eine bildungsaffine und am Weltgeschehen interessierte Öffentlichkeit entstand hier nicht, warum auch erst 1854, nachdem eine Druckerpresse nach Mosambik verschifft worden war, zum ersten Mal überhaupt eine Zeitung erschien. Für den auch heute noch simplifizierend als „Lusofonia“¹⁵² bezeichneten Raum der einstigen portugiesischen Kolonialgebiete war das geringe Interesse an Sprach- und Bildungsförderung über elitäre Gesellschaftskreise hinaus nichts Ungewöhnliches: Sich zu verwurzeln und eigenständig zu werden, gelang der Sprache – sicherlich auf einmalige Weise begünstigt durch den Umzug des portugiesischen Hofes 1807/1808 nach Rio – nur in Brasilien, nie aber in Goa. Sie wurde nicht heimisch in Macau und auch nicht in Osttimor. Vielmehr musste Portugiesisch dort, moribund schon vor der Besetzung 1975 durch den mächtigen Nachbarn Indonesien, nach dessen Rückzug 2002 quasi reanimiert werden und ist heute aufgrund einer politischen Entscheidung neben dem Tetum, der bedeutendsten Sprache in der Hauptstadt Díli, Amtssprache von Timór Loro Sa'e. Sofern sein Status nicht ohnehin durch neue Eliten in Frage gestellt wird, kann man allerdings mit Gewissheit sagen, dass das Portugiesische auch hier, genau wie in Brasilien oder in den PALOP, wo die Bedingungen, unter denen es Wurzeln schlagen konnte, höchst unterschiedlich waren, seinen eigenen Weg gehen wird. Weil es in der Natur von Sprache liege, sich stets und ständig zu entwickeln, erklärt Venâncio (2020, 292) anhand von brasilianischem und europäischem Portugiesisch,¹⁵³ sollte der Sinn sprachpolitischer Maßnahmen, die darauf zielen, die natürlicherweise auseinanderdriftende Varietäten unbedingt beisammen halten zu wollen, dringend hinterfragt werden. Denn:

¹⁵¹ Für Venâncio (2020, 251) war das typisch: „A metrópole portuguesa abandonou, no espaço ultramarino, o idioma a sua sorte. Em tais circunstâncias, as várias dinâmicas que a todo o momento percorrem o corpo das línguas tomam direcções próprias.“

¹⁵² Nach Meinung von Neto (1997, 329), viele Jahre Historikerin an der Universität Luanda, ist dieser Begriff genauso abzulehnen wie die Bezeichnung „Comunidade lusófona“ oder „Comunidade lusíada“, da damit Portugal eine unangemessen große Bedeutung verliehen würde. Angemessen sei allein die Bezeichnung Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Keineswegs zielt ihre Kritik dabei auf den Fakt, dass in den meisten der Mitgliedsstaaten lediglich die Amtssprache Portugiesisch ist. Selbst in einem Land wie Angola, in dem nach offiziellen Angaben der Anteil der Portugiesischsprecher bei 71 Prozent der Gesamtbevölkerung (2014: 25.789.024 Einwohner) liegen soll, beherrscht vor allem die auf dem Land lebende Bevölkerung, etwa 9,6 Millionen Menschen, die Amtssprache nicht (vgl. INE Angola 2016, 31-58). Zumindest offiziell ist Angola damit weniger „bantuphon“ als Mosambik.

¹⁵³ Venâncio (2020, 294) verweist in diesem Zusammenhang auf eine Aussage des Sprachhistorikers Ivo Castro, der befindet: „A história da língua portuguesa pode ser resumida numa frase: falamos uma língua que nasceu fora do nosso território (de nós, portugueses) e cujo futuro será em larga medida decidido fora das nossas mãos. A língua portuguesa, numa visão temporal ampla, acha-se de passagem por Portugal.“

As dinâmicas dos idiomas não se compadecem com atitudes voluntaristas, ideológicas. Por si, essas atitudes nada conseguirão, menos ainda se repassadas de lirismos e nostalgias. Quando não se criaram instrumentos adequados à aproximação de duas variedades linguísticas, quando não existe sequer uma real e realista intenção de criá-los, o sonho de qualquer aproximação não pode sequer ser sonhado.

Während Brasilien über fünf Jahrhunderte mal mehr, mal weniger Sprachträger aus Portugal empfangt,¹⁵⁴ war die portugiesische Einwanderung nach Mosambik stets gering und erreichte ihren kurzen Höhepunkt in den 1950er Jahren. Nach dem Wegzug der portugiesischen Minderheitsbevölkerung in den Anfangsjahren der Volksrepublik Mosambik sprachen 1980 kaum mehr als ein Prozent der damals etwa elf Millionen Einwohner des Landes Portugiesisch als Muttersprache. Damit lag es unter den im Zensus erfassten Muttersprachen lediglich auf Rang 16 (Gonçalves 1996, 27). Da man zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit außerdem davon ausging, dass nur ca. sieben Prozent aller Mosambikaner lesen und schreiben konnten, zeigte sich im Übrigen auch daran deutlich, wie gering die Anstrengungen der Kolonialmacht gewesen sein mussten, die Verbreitung der Sprache in der autochthonen Bevölkerung zu fördern. Da sie gleichzeitig dafür gesorgt hatte, die Bantusprachen aus öffentlichem Leben und Bildungswesen fernzuhalten, waren oft nur jene Mosambikaner schriftkundig, die – so sie nicht innerhalb einer protestantischen Glaubensgemeinschaft auch in einer Bantusprache lesen und schreiben gelernt hatten – Portugiesisch beherrschten.

Als sich im 16. Jahrhundert die portugiesische Präsenz in Ostafrika zu festigen begann, hatte sich die Sprache zwar längst von ihrem galicischen Ursprung getrennt, war aber selbstverständlich weiterhin – man denke an die Toponyme Cabo *Sam* Sebastiam, Rio Fernam Veloso oder *Sam* Lazaro (meine Hervorhebung, SJ), wie sie auf der Cantino-Weltkarte zu finden sind –¹⁵⁵ Veränderungen unterworfen, die vor allem mit der stetigen

¹⁵⁴ Laut der Zeitung *Observador* vom 25.01.2019 leben heute ca. 218.000 Portugiesen in Brasilien (vgl. observador.pt/2019/01/25/numero-de-cidadaos-portugueses-recenseados-no-brasil-salta-de-127-mil-para-218-mil; [20.04.2022]). In Portugal hingegen waren 2022 offiziell nur 211.958 Brasilianer gemeldet. Seit 2016 hat sich die Zahl der brasilianischen Einwanderer in Portugal verdoppelt, 30 Prozent aller Einwanderer stammen aus Brasilien (vgl. cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-brasileiros-em-portugal-nunca-foi-tao-alto-segunda-embaixada-portuguesa; [20.04.2022]). Die Einwanderer aus Mosambik bilden eine kleine Gruppe von 3.501 Personen (2019), die meisten leben in Lissabon. Im gleichen Zeitraum waren 4.565 Bürger, die in Portugal geboren wurden, als Einwohner in Mosambik gemeldet. Mit Rang 26 liegt die mosambikanische Einwanderung weit hinter der aus Cabo Verde (37.436 / Rang 2), Angola (22.691 / Rang 9), Guinea-Bissau (18.836 / Rang 10) und São Tomé e Príncipe (10.241 / Rang 15). 2019 lebten mehr Deutsche in Portugal (14.669 / Rang 14) als Mosambikaner.

¹⁵⁵ Die Erinnerungen von Fernam/Fernão Mendes Pinto aus Südostasien wurden noch 1614 als „*Peregrinação*“ gedruckt. Ebenso erschien 1640 die *Doutrina cristã em Lingoa Bramana Canarim* (Konkani) von Thomas Stevens. Venâncio (2020, 131) widmet sich dieser Entwicklung ausführlich und erwähnt u.a. Duarte Nunes de Leão, der bereits in seiner *Ortografia da Língua Portuguesa* von 1576

Verschiebung des politischen Zentrums in Richtung Süden sowie der Beeinflussung durch das Kastilische in Zusammenhang gebracht werden (Venâncio 2020, 105f.). Ausgehend vom Lissaboner Hof als repräsentativem Zentrum – dessen Bedeutung und Selbstverständnis nicht zuletzt durch die *Lusíades* (1572) als seinem hervorragendsten literarischen Zeugnis bis in die Gegenwart nachwirkt – und innerhalb der „ältesten Grenzen Europas“ gewann Portugiesisch schließlich durch die zunehmende Nutzung und Verbreitung der Schriftsprache seine eigenständige Form. Der dabei keineswegs nur in Portugal propagierte Mythos, wonach Nation, Sprache und Kultur praktisch schicksalhaft miteinander verwoben seien, wurde freilich erst im 19. Jahrhundert konstruiert. Die Überhöhung der portugiesischen Sprache – und damit implizit ihrer Sprecher – zum einzigartigen Kulturgut wurde schließlich Teil des ideologischen Repertoires des Estado Novo, die Art, wie man sie zu benutzen wusste, zum Mittel der Wahl, gesellschaftlichen Status zu markieren. In den Überseegebieten in Afrika gewann die „Língua de Camões“ darüber hinaus die Dimension eines Herrschaftsinstruments, da die Sprachkompetenz hier nicht nur darüber entschied, welchen gesellschaftlichen Status einem Individuum zugeschrieben wurde, sondern auch, ob jemand, zumal, wenn er der „bantuphonen“ Mehrheitsbevölkerung angehörte, überhaupt Zugang zu den staatsbürgerlichen Rechten erhielt, über die jede Portugiesin und jeder Portugiese – Sprachkompetenz hin oder her – qua Geburt verfügte. Sie zu beherrschen, bedeutete daher mehr als über all die anderen zu erwerbenden Merkmale von „Zivilisiertheit“ zu verfügen,¹⁵⁶ Teil der portugiesischen Nation zu sein: „Na ideologia colonial, o Português ganhou o estatuto de língua oficial e tornou-se num dos instrumentos mais importantes da política assimilacionista“ (Sitoe 2014, 42).¹⁵⁷

In Ostafrika, wo die Portugiesen auf ein bereits eingespieltes Handelsnetzwerk getroffen waren, in das sie sich nach vergeblichen Versuchen, es zu dominieren, einfügten, arrangierten sie sich auch mit der Vielzahl der autochthonen Sprachen. Sich mit diesen

dargelegt habe, dass die Schreibung <ão> vorzuziehen sei, nur diese „corresponde ao som final efectivamente proferido“.

¹⁵⁶ Diese umfassten fünf wesentliche Elemente: „saber ler, escrever e falar português correntemente; ter meios suficientes para sustenatar a família; ter bom compartimento; ter necessária educação e hábitos individuais e sociais, de modo a poder viver sob a lei pública e privada de Portugal; fazer um requerimento à autoridade administrativa da área, que será submetido ao governador do distrito para ser aprovado“ (vgl. Magacno 2014, 31f.).

¹⁵⁷ Macagno (2019, 78) stellt dazu fest: „Tanto o assimilacionismo descentralizador da Geração de 95, como o assimilacionismo do Estado Novo operam com a mesma logica: estimular o ‚indígena‘ para que escapasse dos seus *usos e costumes* e, ao mesmo tempo, instigá-lo para que, em nome da tutela, os mantivesse.“ (Hervorhebung wie im Original, SJ).

zu befassen, sie gar zu beschreiben, blieb dabei vor allem Sache der Missionare, die dazu angehalten waren, die Sprachen zu lernen, um so erfolgreich neue Konvertiten zu gewinnen. Für die mündliche Verständigung in Kontaktsituationen, die durch Handel, Krieg und Mission entstanden, genügte vollauf der Einsatz von „línguas“, also Dolmetschern. Nicht selten waren das Überlebende von Schiffbrüchen – „portugueses que foram deixados pelos caminhos, devido à incapacidade física de caminhar“ – die Jahre später wieder angetroffen wurden, nicht selten „de boa saúde, plenamente integrados nas comunidades, casados e com descendência“ (Paula 2016, 16).¹⁵⁸ Sprache diente der Kommunikation, nicht der Sicherung von Herrschaft. Ähnlich den amtlichen Würdenträgern und Soldaten, die für den Betrieb der portugiesischen Niederlassungen und ihren Schutz gebraucht wurden – und längst nicht nur aus Portugal, sondern auch aus anderen Ecken und Enden des weitläufigen Estado da Índia in Asien stammten –, sorgten auch die „prazeiros“ oder „sertanejos“, die sich in Mosambik ansiedelten, aber auch all die Abenteurer, Soldaten oder Deserteure sowie die hierher verbrachten „degradados“ und „setenciados“ eher für ethnisch gemischten Nachwuchs denn für die Verbreitung der Sprache. Im Gegenteil überwog die Tendenz, sich von ihrer Herkunftssprache, den heimischen Gepflogenheiten und selbst „ihrem Gott“ (Macagno 2019, 26) zu lösen und stattdessen die kulturellen und wirtschaftlichen Praktiken inklusive der Sprache ihrer Umgebung anzunehmen und darin aufzugehen. Zur Folge hatte das, dass noch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Portugiesisch außerhalb der Städte und Handelsposten an der Küste keine Rolle spielte, die Verständigung auch im Sambesital, wo die Portugiesen ebenfalls seit dem 16. Jahrhundert ein Machtfaktor waren, als mühsam oder gar unmöglich galt. So zitiert Rodrigues (2006, 336) aus einem Bericht des Gouverneurs von Sofala von 1887, in dem der darauf hinwies, dass die „Weißen“ eher eine Bantusprache erlernten als die „Schwarzen“ Portugiesisch:

(...) todo o districto mal se falla o portuguez, a lingua corrente é a cafreal procurando os brancos antes estudal-a que ensinar a sua, de modo que entre os pretos é muito raro encontrar-se algum que regularmente entenda o portuguez.

¹⁵⁸ Blieben die einen ihrer Herkunft treu, wie etwa ein gewisser João Raposo, „um Mulato de Sofala (...) que já fora a Portugal“, der Ende des 16. Jahrhunderts brieflich erwähnt wurde (Ornelas 1901, 24), akkulturalisierten sich andere vollkommen. Macagno (2019, 26) nennt das Beispiel eines „marinheiro português que naufragou em 1593 nas costas sul-africanas“, der davon berichtete, auf einen Landsmann getroffen zu sein, der schon vierzig Jahre „entre os povos Ngunis“ lebte, „indistinguível dos moradores locais, tendo esquecido sua própria língua e seu Deus“.

Erst die zunehmende Einbindung Mosambiks in die kapitalistische Welt des 19. Jahrhunderts mit ihren medizinisch-technischen Neuerungen und ihren Warenströmen erhöhten das Informationsbedürfnis und die Nachfrage nach besserer Bildung vor allem unter den Angehörigen der ethnisch gemischten, zwei- und mehrsprachigen Bourgeoisie „filha-da-terra“, die, wie gesehen, nun in Beira und Lourenço Marques entstanden war. Diese unterschieden sich in ihrer Weltanschauung grundlegend von den meisten „prazeiros“, deren Praxis es eher gewesen war, ihre Nachkommen – wenn überhaupt – zum Wissenserwerb etwa nach Brasilien oder Goa, am besten aber nach Portugal und anderswo in Europa zu schicken und eben dadurch erheblich dazu beigetragen hatten, dass keine nennenswerten Bildungseinrichtungen in Mosambik entstanden waren. Die neue städtische Elite war dabei genauso katholisch, wie sie sich Portugal verbunden fühlte, jedoch hatten nun Dampfschiffe und Eisenbahnen die Kommunikationswege erheblich verkürzt. Zudem wurde sie nun erheblich beeinflusst durch die Nachbarschaft mit Briten und Buren sowie die liberalen Ideen des europäischen Freimaurertums, das in Gestalt der nach Mosambik verbrachten „degregados“ die Stadtgesellschaften erreichte.¹⁵⁹ Der Kolonialpolitik von Monarchie und erster Republik standen diese offen gegenüber, ihre bekanntesten Repräsentanten versuchten aber insofern Einfluss zu nehmen, als sie sich, insbesondere in den von den Albasini-Brüdern herausgegebenen Zeitung *O Africano* (ab 1918 *O Brado Africano*) des Grémio Africano gegen die Ausbeutung der zum „indigenato“ erklärten autochthonen Bevölkerung wendeten und Missbräuche anprangerten. Gleichzeitig setzte sie auf Bildungsangebote, wie schon in der ersten Ausgabe – „Número de propaganda a favor da instrução“ (und auf Xirhonga: „A papela dha timhaka edhi bulabulaka hi ndondho“) von *O Africano* am 25. Dezember 1908 zu lesen war:

É agora, aqui neste ponto que convidamos os *civilizadores* a reverem-se na sua obra... Os súbditos de S.M. o Rei de Portugal não falam o portuguez! – E dura este domínio há 400 annos. Graças ás missões espalhadas por este território já muito preto sabe lér, mas sabe lér o que? Landim!¹⁶⁰ Somos portanto obrigados a escrever em landim para sermos comprehendidos. E aqui está outro mal que pretendemos combater: Os dialectos cafres. Pode parecer uma parvoíce – e talvez seja – mas comprehendemos muito bem não é o landim que nós precisamos de saber – queremos falar e escrever portuguez, o melhor que poder ser. Somos portuguezes.¹⁶¹

¹⁵⁹ In Maputo existiert mit der Escola Industrial 1º de Maio an der Av. 24 de Julho noch immer das Gebäude des etwa um die Jahrhundertwende oder früher errichteten Palácio Maçónico de Lourenço Marques. 1935 wurden die Freimaurervereinigungen in Portugal und seinen Kolonien durch den *Estado Novo* verboten und aufgelöst.

¹⁶⁰ Lopes (2003, 92) schreibt, „landim“ sei eine in der Kolonialzeit existierende Bezeichnung für die Völker gewesen, die südlich des Save lebten. Sie sei aber auch für die autochthonen Truppenteile verwendet worden, die u.a. während der „Campanhas de Ocupação“ zum Militärdienst verpflichtet wurden.

¹⁶¹ Vgl. delagoabayworld.wordpress.com/category/historia/jornal-o-africano-primeirono-1908; (20.03.22)..

Die bildungsfreundliche und zugleich Portugal sehr zugewandte Haltung, blieb charakteristisch, wie Campos (2016, 7) u.a. anhand eines weiteren Zitats aus der Ausgabe vom 16. Juni 1915 zeigt:

As colônias são presentemente a grande razão da existência de Portugal e constituem o seu melhor brasão; são as grandes artérias que lhe alimentam a vida. Se ele, hoje, não as alimenta com cautela e com carinho extremos, amanhã morrerá, elas serão as primeiras a ocasionar-lhe uma morte inglória. A instrução é o alimento mais profícuo que Portugal pode e deve ministrar as suas colônias (...) Se nós não semearmos nelas instrução, se não as aportuguesarmos elas deixarão ser nossas, deixarão de nos pertencer (...).¹⁶²

Gegenüber der Tätigkeit der Missionare der evangelischen Kirchen, die Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend in Südmosambik Fuß fassten, waren die „filhos“ so misstrauisch wie der Kolonialstaat. Zum einen, weil die Protestanten als Emissäre fremder Kolonialstaaten galten, zum anderen, weil ihr Ziel eben nicht die Vermittlung der portugiesischen Sprache und der ihr anhängigen Kultur war, sondern sie für ihre missionarische Arbeit konsequent auf die Vernakularsprachen setzten sowie in manchem Fall – man denke an Henri Junod und sein Werk über die „Tonga“ – auch anthropologisch tätig wurden: Dass auf diese Weise die in Mosambik heimische Bevölkerung „entnationalisiert“ werden könnte, wurde als große Gefahr betrachtet. Doch auch mit Lissabon sahen sich die „filhos“ im Konflikt, lehnten sie eine Assimilierungspolitik, wie sie insbesondere den Vertretern der „Geração 95“ vorschwebte, die allein auf zumeist erzwungene Arbeit („xibalo“) und Arbeitsmigration setzte,¹⁶³ ab – das umso heftiger, als der portugiesische Staat die Kategorien „indígena“ und „zivilisiert“ 1917 um die Zwischenstufe „assimiliert“ erweiterte, in die sie nun zu ihrer Empörung selbst gerieten: Über Sprache und Bildung zu verfügen, verblieb ihnen als das einzige nennenswerte Kapital und wurde so zum Distinktionsmittel, zumal angereichert mit den ersten Spuren nationalen Eigensinns.

Bis 1961 sollte es dauern, dass mit der, nicht zuletzt durch internationalen Protest bewirkte Aufhebung des „Estatuto do indígena“ die formale Gleichstellung der autochthonen Bevölkerung mit der portugiesischen durchgesetzt wurde, doch hatte das

¹⁶² Unter der Überschrift „Em prol da instrução e civilização“, veröffentlicht im *O Brado Africano* vom 5. August 1933, wird nicht nur gegen die „nacionalização do nativo pelas missões árabes“ gewettert, sondern auch gefordert, dass Mosambik „uma única civilização, uma única língua – a língua portuguesa; os usos e costumes portugueses, enfim, a civilização portuguesa“ haben sollte (vgl. Campos 2016, 8).

¹⁶³ António Enes etwa formulierte im *Regulamento do Trabalho Indígena* von 1893: „O trabalho é a missão mais moralizadora, a escola mais instrutiva, a autoridade mais disciplinadora, a conquista menos exposta a revoltas, o exército que pode ocupar sertões ínvios, a única polícia que há-de reprimir o escravismo, a religião rebaterá o maometanismo, a educação que conseguirá metamorfosear brutos em homens“ (vgl. Macagno 2019, 53).

kaum spürbare Folgen für diese. Die „Überseeprovinzen“ darüber hinaus absehbar in die Unabhängigkeit zu entlassen, wurde erst gar nicht als Option betrachtet. Vielmehr gab der neue Premierminister des Estado Novo, Marcello Caetano (1906-1980), noch 1969 seiner Überzeugung Ausdruck, dass Portugal keinesfalls von seiner „zivilisatorischen Mission“¹⁶⁴ ablassen dürfe, um das zu verhindern, was er als „drama das independências prematuras“ (Souto 2007, 48) in Afrika bezeichnete. Den Vorwurf, die portugiesische Kolonialpolitik sei rassistisch, wies er dabei vehement zurück, in den Überseeprovinzen gebe es keine „barreiras de cor“, die gesellschaftliche Segregation sei lediglich Resultat der Unterschiede, die durch den Erwerb oder Nicht-Erwerb „europäischer“ bzw. „portugiesischer Werte“ entstünden. Fundamental für die politische Einheit der „vários territórios dispersos, unidos sob uma nacionalidade comum“ war seiner Meinung die „unidade moral“, wie sie durch die katholische Kirche gelehrt und verbreitet wurde, die außerdem dazu berufen war, der Masse der Bevölkerung notwendige Grundkenntnisse beizubringen, während es der „gesellschaftlichen Eliten“ vorbehalten blieb, in den Genuss einer höheren Ausbildung zu kommen. Die portugiesische Sprache bildete dabei die Basis für die erfolgreiche „assimilação espiritual“ und war das wichtigste Verständigungsmittel, wie Macagno (2019, 95) Caetano zitiert: „(o) progresso da civilização, requer que todos os habitantes possam entender-se entre si por meio de uma língua geral.“

Dabei war man sich auf Regierungsebene längst bewusst, dass das auf dem Konkordat zwischen Staat und katholischer Kirche von 1940 basierende Bildungswesen kaum über die Mittel und Lehrkräfte verfügte, auch nur annähernd flächendeckend das „ensino rudimentar“ (später umbenannt in „ensino da adaptação“)¹⁶⁵ von drei Jahren umzusetzen,

¹⁶⁴ Salazar war überzeugt davon, dass diese Jahrhunderte benötigen würde, liest man das Interview, das er im Juni 1968 dem argentinischen Journalisten Bernardo Neustadt von der Zeitschrift *Extra* gab: *Extra*: ¿Sostiene usted entonces que los países del Africa no se pueden autogobernar? Oliveira Salazar: Así es...*Extra*: Pero, ¿cuándo podrán? Oliveira Salazar: Es un problema de siglos. Dentro de 300 a 500 años... Mientras tanto tendrán que ir participando del proceso... Llámelo a eso neocolonialismo o como quiera, si la palabra está agotada...“ (vgl. bernardoneustadt.org/contenido_131.htm; [31.08.2021]). Schon Eduardo Costa (1865-1907), zwischen 1903 bis zu seinem Tod Gouverneur in Angola, hatte auf dem ersten Kolonialkongress 1901 in Lissabon, freilich rein rhetorisch, gefragt: „... antes de igualar a lei, torna-se necessário igualar os homens a quem ela tem de ser aplicada, dando-lhes os mesmos sentimentos, os mesmos hábitos e a mesma civilização (...). É isto possível?“ Die Antwort lautete ähnlich der von Salazar fast siebzig Jahre später: „Não o sei; mas, se o for, só será realidade em época muito longínqua e indeterminada“ (vgl. Macagno 2019, 59).

¹⁶⁵ Diese Vorschule für Kinder aus nicht-portugiesischen Elternhäusern wurde von der Kolonialregierung laut Gasparini (1989, 14) wie folgt begründet: „Considerando o estado selvagem dos indígenas cuja civilização tem de obedecer às leis da evolução, e tendo em conta que não conhecem a língua portuguesa, impunha-se a necessidade de uma organização especial do ensino primário para o indígena que o levasse à

welches der autochthonen Bevölkerung hauptsächlich zum Erwerb von Gehorsam und Portugiesisch zgedacht war. Ein Satz des Lissaboner Kardinals Cerejeira (1888-1977), den zuerst Mondlane (1973, 69) in seinem Buch als Herabsetzung kritisiert hatte, wonach die „nativos“, übrigens gleich der portugiesischen Landbevölkerung, gern schreiben, lesen und rechnen lernen durften, gleichzeitig aber „Gefangene des Bodens“ – und damit „geschützt vor den Verlockungen der Stadt“ – bleiben sollten, die an der Universität nichts zu suchen hatten, beschrieb durchaus treffend, worauf das Bildungsangebot tatsächlich zielte.¹⁶⁶ Mit der an Fahrt aufnehmenden wirtschaftlichen Entwicklung Mosambiks ab der Mitte des 20. Jahrhunderts stieg jedoch der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, genauso wie der Zeitgeist sich mehr und mehr gegen die offensichtlichsten Formen von Unterdrückung und Diskriminierung wendete. Schließlich war es auch der Kolonialkrieg, der auf seine Weise dazu beitrug, das „aportuguesamento“ voranzutreiben: Nicht nur wurden neue „colonatos“ in den fern der Kolonialhauptstadt gelegenen Distrikten Cabo Delgado und Niassa geschaffen oder die berüchtigten „aldeamentos“ etwa in Tete angelegt, sondern im Verlauf des Krieges auch vermehrt afrikanische Soldaten angeworben, und zwar nicht selten für Spezialeinheiten des Militärs. Zudem wurde die Propaganda für den Kolonialstaat verschärft, die sich nun sowohl der portugiesischen Sprache als auch der Bantusprachen – vor allem des Nordens (Cinyanja, Ciyaawo, Emakhuwa-Emeetto, Shimakonde und Swahili [in arabischer Schrift]), wo der Krieg stattfand – bediente (Afonso/Gomes 2016, 69-117). Gleichzeitig kontrollierte die Staatspolizei, dass sich insbesondere die Stimmung in der Hauptstadt, aber durchaus auch unter den „régulos“, die dadurch in eine höchst delikate Position zwischen Kolonialstaat und Widerständigen geraten konnten, nicht gegen die Ziele Lissabons wendete. Eine Sensibilisierung für die Kolonialfrage bewirkte der Krieg daher, auch wenn er sich vornehmlich im Norden abspielte, selbst auf dem Land allemal. Mochten jedoch die „Nationalisten“, die etwa aus Lourenço Marques stammten, mit großer Gewissheit von sich sagen, dass sie „Mosambikaner waren und keine Portugiesen“ – so zitiert jedenfalls Mondlane (1973, 136) Josina Muthemba, die früh Mitglied des Núcleo de Estudantes Secundários Africanos de Moçambique (NESAM) wurde, sich in

civilização e à língua portuguesa (...). A frequência simultânea de crianças europeias e indígenas seria prejudicial para todas.“

¹⁶⁶ Machel wiederholte sie in einer Rede von 1978 fast wortgetreu, nur schrieb er sie dann Kardinal Teodósio Clemente Gouveia, Erzbischof von Lourenço Marques zwischen 1940 und 1962 zu: „Tentamos atingir a população nativa em extensão e em profundidade para o ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer doutores, mas de modo a fazer deles prisioneiros da terra. As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos aos nativos a grandeza da nação portuguesa que os protege“ (Macagno 2019, 77).

Daressalam der Frelimo anschloss, dort 1971 als Ehefrau Machels in einem Krankenhaus verstarb und später zum Inbegriff der „mosambikanischen Frau“ mit eigens geschaffenen Gedenktag am 7. April avancierte –, verfügte die übergroße Mehrheit der Landbevölkerung zumindest zu diesem Zeitpunkt wohl kaum über einen Begriff von Nation.

Eine der häufigsten amtlichen Klagen aus den afrikanischen Kolonien war bis in die 1930er Jahre die über die schlechte materielle Verfassung und den geringen Bildungsstandard der Einwanderer aus Portugal gewesen. An ihrem Auftreten spiegelte sich jedoch nur wider, wie es um das Bildungswesen dort bestellt war. Betrachtet man allein die Zahl der Analphabeten noch im 20. Jahrhundert, gehörte das nämlich zu den schlechtesten in Europa.¹⁶⁷ Durch die überwiegend auf rhetorischer Ebene verbleibenden Reformbemühungen war es kaum gelungen,¹⁶⁸ die Landbevölkerung davon zu überzeugen, ihren Nachwuchs in die Schule zu schicken – zu wichtig war die Arbeitskraft der Kinder in der heimischen Wirtschaft, zu weit der Schulweg, zu schlecht die Meinung über die zu erwartende Ausbildung, zu vage die Informationen zu den beruflichen Aussichten. Die Möglichkeit, sich durch höhere Bildung eine bessere soziale Position zu sichern, wurde von der durch fehlende Infrastruktur und Kommunikationswege wie abgeschnitten von der Welt lebenden Landbevölkerung daher gar nicht in Betracht gezogen; zudem sorgten staatliche und kirchliche Obrigkeit dafür, dass sich jeder mit seinem Platz in der Gesellschaft zufrieden gab – „cada um no seu lugar“ war ein Motto, dass längst vor seiner Propagierung durch den Estado Novo die gesellschaftlichen Hierarchien bestimmte. Da bedingt durch die geringe Industrialisierung des Landes der Arbeitsmarkt für unqualifizierte Arbeitskräfte im Industrie- und Dienstleistungssektor äußerst begrenzt war, sollte eine Zuwanderung in die Städte tunlichst vermieden werden. Vielmehr sollte die Landbevölkerung, auch sie „Gefangene des Bodens“, dort verbleiben,

¹⁶⁷ Castelo (2007, 188) bemerkt dazu: „O analfabetismo em Portugal atingia, em 1940, 53,6% da população maior de sete anos; em 1950 tinha diminuído para 41,7%; em 1960 para 33,1%; e em 1970 situava-se nos 25,6%. Em 1960, 21,1% do total da população residente lia e escrevia sem ter grau; 22% tinha o curso primário, 0,3% tinha um curso médio; e 0,6% um curso superior. Em 1970, 4,5% do total da população residente lia e escrevia sem grau; 49,6% frequentava ou tinha concluído o ensino primário; 0,1% o ensino médio; e 1,5%, o ensino superior.“

¹⁶⁸ Dabei war man sich in der (kleinen) interessierten Öffentlichkeit Portugals des Problems Bildung sehr wohl bewusst, wie Rodrigues (2007, 262) belegt, wenn er aus dem Artikel von Sérgio Campos Matos (1997), „Política de Educação e Instrução Popular no Portugal Oitocentista“ (in: CLIO, Revista do Centro de História da Universidade de Lisboa, 2, 85-107, 101) zitiert: „(...) se atendermos à imensa profusão de artigos, livros e revistas que, ao longo de Oitocentos, que se ocupam com a problemática da educação e instrução populares, não deixa de ser surpreendente que, a essa verdadeira obsessão da elite intelectual e política tenham correspondido afinal, no plano das realizações concretas, magros resultados, bem patentes nas estatísticas disponíveis.“

wo sie, ihr Auskommen etwa im arbeitsintensiven Reis- und Weinanbau finden mochte.

Auch die Modernisierungs- und Reformversprechen der Vertreter der „nationalen Diktatur“, die 1926 an die Macht gelangten, änderten daran zunächst nichts. Vielmehr wurde die Grundschulzeit sogar auf drei Jahre reduziert, während zugleich die Voraussetzungen, als Lehrkraft tätig zu werden, noch niedriger gelegt wurden. Erst Mitte der 1930er Jahre wurde die vierjährige Grundschule eingeführt, die bis zum Ende des Estado Novo Bestand haben sollte. Neben der Vermittlung von schulischen Grundkenntnissen wurde hier nicht nur das Landleben gepriesen,¹⁶⁹ sondern auch der Glauben an Kirche und Vaterland gefestigt (Mónica 1973, 487):

O princípio educacional salazarista por excelência era o de que ‚saber ler, escrever e contar‘ bastava à maioria dos Portugueses. Mas, de acordo com os mais proeminentes ideólogos do Estado Novo, os programas anteriores não incluíam ou não tratavam adequadamente dois assuntos indispensáveis: a religião e o imperialismo. Ambas as disciplinas seriam rapidamente reintroduzidas no currículo. Em Abril de 1936, todas as escolas primárias foram obrigadas a colocar um crucifixo ‚por detrás e por cima da cadeira do professor‘.¹⁷⁰

Über dessen Bedeutung in der Welt – „Somos pequenos na Europa e grandes no mundo“, „A bandeira portuguesa cobre homens de quase todas as cores e quase todas as raças“, „A língua portuguesa é falada por 60 000 000 de pessoas“ (Mónica 1973, 489) – wurde ebenfalls kein Zweifel gelassen.¹⁷¹ Zugleich wurde die Auswanderung nach Afrika nun einerseits durch den Estado Novo gefördert, andererseits achtete dieser mehr als jede andere Regierung zuvor darauf, dass die Auswanderer über einen Bildungsstand verfügten, der sie befähigte, in den Kolonien entweder im Dienst des Staates arbeiten zu können oder einem Gewerbe nachzugehen. Dadurch sollte die Wirtschaft in den Kolonien endlich rentabel gemacht werden, gleichzeitig stemmte man sich damit gegen die Gefahr

¹⁶⁹ Mónica (1973, 487) schreibt: „A escola salazarista foi predominantemente usada como meio de fixação da população rural. Os políticos sabiam que o baixo nível de vida então prevalecente nos meios rurais faria que quase todos os indivíduos alfabetizados tentassem emigrar para as cidades. Esta a razão por que os cérebros infantis teriam daí em diante de ser submetidos quotidianamente ia uma avalanche de frases retóricas sobre o ‚valor da agricultura‘.“

¹⁷⁰ Das Unterrichtsangebot, so Mónica (1973, 487) weiter, folgte dem typischen Slogan der Salazar-Zeit, „Pouco e bem“. Der Stundepplan enthielt „Português, História, Ciências, Trabalhos Manuais, Educação Moral e Cívica, Aritmética, além de alguns outros assuntos que assumiam um papel menos central (Higiene, Desenho, Ginástica, Caligrafia e Canto Coral). Numa carta-circular enviada a todos os professores primários em 5 de Dezembro de 1934, o Governo sublinhava que ‚a Língua é ainda o mais rendoso instrumento educativo, porque por ela se realiza o comércio das ideias e dos sentimentos‘.“

¹⁷¹ Cabaço (2007, 268) erwähnt in seiner Doktorarbeit, *Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação*, eine Landkarte, die zuerst in der „Koloniaalausstellung über die portugiesische Welt“ in Porto 1934 gezeigt wurde und die Größe des „Imperiums“ deutlich machen sollte: „Na Exposição, e depois dela nos próprios livros escolares, se sobrepunha o mapa do Império lusitano ao mapa da Europa, cobrindo-a até à fronteira da União Soviética, ou ao mapa da América do Norte, salpicando-o, de leste a oeste, com as silhuetas dos ‚territórios portugueses‘.“

eines Ansehensverlustes der Kolonialmacht durch ein „rebaixamento do europeu“ (Castelo 2007, 287), die, wie propagiert wurde, bestand, wenn etwa „colonos“ mit Afrikanern um Arbeitsplätze mit niedrigem sozialen Ansehen konkurrieren mussten.¹⁷² Die überwiegend aus urbanen Milieus stammenden Migranten siedelten sich vorzugsweise in der Hauptstadt sowie in Beira, aber auch anderen urbanen Zentren an, wo sie versuchten, sich in einer Umgebung, die ihnen wesentlich vertrauter schien als das weitgehend unerschlossene, ihnen oft unheimlich erscheinende Landesinnere, eine bescheidene Existenz aufzubauen.¹⁷³ Bäuerliche Ansiedlungen, wie sie die „colonatos“ darstellten, blieben weiterhin selten und waren oft kein wirtschaftlicher Erfolg. Nur die wenigsten Portugiesen wagten ihr Glück, indem sie sich fernab der städtischen Zentren als Besitzer einer „cantina“ niederließen, um sich dort mit dem Handel von Nahrungsmitteln und Gebrauchsgütern über Wasser zu halten – das wiederum in Konkurrenz zu den „monhés“ und dabei ganz dem Risiko ausgesetzt, zum „cafrelão“¹⁷⁴ zu werden. Wenngleich die so entstehende portugiesische Kolonialgesellschaft, zumal dort, wo sie wie in Lourenço Marques, unter sich blieb, Charakteristika annahm, die sie dem durch die Apartheid geprägten Nachbarland Südafrika ähnlich machte,¹⁷⁵ wurde hier dennoch nie eine ähnliche Trennschärfe zwischen den Bevölkerungsgruppen unterschiedlicher ethnischer Herkunft ausgelebt, stand doch in gewisser Weise die staatliche Assimilationspolitik und deren Propaganda dagegen. Denn diese setzte die gesellschaftlichen Grenzen zuerst entlang der sozialen Herkunft verbunden mit dem Berufs- und Bildungsstand einer Person. Das stellt jedenfalls Macagno (2019, 179) fest, wenn er schreibt, dass für die portugiesische Kolonialpolitik – und zwar in genauer Verkehrung des südafrikanischen Slogans „separate but equal“ – gegolten habe: „juntos (assimilados), porém hierarquizados“. Dafür, dass die Überzeugungskraft des offiziellen

¹⁷² Für mittellose Portugiesen, die nach Mosambik kamen, wurde etwa der Ausdruck, so Cabral (1972, 35) „veio de chinelas“ geprägt. Ein anderer Begriff, „magueire“, ebenfalls für einen Portugiesen „protegido pelo governo colonial“ (Lopes 2003, 103) ist heute nicht mehr gebräuchlich.

¹⁷³ Ein literarisches Zeugnis über diese Art des gesellschaftlichen Zusammenlebens bieten die Lebenserinnerungen von Isabel Figueiredo in *Caderno das Memórias Coloniais*, die als Tochter eines Portugiesen, der als mittelloser „português da segunda“ in den 1950er Jahren nach Lourenço Marques gekommen war und als Elektriker selbständig arbeitete. Außer zu seinen afrikanischen Angestellten (und den Frauen, die sich prostituierten) hatte er keine Kontakte mit der Bevölkerung. Seine Frau und die 1963 geborene Tochter kamen mit dieser praktisch überhaupt nicht in Berührung, auch, weil sich die Familie keine Hausangestellten (sogenannte „mainatos“ und bis zum Ende der Estado Novo fast ausschließlich männlich) leisten konnte.

¹⁷⁴ Bei Cabral (1972, 26) findet sich dafür die lapidare Erklärung: „Muito cafre, referido ao branco“.

¹⁷⁵ In diesem Zusammenhang sei an einen Leserbrief erinnert, den Castelo (2007, 287) zitiert. Dessen Verfasser befindet, dass allein die Verstärkung der Einwanderung aus der Metropole zur Verwurzelung der portugiesischen Sprache in Mosambik beitragen würde, das sei jedenfalls sinnvoller, so der Autor weiter, als Schulen für die Afrikaner zu bauen.

portugiesischen und vermeintlich integrativen Diskurses jedoch immer wieder *ad absurdum* geführt wurde, sorgten die nicht wenigen bizarren Situationen des alltäglichen Zusammenlebens, wie sie etwa in Lebenserinnerungen¹⁷⁶ bzw. Romanen aus Mosambik (vgl. Coelho 2006, 2013, 2017) überliefert sind.

Über die portugiesische Sprache und wie sie von den verschiedenen ethnischen und sozialen Gruppen verwendet wurde, existieren praktisch kaum Studien.¹⁷⁷ Es ist jedoch davon auszugehen, dass das Portugiesische so gut wie unbeeinflusst von den Bantusprachen dem in der „Metropole“ gesprochenen treu blieb, zumal die insbesondere ab den 1930er Jahren kommenden Sprachträger einerseits vor allem aus einem städtischen und relativ gebildeten Milieu entstammten, andererseits unter Einwirkung der an Relevanz gewinnenden (standardsprachlichen) Medien, zu denen nun auch Rundfunk, Kino und schließlich das Fernsehen gehörten, standen. An der in Leiste (1988, 41) zitierten Einschätzung von Pilar Vazquez Cuesta und Maria Albertina Mendes Luz (*Gramática da língua portuguesa* von 1980), die das in Mosambik verwendete Portugiesisch als ein „português bastante puro, embora com alguns traços próprios“ bezeichneten, braucht daher kein Zweifel zu bestehen. Die erwähnten Eigenheiten betrafen dabei fast ausschließlich den Wortschatz, in den einige englische Wörter – etwa „baibai“ von ‚bye-bye‘, „machimbombo“ von ‚machine-pump‘, „maningue“ von ‚many‘, „shitolo“, auch „xitolo“, von ‚store‘ oder „xitimela“ von ‚steam‘ –¹⁷⁸ sowie solche aus den

¹⁷⁶ Im Buch mit ihren Lebenserinnerungen berichtet Nelly Nyaka (geboren 1920 und verheiratet mit Raul Bernardo Honwana, Mitglied des *Grémio Africano* in Lourenço Marques und Autor der *Memórias* von 1984) etwa davon, dass leseunkundige Portugiesen, allerdings im Schutz der Dunkelheit, zu ihnen kamen, um ihre Korrespondenz erledigen zu können: „Na Moamba, muitos europeus vinham à nossa casa depois de anoitecer para o meu marido lhes ler cartas e escrever para a família, mas nós não podíamos sequer sentar com eles na varanda do clube, para assistir aos jogos de futebol.“ (Nyaka 2018, 108) Aber sie berichtet ebenso von Portugiesen, die Xirhonga erlernten: „(E)la (Nyakas Freundin, Gertrudes Vitorino, SJ) lembrou-me dos comerciantes portugueses estabelecidos nos subúrbios de Lourenço Marques, que dominavam bem a língua ronga, na altura em que éramos jovens. A primeira preocupação destas pessoas era dominar a língua local, não superficialmente, mas profundamente“ (ebd., 172f.).

¹⁷⁷ Gonçalves (1996, 90) führt in ihren Literaturhinweisen eine 1967 an der Universidade de Lisboa von A. Penincela angefertigte „Tese de Licenciatura“ auf, *Subsídios para o Estudo do Português falado por Nativos do Sul de Moçambique*, sowie einen Aufsatz von Manuel Saraiva Barreto von 1976 über Aspekte der Lusophonie in Mosambik, der im Rahmen des *I Encontro Nacional para a Investigação e o Ensino do Português* in Lissabon veröffentlicht wurde. Bereits 1968 war vom selben Autor das Werk, *O ensino do Português como língua segunda em África*, erschienen. Darüber hinaus ist Cabrals *Pequeno Dicionário de Moçambique* (1972) eine aufschlussreiche Quelle.

¹⁷⁸ Die Begriffe sind in Cabral (1972, 19, 64, 69, 101, 112) zu finden. Er bemerkt, dass die Busse, die etwa ab 1930 in Lourenço Marques eingeführt wurden, zunächst als „ônibus“ bezeichnet wurden. Der Ausdruck stamme aus Lissabon und bezeichne einen „ascensor mecânico para ladeiras in gremes“, es sei keinesfalls ein „termo nativo“. Dem widersprechen Lopes et al. (2003, 97), die die Herkunft des Wortes aus Zulu für wahrscheinlich halten: „a origem do termo remonta ao Zulu *ibhomba* que significa direcção, o destino que uma pessoa toma numa viagem. A partir da década de 30 na África do Sul, ocorrem várias referência a bombella (termo Zulu do Soweto formado a partir de *ibhomba*) para designar o autocarro ou a carruagem ferroviária que transportava os mineiros emigrantes de casa para o trabalho e vice-versa.“

Bantusprachen – wie „cacimbo“¹⁷⁹, „canibambo“ (sic)¹⁸⁰ und „chima“¹⁸¹ – einzogen und bis heute erhalten sind. Ebenso bürgerten sich Begriffe wie „galinha cafre“¹⁸² oder „matabicho“¹⁸³ ein. Viele der Ausdrücke, die für die koloniale Lebenswirklichkeit von Belang waren – insbesondere solche, die Menschen aufgrund ihrer Herkunft abwerteten (etwa „caneco“, „maguerro“ oder „narro“)¹⁸⁴ – verschwanden nach Gründung der Volksrepublik, für die wieder andere Wörter, wie etwa „cooperante“ als Bezeichnung für internationale, den sozialistischen Aufbau unterstützenden Entwicklungshelfer, charakteristisch wurden, allmählich.

Portugiesisch, das von den muttersprachlichen Einwanderern nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern ebenso als Herrschaftsinstrument und Mittel der sozialen Distinktion verstanden wurde, entwickelte sich zum Trauma des „pretuguês“¹⁸⁵ und begehrtem Gut zugleich für alle diejenigen, die die Sprache erst erwerben mussten und/oder darüber ihren sozialen Aufstieg zu initiieren suchten – was oft nur bedeutete, der Misere in den durch Industrialisierung und Aufstiegsversprechen zunehmend unkontrolliert wachsenden Vororten, allen voran in Lourenço Marques, zu entfliehen. So überlegen sich eine Mehrzahl der eingewanderten Portugiesen diesen gegenüber fühlen mochte – auch, weil in einer Gesellschaft, in der Sprache derart hoch bewertet wurde, jeder Muttersprachler also mühelos die Position eines „dono da língua“ einzunehmen vermochte –,¹⁸⁶ so bildungsbeflissen waren die „Kolonialisten“ für sich und ihren

¹⁷⁹ Cabral (1972, 25) verweist im Zusammenhang mit diesem ursprünglich aus Angola stammenden Begriff auf den „Inspector do cacimbo, funcionário superior do Estado ou mesmo de empresas particulares que só visitam Moçambique durante a época fresca, i.e. de Abril a Setembro“.

¹⁸⁰ Cabral (1972, 28) nennt lediglich die Übersetzung „obrigada“. Bei Lopes et al. (2003, 88) findet sich „kanimambo“ ebenfalls begleitet vom Beispielsatz: „Kanimambo ao povo da Tanzania pelo apoio que nos prestou durante a libertação nacional.“ Weiterhin wird erläutert, dass das Wort dem Xirhonga entlehnt und schon in Kolonialzeiten üblich gewesen sei, es habe aber über das Lied „Kanimambo Frelimo“ in den 1970er und 1980er Jahre Verbreitung in ganz Mosambik gefunden.

¹⁸¹ Laut Cabral (1972, 34) ist das eine „(f)arinha de milho ou de mandioca cozinhada e que serve de base à alimentação do natural“.

¹⁸² Nach Cabral (1972, 48) handelt es sich hier um eine „galinha da terra, isto é sem qualquer raça“. Lopes et al. (2003, 42) erklären, dass der Begriff „galinha à cafre“ schon lange in Gebrauch sei und weiter: „não tem tonalidades semânticas depreciativas; significa, sobretudo, o modo local de preparação da ave e o tipo de temperos usados, em particular o piri-piri“ (ebd., 43).

¹⁸³ Laut Cabral (1972, 71) bedeutet das Wort neben „Frühstück“ auch „gratificação“ im Sinne von Trinkgeld. Weder hier noch in Lopes et al. (2003, 113) findet sich eine Erklärung zur Herkunft des Wortes.

¹⁸⁴ Auch für Cabral (1972, 27) ist der Ausdruck „caneco“, eine Person „natural da ex-Índia Portuguesa“, abwertend. Gleiches gilt für „maguerro“ (oder „maguerre“ vgl. Lopes et al. [2003, 103]), eine „pessoa bronca“, und „narro“ für „o negro“ (Cabral 1972, 66 bzw. 84).

¹⁸⁵ Für Cabral (1972, 94) bezeichnet das Wort „(a) maneira imprópria de falar do africano negro: ‚não guenta‘ em vez de ‚não aguenta‘“.

¹⁸⁶ Lopes (2013, 30) erinnert an Studienergebnisse von Silva und Gunnewieck, die noch 1992 nachweisen konnten, dass eine Mehrheit der Portugiesen dachte, „que a língua é sua propriedade privada“, eine Haltung die Lopes (2004, 125) klar ablehnt, indem er wiederholt: „Muitos falantes-nativos e não só orgulham-se, com naturalidade, do facto do português no mundo ser reconhecido como língua internacional e em

Nachwuchs. Als die sogenannten „deslocados, repatriados, desterrados, refugiados da descolonização ou retornados“ (Peralta 2019, 321) nach dem 7. September 1974 immer häufiger in der „Metropole“ ankamen,¹⁸⁷ brachte das Portugal nachweisbar eine soziale Gruppe, die sowohl wirtschaftlichen Herausforderungen als auch Bildungsfragen aufgeschlossener gegenüberstand als die Bevölkerung, die das Land nie verlassen hatte. Nicht wenige dieser „retornados“ sollten ihrerseits die Heimat, in der sie nicht selten als Sündenböcke und Schuldige des Salazar-Regimes, als „fascistas“ und „colonialistas“ etc. diffamiert wurden, nach der Rückkehr als armselig, heruntergekommen und gesellschaftlich rückständig empfinden – nicht einmal Coca-Cola, das Sinnbild westlichen Glücksversprechens, wurde in Lissabon vertrieben, wie etwa „Heimkehrer“ aus Mosambik feststellen mussten.¹⁸⁸ Dennoch vollzog sich ihre „miraculosa integração“ (ebd., 312) in wenigen Jahren und ohne dass sich dabei Gruppen mit eigener fester Identität – wie es z.B. im Fall der „pied-noirs“ und ihrer Nachkommen in Frankreich nach der Unabhängigkeitserklärung Algerien 1962 geschah – gebildet hätten.¹⁸⁹

Ihr Weggang aus Mosambik führte jedoch dazu, dass nicht nur die qualifizierten Fachkräfte aus dem Land verschwanden, sondern auch die Zahl der Muttersprachler des Portugiesischen drastisch reduziert wurde.¹⁹⁰ Die übergroße Mehrheit der neuen

expansão. Mas na verdade, o português perde o seu estatuto mais localizado, digamos a sua paroquialidade, e adquire a internacionalidade e inter-continentalidade pela simples razão desta língua não ser propriedade de nenhum estado e povo.“

¹⁸⁷ Peralta (2019, 317) merkt an, dass zu diesen nicht die Personen gezählt wurden, die erst Jahre nach der Aufgabe der Kolonien nach Portugal kamen. Dies galt auch für die „refugiados e imigrantes oriundos das ex-colónias que vieram para Portugal“, denen die Staatsbürgerschaft Portugals nicht gewährt wurde. Dessen ungeachtet war ein Resultat dieser Migration, dass die Bevölkerung in Portugal zwischen 1971 und 1981 etwa 15 Prozent wuchs.

¹⁸⁸ Die Nähe zu Südafrika hatte zu anderen Konsumgewohnheiten geführt als im „Mutterland“, das sich auch bezüglich der Warenströme in einer wesentlich isolierteren Lage befand. „Coca-Cola“ avancierte daher zur Designation für eine Person aus Mosambik, wie Cabral (1972, 38) schreibt: „Coca-Cola – O natural de Moçambique, tanto no sentido afectivo como depreciativo ...“.

¹⁸⁹ Hinsichtlich der Eingliederung der „retornados“ in die portugiesische Gesellschaft fasst Peralta (2019, 328) zusammen: „Ainda que se considerem vítimas inocentes de acontecimentos que ultrapassaram o seu controlo, não parece terem investido numa estratégia de vitimização para se afirmarem na sociedade portuguesa, ao contrário, por exemplo, da situação documentada por Claire Eldridge sobre os *Pieds-Noirs* em França (2010) e a sua enérgica ação através das muitas associações que os representam no sentido de redimirem a sua imagem de perpetradores para vítimas. Já os retornados, embora se consideram espoliados, resignam numa aceitação, aparentemente fatalista, do seu desapossamento, investindo emocionalmente numa nostalgia ativa em relação ao que ficou para trás, essa África de sonho de que é feita a imaginação imperial portuguesa. É por esta via que se integram no *ethos* nacional: a sua perda particular é simétrica à perda coletiva do império.“

¹⁹⁰ Firmino (1998, 11) bestätigt, dass nach der Erlangung der Unabhängigkeit bald kaum noch Muttersprachler in Mosambik zu finden waren, „com efeito, em 1980, segundo os dados do *Recenseamento Geral de População* (RGP), 24,4% da população de Moçambique reivindicou que sabia português, dos quais 23,2% como língua segunda e 1,2% como falantes nativos.“ Ähnliche Zahlen nennt auch Patel (2012, 11) für 1983 und betont, dass diejenigen, die Portugiesisch entweder als Erst- oder Zweitsprache verwendeten, fast ausschließlich im urbanen Milieu lebten. Gonçalves (1996, 15) schließlich schreibt am

Entscheidungsträger von 1975 war zwar bantusprachlich aufgewachsen, hatte aber – dadurch traumatisiert oder nicht – einen durch die Kolonialschule mehr oder weniger gesteuerten Portugiesischerwerb hinter sich, der ideologisch stets mit Ideen von nationaler Größe, imperialer Einheit und Einzigartigkeit verknüpft gewesen war.¹⁹¹ Als Angehörige der bürgerlichen Schicht „filha-de-terra“ und/oder „assimilados“ waren sie durch die gelebte und/oder propagierte Nähe zu Portugal geprägt worden – ein Umstand, der unzweifelhaft Einfluss auf ihre politisch-ideologischen Entscheidungen über die Zukunft des Landes hatte,¹⁹² so sehr sie sich auch durch den Befreiungskampf von ihrer Kolonialvergangenheit gereinigt glaubten –¹⁹³ ein Prozess der Katharsis im Übrigen, der kurzerhand eben auch für die portugiesische Sprache proklamiert wurde. Auf diese mochten die Angehörigen der Führungsriege der Frelimo als die ihnen möglicherweise vertrauteste Sprache nicht verzichten. Vielmehr sollte nun mit Portugiesisch als einziger Unterrichtssprache in den „escolas libertadas do regime colonial“, eine der wichtigsten

Ende des 20. Jahrhunderts: „Falar Português hoje em Moçambique significa que se pertence a uma minoria que teve acesso à escola (25%) e que habita nos centros urbanos (17%).“

¹⁹¹ Machel, der nach der Grundschulausbildung eine Krankenpflegerausbildung am Hospital Miguel Bombarda (heute Hospital Central de Maputo) absolviert hatte, gehörte innerhalb der Führungsriege der Frelimo bzw. VRM (mit 14 Ministern, drei Vize-Ministern, jeweils für Verteidigung sowie innere und äußere Angelegenheiten, sowie einer Ministerin, Graça Machel, in der ersten Regierung) zu den Personen, mit einem relativ niedrigen formalen Bildungsabschluss. Bis auf Alberto Joaquim Chipande, der im Norden Cabo Delgados aufgewachsen war und zunächst als Lehrer in einer katholischen Missionsschule gearbeitet hatte, stammten sämtliche Regierungsmitglieder aus dem Süden Mosambiks und/oder hatten Teile ihrer Ausbildung in der Hauptstadt absolviert.

¹⁹² Erhellend ist in diesem Zusammenhang eine Begebenheit, die sich während des ersten Staatsbesuchs des portugiesischen Präsidenten Ramalho Eanes 1981 in Maputo zugetragen haben soll. Demnach erklärte Machel seinen portugiesischen Gästen beim offiziellen Abendessen hinsichtlich seiner Kultur- und Sprachpolitik: „Isto aqui é uma ilha de português num oceano de países de língua inglesa, mas eu, eu não os deixo falar inglês da fronteira para cá, sou uma sentinela a defender os valores que são os Vossos!“ (vgl. macua.blogs.com/moambique_para_todos_/2012/07/quando-samora-zangou-com-goncalves-pereira.html; [31.08.2021]). Rosário (1982, 64) erklärte wenig später in Bezug auf die portugiesische Sprache: „diferentemente de muitos países do continente, a situação da língua portuguesa não é a de uma herança incómoda com carácter provisório enquanto se não encontra uma língua ‚genuinamente‘ africana (...)“.

¹⁹³ Als problematisch freilich erwies sich, dass die Partei, die gegen den „obscurantismo“, „tribalismo“ und „regionalismo“ genauso wie gegen den „elitismo“ zu kämpfen angetreten war, auch den „assimilado“ grundsätzlich als „inimigo do povo“, vor allem aber als Feind der Revolution betrachtete. Nur ein Assimiliierter, der sich seines „Verrats“ an den „eigenen Leuten“ bewusst war, konnte daher, wie Machel selbst, der bekannte, „(e)u também o era“, (Macagno 2019, 198), Verantwortung in der neuen Gesellschaft übertragen bekommen. Denn, so Macagno weiter (ebd., 199), „(o) assimilado, segundo Samora, veiculava a mentalidade do atraso. Seria então preciso ‚re-educá-lo‘, extirpar os vestígios coloniais de sua cabeça. (...) São vários os discursos em que Samora arremete contra o assimilado, ou melhor, os valores que essa categoria representava.“ Dort, wo Machel in seinen Reden jedoch die Nation Mosambik an die Erschaffung eines „neuen Menschen“ knüpft, werde offensichtlich, so Macagno weiter, dass es sich um eine Wunschvorstellung und „mera estratégia retórica – quase messiânica“ handelte, die einen moralisch-didaktischen Effekt bewirken sollte. Die „figura do homem novo“ in ihrer „perpetua virtualidade“ sei, so Macagno, in dieser Hinsicht das „oposto simétrico“ ihres ideologischen Vorgängers, dem „assimilado“, gewesen.

Triebkräfte im „processo de reconstrução nacional“ (Gasparini 1989, 33), die Zukunft gewonnen werden.

1.2.2 Portugiesisch als „politische Trophäe“ der Frelimo

At every stage Frelimo stressed the existence of a single Mozambican nation. Portuguese was adopted as the national language and, ironically, greater efforts were made to widen the knowledge of it and to make people literate in the language of Camões and Caetano than the Portuguese themselves had ever made. (Newitt 1995, 547)

Unter der Überschrift „A língua portuguesa como factor de desenvolvimento nacional e afirmação internacional – que desafios“ schreibt Lourenço do Rosário (2015, 25), dass die Frelimo die portugiesische Sprache „com naturalidade“ als „instrumento da luta e da unidade“ eingesetzt habe, denn:

(p)egando no aspecto que era também o argumento do estado colonial, de que só o Português podia permitir aos vários grupos étnicos moçambicanos um pensamento comum na luta contra o inimigo comum, o Português impôs-se naturalmente no seio dos nacionalistas como sua língua e, salvo raros questionamentos, a aceitação foi tranquila, embora seja dado adquirido que, de uma forma generalizada, os nacionalistas, e sobretudo os guerrilheiros e os camponeses, não comunicassem entre si em Português no seu dia-a-dia.

Schon Leiste (1988, 31) hatte jedoch in ihrer Doktorarbeit zum Portugiesischen in Mosambik, die sie an der damaligen Karl-Marx-Universität in Leipzig vorlegte, die Frage aufgeworfen, warum keine der in Mosambik gesprochenen Bantusprachen als gemeinsame Sprache für die politische Arbeit der Frelimo verwendet wurde, die doch angetreten war, einen nationalen Widerstand zu organisieren. Sie kam, ähnlich Rosário, zu dem Schluss, dass das „Streben nach Einheit innerhalb der Organisation“ eben nur mit Portugiesisch zu leisten gewesen sei, zumal dadurch „mögliche tribalistische Konflikte, die durch die Entscheidung für die Sprache einer Ethnie hätten heraufbeschworen werden können“, minimiert wurden. In den Jahren nach der Gründung der Frelimo habe man die Sprachenfrage allerdings recht offen gehandhabt, nicht zuletzt deshalb, weil es zunächst nur wenige „Assimilierte“ in den Reihen der Bewegung gegeben habe. Gerade zu Anfang sei den meisten Mitgliedern der Umgang mit Swahili und/oder Englisch zudem vertrauter

gewesen als der mit Portugiesisch.¹⁹⁴ Tatsächlich lehnten Vertreter der damaligen Führung – zumal, wenn sie in Beira, Blantyre, Daressalam, Lusaka oder Salisbury in Kontakt mit der Welt des britischen Kolonialimperiums oder ihren Hinterlassenschaften in Kontakt geraten waren – die portugiesische Sprache durchaus ab: Und zwar nicht nur wegen deren symbolischer Verflechtung mit der kolonialen Ausbeutung und Unterdrückung,¹⁹⁵ sondern auch, weil sie den portugiesischen Kolonialismus an sich für minderwertig und rückständig hielten.¹⁹⁶ Dass es darüber hinaus sehr gute Gründe gab, Englisch als Arbeitssprache zu verwenden, unterstrich die für das Überleben der „Frente“ sowie ihre internationale Anerkennung ihrer Mitglieder als Freiheitskämpfer (und nicht etwa „Rebellen“ und „Störenfriede“ einer etablierten Ordnung) wichtige Kommunikation mit dem Ausland, zumal gerade Anfang der 1960er Jahre hauptsächlich aus den USA und den dort ansässigen internationalen Organisation sowie aus den skandinavischen Ländern die für den Widerstand notwendige materielle und geistige Unterstützung kam: Das

¹⁹⁴ Mondlane schrieb sein Hauptwerk, *Struggle for Mozambique*, erschienen erstmals 1969, auf Englisch, also in der Sprache, in der er seine akademische Laufbahn angetreten hatte, und einer, mit der die Weltöffentlichkeit schneller auf die Situation in Mosambik aufmerksam gemacht werden konnte. Die portugiesische Ausgabe, *Lutar por Moçambique* (vgl. Darch 1981, 112), erschien erst nach 1974. Eine deutsche Übersetzung (*Kampf um Mozambique*, März-Verlag Frankfurt) war zu diesem Zeitpunkt bereits erschienen (1970). Erst 1973 veröffentlichte der Ostberliner Dietz-Verlag eine eigene Ausgabe.

¹⁹⁵ Portugiesisch wurde von dieser Gruppe, zu denen der Makonde-Führer Lázaro Nkavandame (ca.1908-ca.1976) und der Mitbegründer des Comité Revolucionário de Moçambique (COREMO), gegründet 1965 in Lusaka, Sambia, Uria Simango, gehörten, als „the oppressor's language“ abgelehnt (Leiste 1988, 31). Der Parteilinie entsprechend diffamierte Marcelo Liphola, u.a. Vizerektor der Universität Lúrio in Nampula, geboren 1959 in Cabo Delgado und einer der ersten Schüler in den „centros pilotos“ von Nangade und Maguiguana in den „befreiten Zonen“ der Frelimo, die Befürworter des Englischen auch Jahre später noch. Wörtlich schreibt er: „A necessidade de uma língua ‚unificadora‘ tornou-se premente, quando no seio da Frente e, sobretudo, no seio dos seus dirigentes começaram a surgir alguns oportunistas, que recrutando factores de divisionismo, entre os quais também o facto linguístico, queriam alcançar benefícios pessoais“ (Liphola 1989, 74).

¹⁹⁶ Die Vorstellung vom „primitiven Kolonialismus“ der Portugiesen, die im krassen Gegensatz zu der Wertschätzung stand, die nicht wenige mosambikanische Nationalisten Großbritannien und seiner Bildungs- und Dekolonisierungspolitik entgegenbrachten, war durchaus Teil des geistigen Inventars der ersten „Frelimisten“. In seinem Artikel „Minoria branca, anti-portuguesismo e herança colonial em Moçambique“ von 2014 geht Ribeiro u.a. auf diese Vorstellungen von einem „guten“ und einem „schlechten“ Kolonialismus ein, die bis heute unter Angehörigen der mosambikanischen Eliten (unterschiedlicher ethnischer Herkunft) verbreitet sind – und oft von ausländischen Bewohnern („residentes“) in Mosambik geteilt werden. Ein von Ribeiro interviewter „intelectual e empresário moçambicano branco, (...) de ascendência portuguesa“ bringt diese anti-portugiesische Haltung, die nicht seine ist, wie folgt auf den Punkt: „Os ingleses construíram, fizeram escolas, desenvolveram. Os portugueses não. Há aqui uma escola de gente que tem a marca das missões protestantes que entraram em choque com o governo colonial por causa do uso da língua, por exemplo. Um dos debates que está a haver hoje sobre as línguas indígenas de Moçambique não é uma coisa (de) agora, da afirmação da independência, nasceu com as missões Suíça e luteranas. Onde estas missões tiveram grande implantação, o lugar dos portugueses versus os outros europeus foi muito marcado por estas coisas: os portugueses eram matarruanos, não tinham categoria, bom era o colonialismo inglês. O colonialismo português é que foi uma chatice. Isto pode ter importância porque a percepção particular sobre os portugueses, não só sobre os brancos, mas sobre os portugueses, está muito marcada por esta coisa (entrevista em Maputo a 01.06.2010)“ (Ribeiro 2014, 12f.).

Presseorgan der Frelimo, die Zeitschrift *Mozambican Revolution* bzw. später *Mozambique Revolution*, wurde jedenfalls auf Englisch verbreitet.¹⁹⁷ Mit *Voz da Revolução* erschien wahrscheinlich erst ab Beginn der 1970er Jahre ein Mitteilungsblatt auch auf Portugiesisch, das jedoch nur über eine geringe Reichweite verfügte, da es sich vor allem an Befürworter in Mosambik bzw. der portugiesischsprachigen Öffentlichkeit richtete. Auch die Inhalte beider Zeitungen unterschieden sich dadurch teilweise. Ob nun Englisch oder Portugiesisch: Für die meisten bewaffneten Kämpfer der Frelimo genauso wie die sie unterstützende Bevölkerung gerade im Norden Mosambiks und in Tansania, wo sich der Hauptsitz der Frelimo in Daressalam bzw. später in Bagamoyo befand und sie über zwei Ausbildungslager nahe der Grenze am Rovuma verfügte,¹⁹⁸ waren beide Sprachen im Vergleich zu Kisuaheli ohnehin nahezu unbekannt. Kisuaheli seinerseits war aber den aus dem Süden Mosambiks stammenden, vergleichsweise höher gebildeten Vertretern der Frelimo, die ab den 1970er Jahren die Führung übernahmen, kaum geläufig. Unabhängig davon besaß für deren Vorstellung einer einheitlichen mosambikanischen Nation von vornherein einzig das Portugiesische die einer offiziellen Sprache würdigen Qualitäten,¹⁹⁹ keinesfalls aber eine afrikanische: Nach 1975 spielte Kisuaheli keine Rolle mehr, während zugleich Englisch – nun anstelle von Französisch – als erste Fremdsprache Teil des Curriculums für Sekundarschulen wurde.²⁰⁰

Warum keine der afrikanischen Sprachen für die Frelimo und den zu schaffenden Nationalstaat in Betracht kam, hatte Sérgio Vieira stellvertretend für die Bewegung bereits auf einem 1971 von der UNESCO veranstalteten Seminar mit dem Titel „A

¹⁹⁷ Von 1963 bis 1975 wurde die Zeitschrift vom Department of Information oder eben Departamento da Informação in Daressalam herausgegeben.

¹⁹⁸ Als eine der wichtigsten Einrichtungen der Freimo muss das Instituto Moçambicano oder Institut of Mozambique (1963-1975) gelten, das in Daressalam gegründet wurde und bis zum Tod von Mondlane von dessen aus den USA stammenden Frau Janet Rae Johnson geleitet wurde, um humanitäre Hilfe für im Exil lebende Mosambikaner zu leisten. In diesem Rahmen bot es u.a. eine weiterführende Schulausbildung an, organisierte Studienaufenthalte und -stipendien im Ausland. Außerdem wurden von hier aus die Alphabetisierungskampagnen in den Ausbildungslagern und den „befreiten Zonen“ organisiert (ausführlich dazu Costa 2019). Interessant sind die Interviewauszüge, in denen Zeitzeugen über die schulische Ausbildung berichten, die hier angeboten wurde. So erzählt etwa Elisabeth Sequeira: „Eu costume dizer que, apesar de ser formada em matemática, foi o que ensinei menos. Porque, logo a partir do segundo ano, entrei na disciplina de Materialismo Dialéctico e de História da FRELIMO em cheio. Estudei os livros todos de Engels, Marx e Mao Tsé-Tung, para buscar e tirar tudo aquilo que pudesse fundamental, e abrir as cabeças aos nossos alunos para a luta e para a preparação para uma nova“ (Costa 2019, 183). Für die Schüler, so erklärt Sequeira weiter, war Portugiesisch eine Fremdsprache (ebd., 185).

¹⁹⁹ Liphola (1989, 74) etwa schreibt mit leicht kritischem Unterton: „Cabe referir que a presença na direcção da Frelimo de alguns moçambicanos instruídos – o cabeça da linha política e ideológica – precipitou a escolha ‚acertada‘ de uma língua ‚neutra‘ para servir os objetivos de luta, sobretudo, no plano dos órgãos centrais e na política externa da Frente.“

²⁰⁰ Timba (1991, 61) erwähnt lediglich ein Unterrichtsprojekt des Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO) von 1979/1980, in dem Kisuaheli im Fokus stand.

influença do colonialismo no artista, no seu meio e no seu público nos Países em Desenvolvimento“²⁰¹ erklärt:

Não há língua dominante em nosso país. A escolha de uma das línguas moçambicanas seria uma medida arbitrária que poderia ter consequências graves. Além disso, as instalações técnicas e o número de pessoal que temos à nossa disposição não nos permite realizar de forma satisfatória o tipo de pesquisa necessária para tornar as línguas nacionais operacionais, especialmente no campo da ciência. Fomos obrigados a usar o Português como língua de instrução e comunicação entre nós (Yai 1983, 2).²⁰²

Darüber hinaus war die Arbeitssprache der 1961 gegründeten Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas (CONCP) immer schon Portugiesisch gewesen, wodurch, so interpretierten es die zukünftigen Staatenlenker, die Sprache eben jene antikoloniale Katharsis erfahren hatte, die alle Vorbehalte gegen ihre weitere Verwendung innerhalb der „Gruppe der Fünf“ (d.h. Angola, Guinea-Bissau, Kap Verde, Mosambik, STP) ausgeräumt hatte. Die unterstellte kulturelle Nähe zwischen diesen Ländern beruhte also vor allem auf der Sprache der ihnen gemeinsam gewesenen Kolonialmacht, während zugleich deren Institutionen sowie die Erfahrung des Kolonialkrieges und einer damit einhergehenden Positionierung zwischen den Gegnern im „Kalten Krieg“ für die politische Nähe sorgten. Unter Ausblendung der jeweiligen autochthonen Kulturen bildete daher die „offizielle Landessprache“ – wie es auch im Namen PALOP für Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa zu lesen ist – die Basis für die Schaffung dieses überregionalen Staatenbündnisses, mit dem man innerhalb Afrikas und der Welt an Anerkennung und Bedeutung zu gewinnen suchte.²⁰³ Es sei Portugiesisch, so hob es Sérgio Vieira einmal mehr hervor, als er während der Conferência Nacional da Cultura 1993 über die geostrategische Rolle der Amtssprache referierte, das den entscheidenden Unterschied markiere, denn Portugiesisch „identificamos dos nossos vizinhos“ (Patel 2012, 9).

²⁰¹ Vgl. psimg.jstor.org/fsi/img/pdf/t0/10.5555/al.sff.document.cbp1005.pdf; (31.08.2021).

²⁰² Ähnlich argumentierte Machel 1978 in Zusammenhang mit der ersten nationalen Alphabetisierungskampagne: „Alguns vão dizer que a campanha Nacional de Alfabetização é para valorizar a língua portuguesa. Em que língua é que vocês gostariam que nós desencadeássemos a Campanha de Alfabetização? Em Macua, em Maconde, em Nyanja, em Changana, em Ronga, em Bitonga, em Ndau, em Chuabo?“ (Leiste 1988, 56).

²⁰³ Leiste (1988, 56) erwähnt in diesem Zusammenhang das Treffen der Staatsoberhäupter der ehemaligen Kolonien Portugals, das 1982 in Praia (Republik Cabo Verde) stattfand. In dessen Abschiedserklärung wurde u.a. als sprachpolitisches Ziel formuliert, dass man für die „introdução do português nas organizações internacionais como língua de trabalho“ arbeiten wolle. Portugiesisch ist heute Arbeitssprache der Afrikanischen Union (AU) und der Entwicklungsgemeinschaft des Südlichen Afrika (SADC).

Die Frelimo verstand sich in durchaus nachvollziehbarer Logik als Bezwingen und Erbe zugleich des Kolonialstaates, und erhoffte sich von dessen Sprache, so Patel (2012, 51), „que o Português forjasse um novo Estado-Nação e a ideia era usar a herança linguística colonial para proteger a integridade da herança territorial.“ Nicht nur sollte mit dem „Projekt“ der Frelimo, die Gründung eines Nationalstaates also, dabei „todas as consequências da arbitrariedade do traçado geográfico do país“, so Rosário (1982, 64), überwunden („anular“), sondern Mosambik „uma identidade nacional e uma consciência cultural, através do povo que nele habita“ verliehen werden. Dieses „Volkes“ eigene Sprachen kamen dafür jedoch nicht in Frage – nicht zuletzt deswegen, weil die Wahl etwa einer derselben „Querelen“ gebracht hätte.²⁰⁴ Intern war die Entscheidung daher früh geklärt, dokumentiert wurde sie offiziell nie.²⁰⁵ Vielmehr wurde die interne Handhabung der Sprachenfrage durch die Frelimo in der 1975 ausgerufenen Volksrepublik fortgesetzt, womit gleichzeitig einer möglichen Diskussion darüber, ob den Bantusprachen im neuen Staat mehr als ihre Funktion im Privaten und als traditionelles Erbe zukommen sollte, ein Ende gesetzt war.²⁰⁶ Durch eine zügige Alphabetisierung – mit der die Frelimo in ihrem „verdadeiro proto-Estado“, wie Costa (2019, 68) überschwänglich die „befreiten Zonen“ nennt, bereits vielversprechende Erfahrungen gesammelt haben wollte –,²⁰⁷ sollte die

²⁰⁴ Fernando Ganhão, der erste von der Frelimo eingesetzte Rektor der UEM, bekräftigte auf dem I Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa (1979) diese Vorstellung: „Teria sido impossível que em 25 de Junho de 1975 se tivesse escolhido uma das várias línguas moçambicanas para língua nacional, porque as querelas que traziam fariam decerto perigar a existência do estado uno, teriam impossibilitado a unidade que criamos no seio do nosso partido e impedido as vitórias que já alcançamos na edificação das bases materiais e ideológicas para a construção da sociedade socialista“ (Nathuve 2015, 2000).

²⁰⁵ Leiste (1988, 54) bewertet das jedoch positiv: „Formal wurden jegliche Privilegien für bestimmte Sprachen abgeschafft, indem in programmatischen Erklärungen, in der Verfassung und in anderen staatlichen Dokumenten auf die Festlegung einer offiziellen Sprache verzichtet wurde.“ Andererseits stellt sie fest, bestehe kein Zweifel daran, „daß (sic) die offizielle Sprache der VR Moçambique (sic) das Portugiesische ist“ – zumal in der ja auch die Verfassung geschrieben war. Ohne diese Aussage weiter zu vertiefen, führt Leiste (ebd., 55) als einen Grund dafür an, dass „durch die jahrhundertelange Unterdrückung der afrikanischen Sprachen die Herausbildung eines gesamtgesellschaftlichen Kommunikationsmittels“ verhindert worden sei.

²⁰⁶ In der Verfassung von 1975 hieß es in Artikel 15 lediglich und (augenscheinlich) selbstverständlich auf Portugiesisch: „A República Popular de Moçambique realiza um combate enérgico contra o analfabetismo e obscurantismo, e promove o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais. O Estado age para promover internacionalmente o conhecimento da cultura moçambicana e para fazer beneficiar o Povo moçambicano das conquistas culturais revolucionárias dos outros povos.“

²⁰⁷ Auf dem dritten Parteikongress (1977) sprach Machel u.a. über die Erfolge des *Departamento de Educação e Cultura* (DEC) der FRELIMO in den „befreiten Zonen“, an denen sich die künftige Entwicklung im Land messen lassen sollte: „Os resultados da IIª Conferência do DEC materializaram-se na abertura de numerosos centros de ensino nas zonas libertadas, que, no final da guerra, eram já frequentadas por cerca de trinta mil crianças. Centenas de professores foram formados e reciclados, elevando os seus conhecimentos políticos, técnicos e científicos. Iniciaram-se campanhas de alfabetização nas zonas libertadas e nos centros militares, que beneficiaram muitos milhares de compatriotas, até então condenados ao analfabetismo. A Escola Secundária, reorganizada em moldes revolucionários, forneceu ao

portugiesische Sprache ohnehin möglichst bald und möglichst vielen Menschen im Land zugänglich gemacht werden und zwar mit dem machtpolitisch motivierten Kalkül, sie so für den neuen Frelimo-Staat zu gewinnen. Noch Jahrzehnte später klingt Stolz durch die Worte von Rosário (2015, 26), wenn er schreibt, dass Machel ungeachtet der Expertenmeinungen darauf bestanden habe, den „populações“ nicht nur das Lesen und Schreiben auf Portugiesisch beibringen zu wollen, sondern sie an den Gedanken zu gewöhnen, dass Portugiesisch den gemeinsamen Grund der Nation bilde. Wichtiger noch als eine nachhaltige Alphabetisierung, so muss man aus Rosários Worten herauslesen, war der neuen Regierung die Sicherung von Herrschaft durch symbolische Sprachpolitik:

Alguns anos depois da independência, aquando o lançamento da Campanha Nacional da Alfabetização, perante o espanto geral dos entendidos, pelo facto de a mesma ter sido concebida para ser dada em língua portuguesa, contra todas as metodologias de alfabetização de adultos ou mesmo de crianças, Samora Machel reafirmou que alfabetizar em língua portuguesa não visava apenas o domínio da escrita por parte das populações, visava igualmente a interiorização de que a língua portuguesa era o sedimento da unidade nacional. Durante estes tempos, o enfoque não era o de se pensar que a língua portuguesa podia ser um instrumento ou um factor de desenvolvimento. A língua portuguesa era nossa, foi um troféu politicamente conquistado aos portugueses e estava ao serviço do povo (Rosário 2015, 26).

Auch wenn Rosário bestreitet, dass es den Staatsgründern der Frelimo beim Beharren auf Portugiesisch um Entwicklung gegangen sei: Die „Trophäe“ Portugiesisch, durch deren Gewinn zumindest Rosário auch das böse Wort vom „pretoguês“ überwunden glaubte,²⁰⁸ sollte genau dieser Vorschub leisten. Nur galt das als Selbstverständlichkeit, was sich u.a. an der Tatsache ausdrückte, dass Samora Machel im August 1979 die Jahre von 1980 bis 1990 zur „década da vitória sobre o subdesenvolvimento“ wie selbstverständlich auf

nosso Povo quadros politicamente seguros e tecnicamente competentes. No fim da guerra, ela dispunha já de perto de meio milhar de alunos, da 5ª à 9ª classe. Mais de uma centena de jovens moçambicanos foi enviada para países socialistas a fim de frequentar cursos médios e superiores“ (Leiste 1988, 38f.). Die schon als Interviewpartnerin von Costa (2019) erwähnte Elisabeth Sequeira, gebürtig in Lourenço Marques, Mitglied der FRELIMO und ausgebildete Mathematiklehrerin, sah sich aufgrund ihrer Position, und zwar im Gegensatz zu den ausländischen *cooperantes*, denen es nicht verboten wurde, z.B. Makonde zu lernen, gezwungen, Portugiesisch in jeder Situation auch außerhalb des Unterrichts zu verwenden: „Mas o Português...Era quase que proibido falar a língua materna. Não era totalmente proibido, mas havia uma pressão bem forte. Todo o tempo em que estive em Bagamoyo e depois nas Escolas da FRELIMO o meu foco estava em só falar o Português.“ Und weiter: „Naquele tempo não se pensava na diversidade cultural, isso não estava em causa, estava ali em causa uma Nação e um povo. Eu acho que o português foi estrategicamente escolhido pela FRELIMO para ajudar nessa batalha. ‚Abaixo a tribo e viva a Nação‘: diziam os tempos“ (Costa 2019, 159).

²⁰⁸ Anfang der 1980er Jahre schreibt Rosário (1982, 85) dazu überschwänglich: „O traumatismo do ‚Pretoguês‘ foi desaparecendo e hoje qualquer cidadão faz questão de se exprimir correctamente em Português e quantos deles, sendo responsáveis de sectores, não fazem brilhantes intervenções numa expressão recheada de neologismos de momento, estruturas totalmente novas e alheias à língua, interferências várias.“ Die Art und Weise wie der Autor hier übertreibt, lässt die Tiefe der erlittenen intellektuellen Demütigung erahnen. Portugiesisch als Sprache der staatlichen Institutionen zu behalten, bedeutete gleichermaßen, sich von der Herrschaft der einstigen „donos da língua“ sprachlich zu befreien.

Portugiesisch kürte. Freilich konnte diesem Aufruf nur folgen, wer Portugiesisch verstand. Dass die Sprache, in der die Zukunft des Landes beschrieben wurde, damit jedoch einen sozialwerten Vorteil nur für diejenigen besaß, die sie bereits beherrschten, lag auf der Hand.²⁰⁹ Der Enthusiasmus, mit dem vor allem die Bevölkerung auf dem Land die Alphabetisierungskampagnen zunächst begrüßt hatte, erwies sich hingegen als genauso wenig dauerhaft wie der Lernerfolg nachhaltig. Zwar wuchs, so Katupha (1984, 324), ab 1980 der Anteil der Sprecher des Portugiesischen als Zweitsprache auf 23,3 Prozent der Bevölkerung an, die übergroße Mehrheit davon stellten aber die 13,8 Prozent der in der Stadt lebenden Mosambikaner. Von den 86,8 Prozent der Menschen jedoch, die ihren Lebensmittelpunkt auf dem Land hatten, verfügten Mitte der 1980er Jahre lediglich 53 Prozent überhaupt über einen formalen Schulabschluss, davon 45 Prozent nur den der Grundschule. Diese Diskrepanz, kritisierte Katupha (ebd., 325), ging aber zu Lasten des „campesinato“, das Portugiesisch als „veículo da linha político-ideológica e da estratégia de desenvolvimento do País“ kaum oder gar nicht beherrschte. Der Optimismus im Hinblick auf die Entwicklung des Landes, der auch in Graça Machels Worten, seit 1975 Bildungsministerin, in ihrer Rede auf dem ersten Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa 1979 zu spüren war, in der sie u.a. meinte, nicht die Kampagnen würden dazu führen, dass die „populações“ Portugiesisch erlernten, sondern die Wirtschaftsentwicklung sie dazu bringen würde (Leiste 1988, 71), hatte sich bereits eingetrübt. Und so blieb es – abgesehen von seinem ultimativen Ziel, der Heranbildung des „Homem Novo“ –²¹⁰ vor allem Aufgabe des 1983 geschaffenen Sistema Nacional de Educação (SNE), dafür zu sorgen, wie es noch Leiste (ebd.) formuliert, über die portugiesische Sprache eine „größere Einbeziehung der Landbevölkerung in das gesellschaftliche Leben“ zu gewährleisten. Explizit heißt es im Gesetzestext, dass die Schule für die Verbreitung der portugiesischen Sprache sorgen sollte, um dadurch

²⁰⁹ Portugiesisch wurde, so Firmino (1998, 8), „a marca simbólica fundamental da elite escolarizada, independentemente da origem étnica, regional ou racial. Como o funcionamento das instituições nacionais do novo Estado tinha de se basear neste segmento social, que não podia operar numa outra língua senão o português, a oficialização desta língua tem de ser vista como uma consequência natural. De facto, uma vez que as elites eram educadas em português e se comunicavam nas línguas autóctones exclusivamente em ambientes caseiros ou em domínios não institucionais, elas não estavam preparadas para conduzirem actividades oficiais nestas línguas.“

²¹⁰ Nach Artikel 4,1 des SNE von 1983 war der „Homem Novo“ ein „homem livre de obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista (...)“ (vgl. Boletim da República, 3º Suplemento, 23 de Março de 1983, Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação).

gleichzeitig die nationale Einheit zu stärken.²¹¹ Dass weder eine Entwicklung einsetzte, die Bewohner auf dem Land dazu motiviert hätte, Portugiesisch zu lernen, noch das Schulsystem flächendeckend eingeführt werden konnte, hatte seine Gründe sicher im immer heftiger werdenden Krieg zwischen Frelimo und Renamo, aber genauso in den völlig überzogenen Machbarkeitsvorstellungen der Regierung und ihren daraus resultierenden innenpolitischen Maßnahmen. Ende der 1980er war davon auszugehen, „dass etwa 90 Prozent der Schüler bei Schuleintritt nicht Portugiesisch sprechen können“ (Leiste 1988, 60). Immerhin, so die Autorin weiter, hatte sich aber die „Lehrer-Schüler-Relation in der Grundschule von 1:84 im Jahre 1977 auf 1:53 im Jahre 1982“ (ebd.) verbessert. Ungeachtet dessen gab es jedoch ab Mitte der 1980er Jahre, wie etwa Johnston (1984) oder Gasperini (1989), die Mosambik und seinen sozialistischen Weg mit Sympathie betrachteten, keinen Zweifel mehr daran, dass nach allen Anfangserfolgen die Entwicklung des Bildungswesens stagnierte. Dafür verantwortlich gemacht wurde der Bürgerkrieg, aber auch das Erbe des Kolonialismus, die Beschlüsse der Frelimo, insbesondere ihre Sprach- und Bildungspolitik betreffend, wurden hingegen weder infrage gestellt noch Alternativen formuliert, und das, obwohl die Situation klar erfasst wurde.²¹²

Erst nach der demokratischen Wende der Frelimo Ende der 1980er Jahre wurde die Kritik an deren Handhabung der Sprachenfrage im Bildungswesen lauter. Gonçalves (1996, 21) etwa kommentierte nun nicht nur spöttisch eine Aussage Machels, der nach seinem tödlichen Flugzeugabsturz endgültig zum Nationalhelden verklärt worden war, wonach die portugiesische Sprache durch die mosambikanische Art und Weise ihrer Verwendung ein „enriquecimento“ erfahre,²¹³ sondern empörte sich über die Dominanz des

²¹¹ Der Wortlaut in Artikel 4,2 g) ist: „difundir através do ensino, a utilização da língua portuguesa para a consolidação da unidade nacional“ (vgl. Boletim da República, 3º Suplemento, 23 de Março de 1983, Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação).

²¹² Gasparini (1989, 35) vermerkt positiv, dass 1980 bereits 1.428.000 Kinder eingeschult waren, mehr als doppelt so viele wie 1975, als nur 672.000 Kinder zur Schule gingen. Allerdings sei der Stadt-Land-Konflikt, so die Autorin weiter, als Spiegel des Verhältnisses von Portugiesisch und Bantusprachen, nicht wesentlich entschärft worden, da nur 57 Prozent der Grundschulkinder auf dem Land, wo aber 87 Prozent der Gesamtbevölkerung lebten, eine Schule besuchten, während hingegen 43 Prozent der urbanen Bevölkerung, bei einem Anteil von lediglich 13 Prozent an der Gesamtbevölkerung, beschult würden.

²¹³ Das vollständige Zitat findet sich in Leiste (1988, 87), die es einem Interview Machels mit der portugiesischen Zeitschrift Expresso von 1981 entnommen hat: „Nós falamos aqui o melhor português. E porquê? Um português claro, porque tem ideias claras, porque tem conteúdo claro e tem objectivos claros. A língua só enriquece assim...é por isso que dizemos que falamos melhor português, aqui. E gostamos muito, vamos cultiva-lo...É a língua da unidade nacional. E não temos complexos. À nossa população analfabeta, nós falamos em português. Há intérpretes, para traduzir muitos conceitos...Nós enriquecemos a língua portuguesa, não somente a falamos, mas nós estamos a enriquecer a língua portuguesa. Leia os

Portugiesischen als Herrschaftssymbol der Staatspartei einerseits, die institutionelle Vermittlung, deren Methoden die Sprachkenntnisse der Schüler ignorierten, andererseits:

O Português torna-se uma espécie de símbolo do poder estabelecido. É a única língua do partido-governo: nas reuniões políticas, os dirigentes apenas utilizam o Português, recorrendo a tradutores interpretes nos casos em que a população apenas fala LB's. É também a única língua da informação escrita, sendo a Radio o único espaço da informação onde é permitido o uso das línguas nacionais. O Português é enfim a única língua do ensino oficial e da alfabetização: na escola proibem-se os alunos de falar as suas L1/LB's mesmo durante os recreios. A política educacional continua a seguir o modelo adoptado nas 'regiões libertadas'. Poder-se-ia dizer que a didáctica do Português foi 'falseada' por um raciocínio político: na medida em que se toma o Português como a (única) língua oficial (por receio de favorecer uma outra língua nacional), esta deve ser também a única língua da escola. Por outras palavras, a estratégia política parece dominar a política linguística em geral e os métodos de ensino em particular.

Ging mit der Politik der rigorosen Einsprachigkeit in der Schule zum einen die Abwertung der autochthonen Erstsprachen in einer Dimension einher, die die ignorante Kolonialpolitik weit übertraf, wurde zum anderen damit der Prozess der „Moçambicanisierung“ (Leiste 1988, 75) des Portugiesischen beschleunigt. Das Ausmaß der durch die Bantusprachen bewirkten und von der Schule unmöglich zu korrigierenden Abweichungen vom „tácita- e oficiosamente“ (Firmino 1987, 24) eingeführten Standard des Português Europeu (PE), die zu seiner „Bereicherung“ führten, hatte daher schon Katupha (1985, 327) zu der Forderung bewogen, man solle die portugiesische Sprache, „tal como ela é falada em Moçambique“ beobachten und beschreiben, damit „as coordenadas principais dos processos de sua dialectalização“ festgelegt und die Entwicklung der Sprache „kontrolliert“ werden könnte. Ab Mitte der 1990er Jahre wurde die „variedade em formação“ (vgl. Gonçalves 1996)²¹⁴ tatsächlich Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Die Meinungen darüber, wie nun mit diesem Prozess

nossos livros, leia as obras dos nossos escritores: novos vocabulários, que não há em português, que não se pode dizer em português, não é verdade?”

²¹⁴ Der Begriff geht bekanntermaßen auf das englische „non native variety“ zurück, der von Kachru und Moag Anfang der 1980er Jahre für eine in verschiedenen Phasen ablaufende Transplantation und Adaptation (oder „nativisation“) von Englisch in den ehemaligen britischen Kolonialgebieten in Asien geprägt wurde. Das ist die gedankliche Basis für Gonçalves (1996, 28f.), die Entwicklung des Portugiesischen in Mosambik ebenfalls in Phasen zu unterteilen. So sei die Sprache in einer „fase preparatória“ zwischen 1489 und 1918 zwar hier gesprochen worden, habe aber kaum Verbreitung gefunden. Erst in der „fase da implantação“, etwa ab 1918 (Ende des Ersten Weltkrieges und der „Campanhas de pacificação“) bis 1975, habe Portugiesisch in Mosambik Fuß gefasst, denn: „começam a surgir produtores moçambicanos de discurso em Português, eventuais portadores de uma norma culta, seja ela moçambicana ou europeia“. Innerem und äußerem Druck ausgesetzt, weitete die Kolonialmacht ab 1962 das Bildungsangebot aus und wurden in den Lehrbüchern nun auch afrikanische Themen behandelt. Ab 1975, dem Beginn der dritten Phase von „apropriação“ und „endogenização/diferenciação“, wurde Portugiesisch zur Prestigesprache für das bessergestellte urbane Milieu. Seine Vermittlung auf dem Land allerdings geriet ins Stocken, erkennbar an der Zahl der eingeschulten Kinder, die sich 1996 bei etwa 1.300 000 eingepegelt hatte. Dennoch, so Gonçalves, sei die Sprache nun in die „fase aglutinadora ou glotofágica“ eingetreten, „uma vez que Português vai ocupando o lugar social das línguas maternas do grupo bantu“.

umzugehen ist, gehen allerdings auseinander, zumal darin heute eine der Hauptursachen für das schlechte Abschneiden von mosambikanischen Schülern gesehen wird. Dabei soll eine Norm Português Moçambicano (PM), die manche fordern – und die von Linguisten, die wie Gonçalves die Sprachentwicklung seit Jahrzehnten wissenschaftlich begleiten, als zu verfrüht abgelehnt wird –, zugleich an die Frage der mosambikanischen Identität geknüpft werden. Portugiesisch zur „língua nossa“ zu erklären, das durch den Sprachkontakt mit den autochthonen Sprachen, siehe Machel, „bereichert“ wird,²¹⁵ stößt jedoch genauso auf Ablehnung. Portugiesisch fehle es nicht nur an „autoctonidade e autenticidade“, so Elísio Mabasso, Sprachwissenschaftler an der UEM, sondern noch schwerer wiege, dass der – über den Lebensweg entscheidende – Zugang zu Portugiesisch regional und sozial so ungleich verteilt ist.²¹⁶ Wenn zudem ausführt, „não se pode considerar o português um factor de unidade nacional“,²¹⁷ stellt er eine der ältesten Doktrinen der seit 1975 in Mosambik regierenden Partei infrage.

²¹⁵ Henriksen (2017, 53), Dozentin an der UP Maputo, etwa schreibt: „Apesar desta diversidade linguística elevada, é possível falar da unidade nacional no território moçambicano, veiculada principalmente através da língua portuguesa, que constitui um verdadeiro lugar de encontro de línguas e culturas. A questão actual não é se o português constitui ou não uma língua exógena ou endógena, se é ou não uma língua nacional-moçambicana, mas que se trata de uma língua também nossa, enriquecida e engrandecida pelo contacto entre os povos, culturas e línguas vernaculares moçambicanas.“

²¹⁶ Lemos (2018, 25) schreibt unter Hinweis auf die Zahlen des INE von 2007, wonach von den damals 25.727.911 Millionen Mosambikanern 17.546.436 auf dem Land lebten, über deren Zugang zu Portugiesisch: „Nas zonas rurais, o português é língua segunda e ainda assim para uma pequena minoria. Em certas zonas rurais, o português é língua estrangeira, principalmente nas regiões fronteiriças com o Malawi, o Zimbabué, a Tanzania, a África do Sul e a Suazilândia. Ainda segundo um estudo efectuado por Ngunga, linguista moçambicano (2014), 87% de moçambicanos não falam português em casa.“

²¹⁷ In einem Interview mit der mosambikanischen Zeitschrift Savana vom 27.06.2014 erklärt er weiter: „Não considero o português língua de unidade nacional. As contas a fazer são muito simples: quantos moçambicanos falam e escrevem nessa tal língua de unidade nacional? Quantas pessoas beneficiam das vantagens que ela proporciona? Quantos nacionais se identificam com ela?“ (vgl. publico.pt/2014/07/27/culturaipsilon/entrevista/a-lingua-portuguesa-e-factor-de-exclusao-em-Mocambique-considera-linguista-eliseu-mabasso-1664319; [07.10.2020].)

1.2.3 Português em Moçambique oder Português de Moçambique (PM)

Entendida como conjunto de regras, a gramática que vai às nossas escolas, onde as crianças usam uma variante da língua portuguesa cada vez mais enriquecida, é uma gramática que, procurando ensinar ‚regras que devem ser seguidas‘, ao invés das ‚regras que são seguidas‘ pelos falantes moçambicanos (dirigentes, professores universitários e do ensino secundário e primário, órgãos de comunicação social, e funcionários dos diversos ramos da actividade social), acaba transtornando as crianças, os jovens e adultos que frequentam a escola. (Robate 2006, 94)

Portugiesisch, die scheinbar „neutrale“ Sprache, die ideologisch „gereinigt“ im Kampf gegen das Kolonialregime zur „língua da Unidade Nacional“ erklärt wurde, die Sprache von Bildung, Wissenschaft und Technik, Dienstleistung und Handel sowie der internationalen Verständigung wurde erstmals in der mosambikanischen Verfassung von 1990 offiziell zur Amtssprache erklärt: „Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial“ (Artikel 5, 1).²¹⁸ Wie in den Verfassungen anderer Länder, die Portugiesisch zur Amtssprache haben – etwa Angola („A língua oficial da República de Angola é o português“, Artikel 19, 1),²¹⁹ Brasilien („A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil“, Kapitel V, Artikel 13) oder Portugal („A língua oficial é o Português“, Artikel 11, 3) – wird dabei selbstverständlich nicht auf Normfragen eingegangen. Daran, dass es dennoch eine Auseinandersetzung um die sprachlichen Unterschiede gibt, die das Portugiesische in jedem dieser CPLP-Mitgliedstaaten einzigartig machen, verdeutlicht u.a. die auch in Mosambik von einer größeren Öffentlichkeit verfolgten Debatte um die Einführung des Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (AO) von 1990.²²⁰ Wenngleich der AO zwar vor etwa

²¹⁸ In der Verfassung von 2004 findet sich die Festlegung der Amtssprache in Artikel 10 und folgt der Erklärung zu den Nationalsprachen (Artikel 9). In der Gesetzgebung des Sistema Nacional de Educação (SNE) von 1992 wurde Portugiesisch nicht mehr erwähnt, wenngleich davon auszugehen ist, dass ein wichtiges Ziel, nämlich den „analfabetismo“ auszurotten (Artikel 3a) durch die Vermittlung von Portugiesisch gelingen sollte. Nach der Revision von 2018 wurde das Wort Analphabetismus im Text gänzlich vermieden. Lediglich in Artikel 5 wird unter (I) als Ziel formuliert, dass „o conhecimento da língua portuguesa como língua oficial e meio de acesso ao conhecimento científico e técnico, bem como de comunicação entre os moçambicanos com o mundo“ (sic) zu entwickeln sei.

²¹⁹ Ähnlich wie in der mosambikanischen Verfassung wird auf andere Sprachen hingewiesen (Artikel 19, 2): „O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.“

²²⁰ Dass der AO auch in Portugal kritisiert wird, ist bekannt. Venâncio (2019, 200), ein entschiedener Gegner, etwa vergleicht das brasilianische und das europäische Portugiesisch miteinander: „(...)

dreißig Jahren von der mosambikanischen Regierung unterzeichnet und 2012 schließlich ratifiziert wurde, hat ihn das Parlament in Maputo noch immer nicht bestätigt.²²¹ Das macht die orthografische Situation im Land nicht einfacher, da Texte aller Art, die beispielsweise in Angola, Brasilien oder Portugal – ob geschrieben, gesprochen oder gesungen – veröffentlicht werden, über das Internet auch in Mosambik zugänglich sind und sowohl auf den Alltagsschriftgebrauch als auch auf den schulischen Schriftsprachenerwerbsprozess einwirken. Der jedoch richtet sich offiziell nach wie vor nach dem *Acordo Ortográfico* aus dem Jahr 1945 sowie der *Nova gramática do Português contemporâneo* von Cunha und Cintra (1984). Hinzu kommt, dass auch längst noch nicht entschieden ist, wie die Wörter bantusprachlicher Herkunft zu schreiben sind, die jedoch vor allem in der entstehenden „variedade metropolitana“ in Maputo, die vor allem dem Einfluss von Xichangana unterliegt, immer öfter Verwendung finden. Hier nicht zu klären ist die Frage, ob es daran liegt, dass Mosambik noch nie über eine nationale Agentur für Sprachenfragen verfügte, oder aber schon bei ihrer Gründung 1996 entschieden wurde, die Verantwortung für dieselben, hauptsächlich das Portugiesische betreffenden den entsprechenden Einrichtungen der CPLP zu überlassen. Insbesondere das ihr zugehörige Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) hat dabei die Aufgabe, die Verbreitung der portugiesischen Sprache zu fördern, es verfügt über keinerlei Befugnis, in sprachpolitische Entscheidungen eines Mitgliedsstaates einzugreifen. Gleichwohl vermag das Institut dennoch einen gewissen sprachpolitischen Einfluss auszuüben, indem es seine Reputation durch die Vergabe von internationale Anerkennung versprechenden Posten und wissenschaftlich relevanten Aufgaben zu stärken versucht. Auch das 2011 geschaffene Projekt „Vocabulário Ortográfico Comum“ (VOC) ist eine solche. Das sei, so ist es in der kurzen Beschreibung des „Vocabulário Ortográfico Moçambicano da Língua Portuguesa“ (VOMOLP) zu lesen, eine Plattform zur Unterstützung der „normalização“ und „política linguística“, durch die eine „gestão mais democrática, inovadora, e supranacional da língua portuguesa“ gelingen soll. Weil – sowohl

sintacticamente, o português europeu está mais próximo do galego que do português brasileiro. Além disso, as divergências fonéticas, morfológicas, lexicais, semânticas pragmáticas (...) são inúmeras entre os dois portugueses.“ Daher kommt er zu dem Schluss: „O célebre Acordo Ortográfico de 1990 foi, no mundo real, um devaneio inútil e dispendioso“, denn „português brasileiro e português europeu acham-se num processo de afastamento irreversível em todos os aspectos do idioma.“

²²¹ Oldemiro Baloi, zum Zeitpunkt Außenminister Mosambiks, äußerte 2012 im Zusammenhang mit der Ratifizierung bereits, dass damit längst nicht alle Hindernisse für eine Implementierung beseitigt worden waren: „Falamos a língua portuguesa, mas com algumas características próprias. Temos um grande peso das línguas nacionais. Como é que isso interage com este acordo ortográfico? E depois a sua ampla divulgação. Está aqui imenso trabalho a fazer entre a ratificação e a plena entrada em vigor“ (vgl. Unilab.edu.br/noticias/2012/06/11/mocambique-ratifica-acordo-ortografico-da-lingua-portuguesa).

Neologismen als auch bantusprachliche Ausdrücke betreffend – „recursos linguísticos de caráter normalizador que fossem representativos da língua portuguesa escrita neste país“ bislang nicht existierten, sei das Projekt, etwa im Hinblick auf die Einführung einer verbindlichen Rechtschreibung, notwendig.²²² Vorangetrieben wird diese Aufgabe in Mosambik hauptsächlich durch den vom Camões – Instituto de Cooperação e de Língua e Língua (IC) unterhaltenen Lehrstuhl für Portugiesisch als Fremd- und Zweitsprache an der UEM in Maputo. Seit nunmehr über einem Jahrzehnt werden hier Neologismen im „Observatório de Neologismos do Português de Moçambique“ erfasst und der interessierten Öffentlichkeit online zur Verfügung gestellt.²²³ Zudem wurde unlängst angekündigt, dass mit der Arbeit an einem *Dicionário de Português de Moçambique* (DiPoMo) in Kooperation mit der Universidade do Porto begonnen wurde.²²⁴ Wenngleich Portugal in Sprachfragen wohl kaum über die Ressourcen verfügt, die Entwicklung der portugiesischen Sprache zu beeinflussen, scheint das Land sie im Rahmen seiner Kultur-Bildungs- und Entwicklungspolitik dennoch nicht ganz wie einst „ihrem Schicksal überlassen“ (Venâncio 2020, 251) zu wollen – wozu gehört, dass heute wie selbstverständlich verschiedene Varietäten akzeptiert werden, ein mosambikanisches Portugiesisch inklusive.

Die „filha adoptiva“ (Ginja 2008, 21) Portugiesisch weist als „variedade não nativa“²²⁵ eigene Charakteristiken in den Bereichen Phonetik, Phonologie, Lexik, Morphologie, Syntax und Morphosyntax auf, die seit den 1980er Jahren unter stets intensiver werdender wissenschaftlicher Beobachtung stehen,²²⁶ inzwischen aber – Dias

²²² Weiter heißt es, dass viele Wörter – „tanto as decorrentes da vitalidade criativa intrínseca de qualquer língua, como as que têm origem nas línguas *bantu* (sic) e outras faladas em Moçambique“ – keine standardisierte Rechtschreibung haben. Daher sei „objetivo veicular uma norma ortográfica do português de Moçambique, integrando, pois, todas as palavras que constituem o universo linguístico desta variedade do português“. (vgl. voc.iilp.cplp.org/index.php?action=von&von=mz; [07.09.2021]).

²²³ Vgl. catedraportugues.uem.mz/observatorio; (20.03.2022).

²²⁴ Vgl. instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/mocambique-projeto-do-primeiro-de-portugues-de-mocambique-arranca-com-formacao-em-maputo; [07.09.2021].

²²⁵ Weil die Erhebung von Portugiesisch zur einzigen Amtssprache Folge der politischen Entscheidung einer Elite war, die bis heute hauptsächlich über das Schulsystem verbreitet wird, spricht Ashby (2011, 12) von einer „superimposed L1“. Angesichts der Tatsache, dass lediglich 10,7 Prozent der Mosambikaner die Sprache als Muttersprache sprechen (Zensus 2007), lehnt sie auch den Begriff „non native variety“ als unangemessen ab. Auch die Bantusprachen als „substratum“ einerseits, Portugiesisch andererseits als „superstratum“ zu bezeichnen, bilde die soziale Rolle der Sprachen nicht korrekt ab. Schließlich taue auch der Begriff „language shift“ nach Thomson und Kaufmann (1988) nicht, da er, indem er zu stark auf ein Versagen beim Erwerb der Zweitsprache abhebt und damit den Lernern, ungerechtfertigterweise, ein Problem zuweist, eine negative Wertung in sich trage (Ashby 2011, 12). Gadelii (2002, 39) hingegen bekräftigt, dass das Maputenser Portugiesisch als „non native variety“ aufzufassen sei, welches durch einen „second language substratal transfer“ entstanden sei.

²²⁶ Angesicht der Vielzahl von Studien zur Lexik (genauso wie die Maßnahmen zur Erfassung mosambikanischer Neologismen, Stichwort DiPoMo) liegt die Vermutung nahe, dass dieser Bereich der

(2002, 101) spricht von einer „crise da legitimidade do SNE“ – auch Diskussionen hervorrufen, wie darauf didaktisch-pädagogisch in den Schulen, bei der Ausbildung von Lehrkräften an den Institutos de Formação de Professores (IFP) sowie in den Hochschulen zu reagieren sei. Dabei ist man sich bewusst, dass das Bildungssystem selbst einen großen Anteil am Prozess der „Nativisierung“ des Portugiesischen trägt. Zugleich aber, so stellt Lopes (2013, 69) fest, eben weil der Spracherwerb hauptsächlich durch die Schulen geleistet werde, d.h. „no seio de um quadro formal, com o recurso a manuais e obras de referência (gramáticas, dicionários) que empregam como modelo uma variedade europeia ou uma variedade local nativa“, sei es ausgeschlossen, dass sich das „Português em Moçambique“ zukünftig zu einem „pidgin, e potencialmente mais tarde“, ein Kreol entwickeln könnte.²²⁷ Da in den meisten mosambikanischen Familien jedoch nach wie vor zuhause die Mutter-, „Heim-“ oder Erstsprache (L1) verwendet wird, sei mit Lopes eine „mosambikanische Sprachpolitik der nationalen Solidarität“ zu fordern – so jedenfalls interpretiert Arakaki (2014, 161) dessen Ideen zum Umgang mit der „postkolonialen Sprachenfrage“ (vgl. Firmino 2005) in Mosambik. Nach Auffassung von Lopes ist der Rang des Portugiesischen als Amtssprache unbestritten, seine unaufhaltsame „moçambicanização“ (Dias 2002, 101)²²⁸ müsse aber wissenschaftlich begleitet werden. Wichtig sei es darüber hinaus – und hier verlässt Lopes den von IC und dem Lehrstuhl für Portugiesisch als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache bereiteten Boden –, dass auch eine oder mehrere Bantusprachen offiziell anerkannt würden, damit auch der

produktivste Beobachterposten zum PM ist. Gleichzeitig zeigt sich an diesem, dass vielleicht gar nicht so sehr von einer „Mosambikanisierung“ die Rede sein sollte, als vielmehr von einer „Maputisierung“. Reites (2013) Untersuchung zur Lexik, legt jedenfalls nahe, dass der Umgang mit Portugiesisch in Maputo kreativer und produktiver hinsichtlich der Schöpfung neuer Wörter und Formulierungen zu sein scheint, als dort, wo Portugiesisch, ob als Mutter- oder Zweitsprache, nicht nur weniger verwendet, sondern, bedingt durch das weitgehende Fehlen ortsansässiger Kultureinrichtungen, aber auch von lokalen Verlagen, Printmedien, Radio- und Fernsehsendern, kaum verbreitet wird. Während in Maputo z.B. Tages- und Wochenzeitungen wie Canal de Moçambique, Carta de Moçambique, Jornal A Verdade, Jornal Notícias, O País oder Savana sowohl gedruckt als auch digital erscheinen, gibt es in Beira in Druckform lediglich das Diário de Moçambique und das Jornal Notícias zu kaufen. Es existiert ein Verlag (Editorial Fundza). In Nampula wird online das Jornal Ikwele herausgegeben, in Quelimane das online erscheinende Diário de Zambézia. Reite (2013, 76) schreibt daher: „Se Maputo passou a ser um centro de difusão do português, naturalmente que deverá ser em Maputo que há mais revoluções linguísticas, do centro para a periferia, enquanto que em zonas em que o português é raro, os falantes precisam de ser mais ‚conservadores‘“. Bereits Leiste (1988, 94) hatte darauf hingewiesen, dass viele Neologismen im PM aus dem Xichangana und Xirhonga kämen, es sei jedoch „nicht bekannt, welche Haltung Personen mit anderen Muttersprachen“ zu diesem Phänomen einnehmen.

²²⁷ Dias (2002, 102) geht davon aus, dass Portugiesisch in Mosambik derzeit in drei Formen vorkomme, nämlich als „variedade pidginizada, misturada e normatizada“.

²²⁸ Heugh (2011, 107) erklärt, dass es in multilingualen Kontexten, in denen innerhalb der Familie mehrere Sprachen verwendet werden, angemessen ist, keinen Unterschied zwischen „home language, mother tongue and first language (L1)“ zu machen, alle Ausdrücke bezeichnen, wenn es etwa um den Schriftspracherwerb in der Schule geht, die Sprache, die einem Kind die vertrauteste ist.

bislang ungesteuerte Erwerb der Bantusprachen endlich formalisiert könne.²²⁹ Fundamental sei das nicht nur aus Gründen, die mit Fragen der Identität und des kulturellen Erbes in Zusammenhang stehen, sondern auch mit solchen der Nutzung der Bantusprachen als kognitiver Ressource für den Bildungstransfer. Wie Gonçalves sieht er die Phase der „Transplantation“ des Portugiesischen – gemäß dem Modell von Moag 1982 – als beendet an, die „Naturalisierung“ der Sprache, so Lopes (2013, 31), habe begonnen, werde sich aber stets an der Norm des europäischen Portugiesisch ausrichten:

Naturalização esta entendida como a aceitação por parte de uma comunidade de indígenas de uma língua que lhe é alheia e à qual foi concedido o estatuto de cidadania. Embora esta variedade do PM tenha a sua própria vitalidade e dinâmica de mudança, existe um modelo subjacente orientador do uso mais formal, reflectindo a variedade do Português utilizada pela antiga potência colonial, neste caso, a variedade do PE. De qualquer modo, a vontade natural de acomodação ao nível da linguagem entre moçambicanos e falantes nativos (L1) ou não de outros países tende a fazê-los convergir em direcção ao PE.

Durch den Prozess der „dialectação“ (Katupha 1985), „africanização“ (Rosário 1993), „endogenização“ (Firmino 1995, 2005; Gonçalves 1995) oder eben „nativização“ (Lopes 1997, 2013), eingeleitet durch die „oficialização sem nacionalização“ (Firmino 2005, 18)²³⁰ der portugiesischen Sprache in Mosambik – und gespiegelt in der „nacionalização sem oficialização“ der autochthonen Sprachen – erfahre die Sprache eine Art mentaler „Nationalisierung“ und würde so, zumindest für das urbane, gebildete Milieu, zur „língua nossa“, als die sie Henriksen (2017, 53) bezeichnet.²³¹

Allerdings ist die Frage, die Firmino (2008, 122) stellt, ob die „natureza da nativização“ über die strukturellen Veränderungen hinaus auch eine symbolische Appropriation bedeute, in der mosambikanischen Diskussion untrennbar mit der, wie

²²⁹ Ginge es nach Lopes (2013, 45) sollten im Übrigen auch Sprachen wie Gujarati und Urdu als Amtssprachen anerkannt werden.

²³⁰ Vgl. auch Firmino (2008, 134), der in seinem Beitrag „Aspectos da nacionalização do Português em Moçambique“ betont, dass die „Nativisierung“ des Portugiesischen mehr eine symbolische denn linguistische sei: „Esta nativização, no entanto, tem mais a ver com o novo uso social do que com a diferenciação da língua em si. Ao Português em Moçambique é conferido um carácter singular pela ideologia que enforma o seu uso e não somente pelas inovações linguísticas. Dado que o Português é manipulado tanto estrutural como simbolicamente em conexão com a ecologia social prevalecente em Moçambique, há razão para considerar que ele foi endogenizado. O Português em Moçambique foi ‚moçambicanizado‘. O que autoriza o seu reconhecimento como língua nacional(izada).“

²³¹ Schon 1993 scheint das für Fátima Ribeiro offensichtlich gewesen zu sein, wenn sie von Portugiesisch als einer der „Nationalsprachen“ Mosambiks im Titel ihres Beitrags, „Valorizar e divulgar o português, uma das línguas ‚nacionais‘ de Moçambique“, spricht. Allerdings ist das Anliegen ihres Beitrages die Verteidigung der Bedeutung des Portugiesischen gegen den zunehmenden Einfluss der englischen Sprache, bewirkt etwa durch einen gewissen „anti-portuguesismo“ (vgl. Ribeiro 2014), die Omnipräsent und das Prestige der vielen internationalen Nichtregierungsorganisationen, aber auch ihre Stellung als erste Schulfremdsprache. In seiner Abschlussarbeit der Licenciatura von 1994, *Língua Portuguesa: Língua ameaçada em Moçambique?* an der UEM, kommt Victor zu dem Schluss, dass Englisch die portugiesische Sprache jedoch keineswegs verdrängen werde.

gesehen, als dringend notwendig empfundenen Verbesserung des schulischen Schriftsprachenerwerbs der portugiesischen Sprache verbunden. Unbedingt und möglichst umgehend bedürfe es einer Lösung, so Dias (2002), um den Widerspruch zwischen den „regras que devem ser seguidas“ laut Norm PE und den „regras que são seguidas“ im alltäglichen Gebrauch PM (Robate 2006, 94) zu überwinden. Sie ist davon überzeugt, dass der Standard PE, wie er theoretisch in der Schule eingeübt werden soll, Lehrkräfte und Schüler überfordere und so zum „fracasso escolar“ führe. Der exogene Ursprung der Sprache sei dabei unwichtig, schließlich werde auch bei der Standardisierung der Bantusprachen nicht über deren Herkunft diskutiert. Wie Lopes (u.a. 2013) oder auch Henriksen (2015) fordert Dias (2002, 154) ihre Einführung als Unterrichtssprache schon lange: Denn wenn Englisch und Französisch Lehrplanfächer sind, warum dann keine Bantusprache? Genauso jedoch wie deren schulische Vermittlung sei auch die Schaffung einer Norm PM eine der „libertações mais urgentes“ (Dias 2002, 156). Allerdings, anders als bei den Bantusprachen, besteht hier das Problem, auf wessen Portugiesisch es überhaupt beruhen sollte.²³² Gab es Ende der 1980er Jahre angesichts dieser schwer zu beantwortenden Frage noch vermehrt die Meinung, wonach Portugiesisch in Mosambik am besten und stets als Fremdsprache gelehrt werden müsse,²³³ erklärt etwa Nhатуve (2017, 2000), wobei er sich im Konsens mit vielen seiner Kollegen im akademischen Milieu weiß, dass die soziale Sprechergruppe, deren Portugiesisch Maßstab für das PM sein sollte, gefunden sei und fordert Schritte für die Harmonisierung zwischen Norm und Gebrauch des Portugiesischen in Mosambik ein:

²³² Bei Dias ist allenfalls sicher, dass der Maßstab nicht das als elitär begriffene PE sein könne (Dias 2002, 192). Ein „Basisportugiesisch“ dürfte freilich auch nicht gemeint sein. Ein solches „(...) português básico, um português mínimo (em estrutura e vocabulário)“ hatte das Ministério de Educação e Cultura (MEC) schon 1979 zu definieren versucht. Es sollte aber ausbaufähig sein: „A construção duma língua comum numa linguagem nova é uma necessidade da sociedade que estamos a edificar. Queremos um português uniforme do norte ao sul do país – uniformidade que não significa um português pobre ou limitado ou a imposição de uma norma inflexível – mas que permita um alargamento do campo linguístico. Com este objectivo, é necessário normalizar e disciplinar a prática e a utilização de uma língua que assumimos como nossa. Queremos um português em Moçambique, um português caldeado pela experiência e a realidade moçambicana, enriquecido pelos substratos das línguas de origem bantu, temperado pela revolução. Mas queremos que seja também uma língua una, em que todos nos entendamos no nosso país“ (vgl. Ginja 2008, 23f.). Schon Leiste (1988, 98) gab zu bedenken, dass mit solchem Vorhaben die Umgangssprache zwar beschrieben, der Zugang zur Standardsprache jedoch einmal mehr erschwert würde. Lediglich als Handbuch für Lehrkräfte sei ein solches „português básico“ ihrer Meinung nach von Nutzen, um kontrastiv damit im Unterricht zu arbeiten.

²³³ Leiste (1988, 89) belegt das, indem sie einen gewissen Chacumba zitiert: „procurar ver a língua portuguesa como língua oficial e não nacional deve ser o nosso objectivo, devemos aceitar todas as suas regras gramaticais e todos os princípios que a regulam e evitar os erros...É também minha opinião que devemos ter todo o cuidado quando tratamos de propostas ou mesmo atitudes de querer simplificar a língua que, além de ser nossa como oficial, é também dos outros como oficial, para além de ser nacional para os próprios portugueses.“

A LP em Moçambique atingiu, com efeito, um nível ontológico (em áreas de sintaxe, fonética, léxico e regência) e simbólico (nova ideologia linguística em diferentes áreas sociais) que não mais deve ser ignorado. É necessário que seja revista a política linguística, de modo a criar-se uma plataforma de harmonização da norma e o uso do Português, para que o falar moçambicano seja analisado e interpretado não em função de uma outra norma, que sempre desagua na perspectiva desviante do PM, mas em função de prescrições próprias.

Nicht nur würde ein PM zudem das „linguistische Selbstbewusstsein“ seiner Sprecher heben. Zugleich, so ist sich Nhatuve (ebd., 2005) sicher, würde so auch Vorurteilen begegnet, die Sprecher anderer Varietäten des Portugiesischen gegenüber der in Mosambik gebräuchlichen haben könnten. Angesichts der Tatsache, dass allerdings nur für akademische Kreise solche Vorurteile überhaupt – dann eventuell jedoch besonders spürbar – sind, ist es kein Wunder, warum er die Frage, wessen Portugiesisch die Grundlage für ein PM bilden soll, für beantwortet hält, ist doch zu vermuten, dass es das der eigenen Gruppe ist. So soll das PM Aspekten folgen, „quer se registram quer na camada de falantes médios, quer na de falantes educados/cultos (falantes do bom português) – pois é isto que constitui as verdadeiras marcas do PM.“ Hingegen sei das Portugiesisch der Eliten nicht zu berücksichtigen – „pois estes constituem uma minoria e não refletem melhor a variedade moçambicana do Português.“²³⁴

Es sind nicht wirklich strikte Gegner einer Norm PM, die auf die Probleme verweisen, die eine ihrer Meinung nach verfrühte Einführung einer solchen bringen würde. Lediglich geben sie zu bedenken, dass die für eine erfolgreiche Umsetzung notwendigen Studien über die tatsächliche Situation von Portugiesisch und seinen Varietäten innerhalb Mosambiks noch nicht umfassend genug sind. Doch das hatte bereits Dias (2002, 102) festgestellt, eine „única variedade moçambicana“ gibt es nicht. Wie lange also soll man noch beobachten, vergleichen und studieren, so die Befürworter des PM, wenn gleichzeitig die schulischen und akademischen Leistungen im höchsten Grad unbefriedigend sind? Doch auch wenn die Angelegenheit dringend erscheint, können auch sie nicht mit Sicherheit sagen, ob die bislang beobachteten Veränderungen von Dauer sind oder wer tatsächlich zu den „falantes do bom português“ zu zählen ist. Geprüft ist auch nicht, wie hoch die Akzeptanz für eine solche Norm in der Gesellschaft tatsächlich wäre und ob sie nicht eigentlich noch größere Verwirrung stiften würde. Hinzu

²³⁴ Er schließt sich Firmino an, der schon 2008 forderte, dass man sich von der Idee verabschieden sollte, dass die „variedade não nativa“ eine „realização imperfeita“ oder „deficiente“ der portugiesischen Sprache sei, sondern eine eigene Form und damit Existenzberechtigung erworben habe (Firmino 2008, 123). Auch Santos (2010, 110) spricht von einem „preconceito linguístico em relação à variedade moçambicana não-padronizada“. Eine Norm PM zu schaffen sei aus diesem Grund wichtig. Auch Santos spricht sich gegen die Verwendung des „Português das elites“ in Mosambik als Maßstab für eine Norm PM aus.

kommt angesichts der Kosten eines solchen Unternehmens, ob die Frage einer nationalen Norm tatsächlich Priorität haben kann. Für Gonçalves jedenfalls, die Zeit ihrer akademischen Karriere die Entwicklung des Portugiesischen in Mosambik begleitet,²³⁵ kommt der Versuch einer Normetablierung zu voreilig. Sie ist der Meinung, dass das Portugiesische, wie es in Mosambik etwa im Hinblick auf diaphasische, diastratische und diatopische Aspekte verwendet wird, noch nicht ausreichend untersucht sei und seine Herausbildung wahrscheinlich längst noch nicht abgeschlossen ist. Wie zuletzt in „Aspetos Morfossintáticos da gramática do português de Moçambique: A concordância nominal e verbal“ von 2015, vermag Gonçalves Veränderungen zu benennen und zu beschreiben, bekräftigt aber die Aussage von Raposo (1984)²³⁶, wenn sie schreibt (ebd., 10):

Em suma, ainda hoje é válida, para o PM, a afirmação de Raposo sobre as variedades africanas do Português, que considerava não ser possível estabelecer, de forma clara, as ‚cristalizações dialectais‘ que as caracterizam.²³⁷

Im selben Artikel nimmt sie Bezug auf die Ergebnisse der Ende der 1990er Jahre durchgeführten Studie zum *Panorama do Português Oral de Maputo* (PPOM)²³⁸ und bekräftigt, dass Untersuchungen, zumindest auf dem Gebiet der Verbalkonkordanz, die Situation bislang nur unzureichend erfasst haben und ihre Vertiefung in mehrerer Hinsicht notwendig ist:

Assim, em primeiro lugar, pode salientar-se a necessidade de dispor de uma amostra mais ampla de dados orais, recolhida com base em diferentes critérios: grau de instrução, zona de residência (urbana, rural, etc), entre outros. Os dados orais disponíveis foram recolhidos no início dos anos 90, num único centro urbano (Maputo) e, além disso, não tomaram como variável de referência o

²³⁵ 1985 erschien ein erster Beitrag von ihr, bezeichnenderweise mit dem Titel „Situação actual da língua em Moçambique“ (vorgetragen auf dem Congresso sobre a Situação actual da Língua Portuguesa no Mundo, 1983 in Lissabon). Für eine Zusammenstellung ihrer Schriften vgl. catedraportugues.uem.mz/bibliography-search/4; [11.10.20].

²³⁶ In Gonçalves (2015, 16) notiert unter: Raposo, Eduardo (1984), „Algumas observações sobre a noção de ‚língua portuguesa‘“. In: *Boletim de Filologia*, XXIX, 585-592.

²³⁷ In ihrem Vortrag, „Predições sobre processos de mudança em variedades africanas do Português“, gehalten im Rahmen des 14. Lusitanistentages in Leipzig (2021) bekräftigte Gonçalves ihre Ansicht.

²³⁸ Die Studie (1993-1997) wurde finanziert von der *Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional* (A.S.D.I.) und dem INDE zur Verfügung gestellt. Miguel Buendía, zu diesem Zeitpunkt Direktor des INDE, verdeutlicht den Wert der Studie u.a. mit folgenden Worten: „Língua segunda para a maior parte da população moçambicana que dela se serve, a língua portuguesa vai incorporando dizeres, expressões, influências que vão construindo uma certa identidade, esculpida por um espaço sócio-histórico plurilinguístico e multicultural. Esta situação, que supõe recriação, apropriação e enriquecimento dessa língua, é, também, um factor que torna o seu ensino algo complexo, porque nele convergem muitos elementos que precisam de ser tomados em conta pelo linguista-educacional e/ou pelo educador com sensibilidade linguística. O nosso linguista-educador deve ser capaz de trabalhar no quadro de uma ‚ecologia sociolinguística‘ que integre normas linguísticas nativizadas emergentes, variedades múltiplas de línguas em contacto“ (vgl. cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/133-133/file.html; [11.10.20]).

grau de escolaridade dos informantes, que, no caso da comunidade moçambicana, é um fator de relevo para esta área gramatical. Em segundo lugar, está a necessidade de aprofundar a descrição linguística propriamente dita, ancorada em quadros realizados sobre esta área apenas apontam, sem grande aprofundamento, as propriedades sintático-semânticas das estruturas em que há variação.

Wenn Gonçalves in ihrer Publikation *Génese do Português de Moçambique* von 2010 auch keinen Zweifel daran gelassen hatte, dass hier eine eigene Varietät im Entstehen begriffen ist,²³⁹ war sie sicher, dass sich das PM dennoch erst in einer Phase der „libertação e expansão em que ainda reina a confusão“ (Gonçalves 2010, 61) befinde – weder die Stärkung eines individuell-intellektuellen Selbstwertgefühls, noch die vermeintlich ultimative Befreiung von der kolonialen Vergangenheit oder selbst didaktisch-pädagogische Gründe scheinen ihr Motivation genug, sich über die unbefriedigende Faktenlage hinwegzusetzen und mit der Etablierung eines PM zu beginnen. Die Auseinandersetzung, wie sie u.a. durch die Veröffentlichung von Titeln wie *Português Moçambicano* (2 Bde.), herausgegeben 2022 von Dias und Tacla, befeuert wird, setzt sich daher fort. Gleichzeitig kann die Schaffung der Cátedra de Português de Língua Segunda e Estrangeira an der UEM 2009, die wesentlich vom Camões unterstützt wurde und unter Leitung von Gonçalves steht, als Versuch interpretiert werden, einen Kompromiss zu versuchen, indem einerseits anerkannt wird, dass Portugiesisch in Mosambik je nach Standort und Klientel methodisch eher als Zweit- und Fremdsprache denn als Muttersprache unterrichtet werden sollte, sich andererseits, eben weil es mehrheitlich Zweitsprache in Mosambik ist, zu einer eigenen Varietät entwickelt. Doch sind die Methoden, wie sie für den Fremdsprachenerwerb entwickelt wurden, tatsächlich die richtigen? Mit Heugh (2011, 141) steht zu befürchten, dass solche in der einstigen „Metropole“ entwickelte Lehrverfahren und -mittel, die ursprünglich für die sprachliche Inklusion von Migranten erdacht wurden, oder aber sich an ein Publikum richten, wie es die nationale Sprach- und Kulturpolitik für ihr „Landesmarketing“ im Ausland vor Augen hat, auch in Mosambik einfach übernommen werden – sie taugen jedoch selten weder für die Vermittlungssituation in einem afrikanischen Klassenzimmer noch entsprechen sie den sprachlichen, sozialen und kulturellen Erfahrungen und Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden dort. Allerdings dürfte auch in diesem Kontext gelten, dass die Mittel dem Zweck unterworfen werden. Seit Jahrzehnten besteht dieser der Logik der

²³⁹ In seiner Buchbesprechung von 2011 beschreibt Barbosa (2011, 4) die Ergebnisse von Gonçalves als interessant nicht nur für Spezialisten, sondern auch „todos os curiosos que queiram perceber como nasce uma língua.“

Zentralregierung in Maputo entsprechend eben darin, Portugiesisch als wichtigste nationale Verkehrssprache durchzusetzen. Die damit herrschende „ideology of Portuguese as a Second Language“ wurde von Hyltenstam/Stroud (1998, 5) früh festgestellt und kritisiert. Diese bestimmt nicht nur die Lehrmethoden und -mittel, sondern zeigt sich auch anhand der Wahl eines sogenannten subtraktiven, weil nicht auf den Erhalt der Muttersprache gerichteten Modells für den bilingualen Unterricht in ländlichen Grundschulen. Obwohl eine „facilitação do ensino do português“, so Dias (2002, 160), damit eigentlich nicht bezweckt werden sollte, wird das „Ensino bilingue“ heute oft als genau das betrachtet: als Einstieg in den Erwerb der Zweit- und Amtssprache. Dennoch hat sich durch seine Einführung etwas verändert. Betrachtet man nämlich die Titel der Neuerscheinungen seit etwa 2000, die der Cátedra in seiner Sammlung zum Portugiesischen in Mosambik veröffentlicht, wird deutlich, dass die Phänomene, die etwa beim Transfer von der jeweiligen Bantusprache ins Portugiesische entstehen, nun immer häufiger Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen sind. Nicht selten gehen damit Vorschläge einher, wie diesen Einflüssen in der Schule didaktisch zu begegnen sei, was zu der Schlussfolgerung führt, dass, auch wenn hier einzelne Bantusprachen in den Mittelpunkt gestellt werden, die Zielsetzung auch solcher Arbeiten doch stets die Verbesserung des Zweitsprachenerwerbs Portugiesisch ist.²⁴⁰ Dass der Lehrstuhl aber die Aufgabe übernommen hat, sämtliche Literatur im Zusammenhang mit Portugiesisch in Mosambik zu sichten und einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen, ist einzigartig im Land. Dabei könnte diese Plattform als Beispiel dafür dienen, wie der Nachweis über die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Nationalsprachen institutionell und vergleichsweise unaufwändig zu organisieren wäre.

Was aber ist nun das mosambikanische Portugiesisch? Firmino (2021, 183) schreibt, dass es derzeit am ehesten als „continuum de variedades“ zu beschreiben sei, welches „num extremo, formas basilectais, mais afastadas do português europeu“ aufweise, zum anderen aber auch „formas acrolectais, muito próximas do português europeu“. Zwischen diesen beiden Polen gebe es „muita variação e todas as formas linguísticas que compõem esta variação são distintamente moçambicanas“. Dennoch müsse, so der Autor (2021,

²⁴⁰ Saguete (2017) spricht in seiner Doktorarbeit explizit vom „Makhuwa-Portugiesisch“ (*O Português Makhuwa: Representação escrita e proposta de exercícios didáticos no ensino bilingue*). Andere Autoren sind hier vorsichtiger, etwa França (2004), *Neologismos de gitonga no português de Moçambique: Alguns exemplos e seu tratamento*, Abdula (2014), *Marcas de influência do Echuwabo no português de Moçambique. A questão dos verbos nas redes sociais*, Daniel (2015), *O impacto da gramática da L1 na aprendizagem da L2 caso do cinyanja e do português na província do Nissa*, oder Chaluculane (2017), *As influências das línguas bantu no Português falado em Moçambique: Um estudo descritivo do Cindau*.

184f.) weiter, gerade für die Portugiesischvermittlung in der Schule dringend ein gemeinsamer Standard gefunden werden, denn die

localização da norma-padrão permitiria uma melhor orientação dos processos didáctico-pedagógicos, evitando-se o desfasamento entre o que se pretende que os alunos saibam e o que o ambiente social permite aprender e assimilar com facilidade.

Doch auch er betont die Bedeutung von einer umfassenden Beschreibung der Sprache sowie die Notwendigkeit der Produktion von Lehrmitteln, die der neuen Norm folgen. Nicht allein der gelingende Schriftsprachenerwerb sollte dabei das Ziel sein, sondern gehe es auch darum, die „integração nacional“ zu stärken und die „participação das massas“ zu fördern (Firmino 2021, 185). Für den Zusammenhalt der Nation – und auch er spricht sich gegen einen Gebrauch aus, wie ihn etwa die Eliten pflegten, die sich am PE ausrichten – müsse Portugiesisch als gemeinsame Sprache aller Mosambikaner sozusagen nicht nur symbolisch, sondern endlich auch *de facto* „nationalisiert“ werden.²⁴¹ Die angestrebte „endonormativização“ würde dabei helfen, weil die gesamtgesellschaftliche Akzeptanz des Portugiesischen dadurch gesteigert würde und seine Verbreitung leichter fiele. Gleichzeitig ist es für Firmino (ebd.) undenkbar, dass Portugiesisch in Mosambik je „fora desta complementaridade com as línguas bantu“ existieren wird, daher sei der wechselseitige Einfluss als Tatsache zu akzeptieren und müsse die „nativização da língua portuguesa“ vielmehr als ein „processo da reconstrução linguística“ begriffen werden, wenngleich zum Vorteil, so ist unschwer zu verstehen, von Portugiesisch: Die Vorstellung, so ist es auch bei Firmino herauszulesen, dass die seit der Unabhängigkeit beschworene „nationale Einheit“ letztlich nur durch das Portugiesische gelingen kann, ist weithin unangefochten.

²⁴¹ Firmino (2021, 184) zitiert dazu aus seiner Doktorarbeit (2005, 115): „Por isso que, apesar de o padrão europeu ser considerado oficialmente pelas autoridades e elites sociais como a forma correcta de português e ser promovido nas escolas, há também manifestações de rejeição social do sotaque branco, localmente designado também por afinar, “um tipo de pronúncia afectada, entendida como semelhante à do ‘Português português’ ou à do ‘Português dos moçambicanos brancos’.“

1.2.4 Zu Hochschulwesen und universitären Sprachlehrangeboten

O Português, que não é essencialmente a língua de agricultura em Moçambique, é todavia a língua de ensino nas faculdades de Agronomia, porque o conhecimento moderno sobre a agricultura está disponível em Português e outras línguas. Esta língua que não é, essencialmente, a língua do negócio nos dumbanengues e tchungamoios – os mercados informais – é porém a língua dos cursos de gestão nos institutos moçambicanos. (Lopes 2015, 223)

Besonders deutlich zeigt sich im mosambikanischen Bildungswesen, dass mit der „língua da unidade nacional“ die krassen regionalen und sozialen Unterschiede innerhalb der Bevölkerung nach dem Ende der Kolonialherrschaft und dem Wegzug des Großteils ihrer Repräsentanten nicht überwunden wurden, sondern eine andere Ausprägung erfahren haben. Denn der Zugang, den mosambikanische Grundschüler zur Amtssprache haben, kann heute, wie Robate (2006, 55) illustriert, unterschiedlicher kaum sein. Dennoch richtet sich seine Kritik vor allem gegen die seiner Meinung nach unangemessene Strenge, mit der schulische Leistungen gemäß einer ohnehin unangebrachten Norm der Amtssprache bewertet werden.²⁴² Vertraut man den Resultaten der Bildungsvergleichsstudien, wie sie das Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SEACMEQ) durchführt, sind die Leistungen in Bezug auf Lesen, besonders aber Mathematik besorgniserregend – was darauf hindeutet, dass grundlegende Fertigkeiten nicht zuletzt aufgrund der enormen „diversidade linguística“ in einem mosambikanischen Klassenzimmer und der daraus resultierenden mangelhaften Verständigung im Unterricht nicht vermittelt werden können. So wurde gemäß SEACMEQ III 2007 festgestellt, dass nur 56,5 Prozent der Schüler der sechsten Klasse über ein „acceptable level of mastery in reading“ verfügten, 2013 hatte sich der Wert auf 62,7 Prozent leicht verbessert. Dennoch sollte man im Bildungsministerium besorgt sein,

²⁴² Robate (2006, 55f.) illustriert die Situation wie folgt: „É assim que na escola moçambicana, as crianças, na sua diversidade linguística – umas falantes de português, ou como língua materna, ou como língua segunda, e outras, fora dessa condição, por conhecerem só uma ou mais línguas nativas, são confrontadas com a língua portuguesa numa única variedade, cuja importância lhe é reconhecida por servir à comunicação nacional e internacional e porque é a que se usa na literatura científica e técnica. Não sendo conhecida pela maioria das crianças, gera-se, desde a primeira etapa de aprendizagem da ‚nova língua‘ grande expectativa sobre o ‚erro‘: este é simplesmente tomado como sendo ‚transgressão‘ à norma padrão que a escola pretende passar para o aluno. E, paradoxalmente, essa transgressão é tomada como motivo do fracasso escolar do aluno, uma vez que traduz falta de aprendizagem. Relativamente à realidade moçambicana, porque a maioria das crianças nem sequer conhece a língua portuguesa, o que se faz, com essa opção, é à partida promover o fracasso de numerosas crianças na escola.“

so heißt es im Bericht zu SEACMEQ IV von 2013 weiter,²⁴³ „that between a third pupils failed to reach acceptable levels“ (SEACMEQ IV 2013, 125). Ein „acceptable level of mastery in mathematics“, so ist im Bericht von 2013 (ebd., 126) außerdem zu lesen, erreichte gerade einmal ein Drittel der Schüler. Betrachtet man die Ergebnisse, die in den verschiedenen Provinzen erzielt wurden, zeigt sich, dass Schüler in Cabo Delgado und Niassa besonders schlecht abschnitten, während im Süden und insbesondere in der Hauptstadtregion, wo es bereits 1975 die meisten Bildungsstätten gab und die Verbreitung der portugiesischen Sprache, ob informell oder institutionell, auf weniger Hindernisse stieß als anderswo, weitaus bessere Ergebnisse erzielt wurden.²⁴⁴ Schulischer Misserfolg gilt als eine der Ursachen von Schulflucht.²⁴⁵ So wurde im Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG 2007, 4) des mosambikanischen Bildungsministeriums bereits im Jahr 2007 festgestellt:

Em Moçambique, o ensino caracteriza-se por baixas taxas de conclusão do ensino primário e secundário. A pirâmide educacional caracteriza-se por apresentar uma base larga e um topo estreito (...) que reflecte a expansão significativa nos últimos anos nas matrículas iniciais no EP1.

Geplant wurde daher u.a., die Schulausstattung und, natürlich, die Unterrichtsqualität zu verbessern, aber auch, vor allem Mädchen den Zugang zum Ensino Secundário Geral (ESG)²⁴⁶ zu erleichtern. Gleichzeitig wurde unterstrichen, dass ein Sekundarschulwesen

²⁴³ Vgl. seacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iv/national-reports/scmeq_iv_report_moz.pdf (20.11.2022).

²⁴⁴ Insbesondere das Resümee von SEACMEQ III (Spaull 2011, 11f.) für Mosambik ist hier deutlich. Besonders in Maputo-Stadt sind die Resultate in Lesen und Mathematik besser als im Landesdurchschnitt (aber ähnlich oder nur geringfügig schlechter als in Botswana, Namibia und Südafrika, die hier verglichen werden). Vgl. auch Policy Brief August 2011, 6, der SEACMEQ (vgl. seacmeq.org/?=sacmeq-projects/sacmeq-iii/reports; [2.09.2021]).

²⁴⁵ Studien, wie die Masterarbeit von Macamo (2015, 67) über die Escola Secundária Graça Machel in Massingir (Inhambane), untersuchen die Gründe für den Schulabbruch. So ist das Unverständnis der Eltern für den Schulbesuch ein Hauptgrund, Mitarbeit in der Landwirtschaft und frühe Heirat, weiter Schulweg. Genannt werden aber auch Schwierigkeiten bei der Verwendung von Portugiesisch. Ähnliche Ursachen für den Schulabbruch findet auch Mucopela (2016), der im Rahmen seiner Doktorarbeit eine Studie in der 6. und 7. Klasse mehrerer Grundschulen im Distrikt Malema (Nampula) durchführte. Von den 360 an die Schüler ausgegebenen Fragebögen wurden nur 121 korrekt ausgefüllt oder zumindest so, wie Mucopela bemerkt, dass er sie, „(r)econhecendo as dificuldades que os alunos da EP das zonas rurais têm em relação a escrita, compreensão e o fraco domínio da língua portuguesa“, dennoch für seine Studie verwenden konnte (Mucopela 2016, 180).

²⁴⁶ Nach der demokratischen Reform des SNE von 1992 bildete die 7. Klasse das letzte Jahr der Grundschule. Diese wurde in das Ensino Primário (EPI do 1º Grau) mit je zwei Zyklen (d.h. 1. bis 3. Klasse und 4. bis 5. Klasse), und das Ensino Primário do 2º Grau mit zwei zusätzlichen Schuljahren eingeteilt. 2018 wurde beschlossen, dass die Grundschulzeit nun erst nach dem Besuch der 9. Klasse endet, wobei drei Zyklen (1. bis 3. Klasse, 4. bis 6. Klasse, 7. bis 9. Klasse) durchlaufen werden müssen. Die Sekundarschule (bislang aufgeteilt in die Zyklen 8.-10. Klasse, ESG I, und 11. bis 12. Klasse, ESG II) schließt mit drei weiteren Jahren daran an. Die Verlängerung der Grundschulzeit wurde u.a. damit begründet, die Bildungsqualität zu verbessern, Mosambikaner gründlicher auf die Teilhabe an der „aldeia global“ vorzubereiten sowie das Curriculum an die in der Region Südliches Afrika vorherrschenden anzugleichen (vgl. PCEP 2020, 5-8).

anzustreben sei, „que se centre nas habilidades para a vida, entrada no mercado de trabalho, do que apenas para o Ensino Superior“ (ebd.). Weil ein Hochschulstudium jedoch am ehesten verspricht, ein gesellschaftlich hoch angesehenes berufliches Auskommen zu finden, wird es von der Mehrheit derjenigen angestrebt, denen es überhaupt gelingt, den dafür notwendigen Abschluss der zwölften Klasse vorzulegen.²⁴⁷

Dennoch entsprechen ihre Leistungen dann, vertraut man den Zahlen, die von Ferrão et al. im Artikel „Admissões ao Ensino Superior – expectativas, dilemas e incertezas“ in der Zeitung Savana vom 17.04.2020 vorgestellt wurden,²⁴⁸ kaum den Ansprüchen, die etwa die Universidade Pedagógica de Maputo (UP) stellt. Die Mehrheit der Studienanwärter erreichte in der Zulassungsprüfung demnach nicht die Ergebnisse, die für ein Fachstudium an der UP im Prinzip notwendig sind. So gelang es 95 Prozent der Bewerber für einen Studienplatz in Mathematik nicht, die Mindestmarke von zehn Punkten (auf einer Notenskala von 1 bis 20) zu überschreiten, „(i)sto é, de cada 20 estudantes, somente um atingiu as competências requeridas em Matemática, que daria um acesso aceitável ao Ensino Superior“. Ein ähnliches Bild ergab sich bei den Aufnahmeprüfungen in den Fächern Biologie (2,4 Prozent mit „nota igual ou acima de 10 valores“), Chemie (nur 0,5 Prozent) und Physik (immerhin 5,3 Prozent). Lediglich im Fach Portugiesisch gelang es etwa 38 Prozent der Studienanwärter (also acht von 20) gleich oder mehr als 50 Prozent der geforderten Leistung zu erbringen. Da sich 2020 insgesamt ca. 55.000 Kandidaten auf die etwa 12.000 landesweit zur Verfügung stehenden Studienplätze an der UP (und ihren ehemaligen Delegationen) bewarben, wurde zwar sichergestellt, dass die gemäß Testverfahren Besten zum Studium zugelassen wurden, die Ergebnisse aber zeichnen ein düsteres Bild davon, was staatliche Sekundarschulen in Sachen Hochschulvorbereitung zu leisten imstande sind. Zumal, wenn die Verfasser des Artikels, der Rektor der UP, Jorge Ferrão, sowie die beiden Dozenten der UEM, Carlos Lauchande und Ivan Collinson, feststellen (Ferrão et al. 2020, 14):

Regra geral, sabemos que, tradicionalmente, as disciplinas naturais são as que piores resultados apresentam, com destaque para as cadeiras de matemática, desenho e química. Com alguma

²⁴⁷ Dazu muss man jedoch wissen, dass ausgehend von der Zahl aller im SNE erfassten Mosambikanerinnen und Mosambikaner der Anteil derjenigen, die eine Hochschulausbildung absolvieren, bei lediglich 0,7 Prozent liegt. Der Durchschnittswert für die SADC-Region liegt jedoch bei 6 Prozent (Ferrão et al. 2020, 15). Insgesamt 476 Schulen, „entre públicas e privadas“, gibt es nach Angaben der Zeitung Carta de Moçambique (13.10.2020) im Land, die überhaupt das ESG II anbieten (vgl. mail.cartamz.com/~cartamz/index.php/sociedade/ite_m/6303-a-escola-publica-deve-assumir-a-dianteira-na-oferta-de-uma-educacao-de-qualidade-defende-onp; [15.09.2021]).

²⁴⁸ Vgl. macua.blogs.com/files/savana_1371-17.04.2020.pdf; (20.05.2022).

surpresa porém, registamos, igualmente, que até as materias ligadas as áreas de Comunicação e Ciências Sociais e Artes Visuais e Cénicas, como é o caso de História são, hoje, suceptíveis de obterem resultados pouco animadores ou convincentes.

Die Widersprüche des mosambikanischen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes sind den Autoren dabei sehr bewusst: Auch wenn die Zahl der Studienanwärter viel höher ist als die der Studienplätze, ihre Ausbildung daher als äußerst privilegiert gilt und zudem kostspielig ist, müssten Absolventen dennoch damit rechnen, mindestens ein Jahr mit intensiver Arbeitssuche zu verbringen, bevor sie eine Anstellung finden, für die ihre Ausbildung relevant ist. Finden sie dann eine Arbeit, dann meist auf dem staatlichen Arbeitsmarkt. Anders sehe es nur bei den sogenannten „STEM-Fächern“²⁴⁹ aus: Hier bleibt die Zahl der Absolventen unter der der offenen Stellen. Schlusslicht bilde, trotz der ihm offiziell zugewiesenen Schlüsselrolle, der Agrarsektor. Die Situation auf dem Arbeitsmarkt werde sich in Zukunft, so die Autoren weiter, auch in Mosambik zusätzlich dadurch verschärfen, dass traditionelle Berufe wegfielen, während gleichzeitig der Anspruch an Arbeitnehmer hinsichtlich ihrer „competencias tecnologicas e digitais“ steige. Die Universität müsse daher, zumal „dentro de um contexto educacional que tende a melhorar mas que, para já, oferece ao mercado de trabalho e ao ensino superior muito pouco“ überdenken, inwieweit Angebot und Qualität der Hochschulbildung mit der Realität des Landes gerade auch in Bezug auf das Bevölkerungswachstum in Einklang zu bringen ist, sollte doch der Zugang zur Universität so offen wie möglich bleiben – und zwar trotz der schulischen Voraussetzungen, die Studienanwärter mitbringen:

Contudo, há que tornar este exercício de admissão ao ensino superior, mais ajustado à necessidade premente de qualidade, mas também mais inclusivo, mais aproximado à realidade da escola, por um lado, e aos requisitos mínimos para se frequentar um curso superior, por outro lado.²⁵⁰

²⁴⁹ Gemeint sind Fächer im Bereich „science“, „technology“, „engineering“ und „mathematics“.

²⁵⁰ Die Zeitung O País meldete am 27.01.2022 in Bezug auf die Aufnahmeprüfungen für die UEM für das Studienjahr 2022 (31.1.- 4.2.2022), dass sich etwa 25.000 Kandidaten auf 5.890 Studienplätze beworben hätten, 2950 für Kurse, die tagsüber („regime laboral“) angeboten werden, 1.560 für die Abendkurse („regime pós-laboral“), 1.380 für ein Fernstudium. Wie die Leiterin der Zulassungsstelle der UEM, Isabel Guiamba, im Interview mitteilte, habe sich die Zahl der Studienbewerber seit 2021 noch erhöht. Waren es im vorigen Jahr 21.020 Personen gewesen, seien es in diesem Jahr 25.429. Die Zulassungsprüfungen, so der Bericht weiter, finden im ganzen Land statt, „incluindo as zonas afectadas pelos conflitos armados e eventos ciclónicos, mas a UEM não apresenta um plano para responder a eventos desta natureza“. Medizin, Finanz- und Rechnungswesen, Jura, Biologie und Gesundheit sowie Informatik seien die begehrtesten Fächer, heißt es am Ende des Artikels. (vgl. opais.co.mz/mais-de-25-mil-candidatos-disputam-5-890-vagas-na-uem; [3.02.2022]). TV Miramar veröffentlichte am 28.01.22 einen ähnlichen Beitrag zur UP Maputo. Hier hatten sich 14.058 Kandidaten auf 3.107 Studienplätze beworben. 81 Studiengänge wurden angeboten, davon 32 im „regime laboral“, 36 für Abendkurse und dreizehn im „regime à distância“. Alle anderen ehemaligen Delegationen der UP eingerechnet, bewarben sich insgesamt 28.325 Personen für ein Studium an der UP. Das am meisten nachgefragte Fach in Maputo war Finanz- und Rechnungswesen; (vgl. youtube.com/watch?v=VamKnUR9Gmo; [3.02.2022]). Nur die Kurse im „regime laboral“ sind kostenfrei. Wie begehrt die Studienplätze sind, zeigt das Ausmaß an Korruption um ihre Vergabe. Eine Dozentin der

Die Situation ist im Grunde dramatisch: Während es zwar zunehmend gelingt – und zwar mit tatkräftiger Unterstützung einschlägiger internationaler Organisationen der Entwicklungshilfe,²⁵¹ mosambikanische Kinder trotz des Bevölkerungswachstums in Grundschulen unterzubringen, kann deren Verbleib im Bildungswesen aus vielerlei Gründen, unbedingt aber auch solchen, die mit der Sprachenfrage in Zusammenhang stehen, kaum sichergestellt werden. Diejenigen jedoch, die mit ihrem Bildungsweg bewiesen haben, dass sie den unzähligen Schwierigkeiten von der Grundschule bis zum Abschluss der zwölften Klasse zu trotzen wussten, sind nicht nur unzureichend auf die Anforderungen der Hochschulen vorbereitet, die sich ihrerseits mit den Herausforderungen der von ihnen zunehmend erwarteten internationalen Vergleichbarkeit konfrontiert sehen, auch die Ausbildung hier garantiert keineswegs den Zugang zum Arbeitsmarkt. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass das Ensino Superior (ES) im Rahmen der mosambikanischen Bildungslandschaft noch die größten Chancen eröffnet, überhaupt ein formales Beschäftigungsverhältnis zu finden.

Die Hochschulbildung hat freilich eine sehr kurze Tradition in Mosambik. Nicht nur, weil erst 1962 die schon erwähnten Estudos Gerais de Lourenço Marques geschaffen wurden, die zudem bis zur Gründung einer eigenständigen Universität 1968 nur akademische Vorkurse anbot, die an den ebenfalls raren Universitäten in Portugal weiterzuführen und abzuschließen waren, sondern auch, weil sie als elitäre Bildungseinrichtung keine Priorität besaß. Ohnehin musste das Lehrangebot an der seit 1976 als Universidade Eduardo Mondlane (UEM) bekannten Hochschule teilweise ausgesetzt werden, weil nach 1975 nur 30 Prozent des Lehrpersonals (Dambo 2017, 2) in Maputo verblieben waren. Die aus verschiedensten Ländern stammenden „cooperantes“ vermochten den Lehrkräftemangel nicht kompensieren. Ebenso erwies es sich als schwierig, vermittels der 1979 nach Vorbild der DDR geschaffene Faculdade de Antigos Combatentes e

UP Maputo kommentierte die Situation am 2.2.2022 in einer privaten Kommunikation auf Facebook: „O início do ano lectivo em Moçambique é acompanhado de ‚venda de vagas‘ nas escolas públicas! É uma atitude reprovável levada a cabo por professores e funcionários técnico-administrativos! E o povo admite ser extorquido!“ Tatsächlich ist das Thema Korruption im mosambikanischen Bildungswesen ein derart weites Feld, dass es hier unmöglich verhandelt werden kann.

²⁵¹ Seit 1992 (Earth Summit in Rio de Janeiro) formulieren die Vereinten Nationen Entwicklungsziele für die Menschheit. Auf den Millenium Summit (der die Millenium Development Goals zur Minimierung von Armut bis 2015 proklamierte) folgte der World Summit on Sustainable Development 2002 in Südafrika und 2012 die United Nations Conference on Sustainable Development (Rio+20). Beschlossen wurde hier die sogenannte 2030 Agenda for Sustainable Development mit siebzehn Sustainable Development Goals (SDGs) formuliert (vgl. sdgs.un.org/goals; [2.09.2021]). Das SDG4, „quality education“, gehört dabei zu den wichtigsten Zielen, die auch in Mosambik erreicht werden sollen (vgl. sdgs.un.org/topics/education; [20.09.2021]).

Trabalhadores da Vanguarda (FACOTRAV), geeigneten wissenschaftlichen Nachwuchs heranzubilden – schon bald wurde das Projekt wieder aufgegeben.²⁵² Dass die Hilfe aus der DDR ohnehin recht widersprüchlich war, zeigte sich u.a. daran, dass einerseits der mangelnde Ausbau der naturwissenschaftlichen Fächer kritisiert wurde,²⁵³ andererseits eine – allerdings recht kurzlebige – Fakultät für Marxismus/Leninismus an der UEM unbedingt etabliert werden musste. Profitieren konnte die Volksrepublik genauso wie die auserwählten Individuen wohl am meisten davon, dass Stipendien beispielsweise für ein Studium an Hochschulen der DDR sowie anderen sozialistischen Staaten, aber auch für Einrichtungen im nicht-sozialistischen Ausland vergeben wurden. Wichtigste Ziel war es dabei zunächst, Lehrkräfte auszubilden und tatsächlich konnte so 1985 das Instituto Superior Pedagógico (ISP) gegründet werden, Vorgänger der Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), die heute, nach ihrer Aufspaltung in fünf Regionaluniversitäten, unter diesem Namen nur noch in Maputo existiert.²⁵⁴ Eingeschrieben waren hier übrigens noch 1989 kaum 5 000 Studierende, immerhin aber etwa doppelt so viele wie 1975, als gerade 2 433 Studierende die Universidade de Lourenço Marques, die heutige UEM, besuchten (Angst/Alves 2018, 120). Nachdem das Bildungswesen 1990 für private Einrichtungen geöffnet wurde, begann der Hochschulsektor allmählich zu wachsen. Nicht nur öffnete ein Jahr nach den ersten freien Wahlen 1995 die erste Privatuniversität, A Politécnica, in Maputo ihre Pforten, auch die staatlichen Universitäten, vor allem die UP, gründeten Außenstellen, sogenannte „delegações“ wie etwa in Beira und Nampula, wodurch eine universitäre Ausbildung erstmals auch in den Provinzhauptstädten möglich wurde. Seither ist – nicht zuletzt aufgrund von Kurskorrekturen bei der Einschätzung der Rolle von Hochschulbildung in sogenannten „Entwicklungsländern“ durch die

²⁵² Vgl. dazu u.a. Piepiorka (2020). Gibt es zum Engagement der DDR in Mosambik immer wieder Beiträge von deutscher Seite – vgl. u.a. Piepiorka (2018), Schuch (2013), Van der Heyden et al. (2015), Müller (2014), Reuter/Scheunpflug (2006), Voss (2005) oder Döring (1999) –, spielt das Thema in Mosambik kaum eine Rolle.

²⁵³ In seinem Beitrag von 1983, *Zur Gestaltung des Zugangs zur höheren Bildung in der Volksrepublik Mocambique seit der Erringung der Unabhängigkeit im Jahre 1975*, macht Müller (Zentralinstitut für Hochschulbildung der DDR) die „traditionell feudalistische Gesellschaftsstruktur“ Mosambiks verantwortlich dafür, dass im kolonialen Mosambik nur 0,03 Prozent der geschätzten 9,2 Millionen Einwohner überhaupt studiert hatten. Als Ursache dafür, dass es 1970 unter den 1 693 „Kadern“ mit der höchsten Ausbildung lediglich 51 (3 Prozent) Afrikaner gab, sieht Müller u.a. auch darin, dass Bildung nur in der Unterrichtssprache Portugiesisch angeboten wurde, zu der die einheimische Bevölkerung kaum Zugang hatte. Für 1983 macht Müller keine Aussagen zum Kenntnisstand des Portugiesischen im Land, kritisiert aber, dass die seiner Meinung für die Entwicklung des Landes so notwendigen Naturwissenschaften kaum ausgebildet würden. Tatsache ist, dass etwa die Hälfte der „cooperantes“ aus der DDR, die an der UEM lehrten, in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer sowie an der medizinischen Fakultät eingesetzt wurden (Hegewald, 2005, 471).

²⁵⁴ Ein Jahr später wurde außerdem das Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) – seit 2019 Teil der neu geschaffenen Universidade Joaquim Chissano (UCJ) – geschaffen.

einschlägigen Geberorganisationen –²⁵⁵ die Zahl der privaten und staatlichen Hochschuleinrichtungen nicht nur drastisch gewachsen, sondern sind diese in ihrer neuen Rolle als nationaler „motor para o desenvolvimento“ (Tambe et al. 2019, 3) bereit, sich immer stärker an den Maßstäben einer zunehmend globalisierten Hochschullandschaft messen zu lassen – oder, je nach Lesart, sich dieser in neokolonialer Manier unterwerfen. Dass die Frelimo-Regierung seither gewillt ist, der Hochschulbildung ein größeres Gewicht beizumessen, zeigt sich an dem im Jahr 2000 erstmals geschaffenen Hochschul- und Wissenschaftsministerium (seit 2015 Ministério de Ciências e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional, MCTESPT) sowie an dem fünf Jahre später gegründeten Fundo Nacional de Investigação (FNI), mit dessen Unterstützung u.a. internationale Bildungsk Kooperationen und Forschungsprojekte gefördert werden sollen.²⁵⁶ Einrichtungen wie etwa das Instituto de Bolsa (IBE), der Conselho de Ensino Superior (CES) oder der Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) mit dem Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)²⁵⁷ tragen außerdem dazu bei, die mosambikanische Hochschulorganisation an die internationale Hochschullandschaft anzupassen.²⁵⁸ Für die entsprechende Transparenz bei der Entwicklung des Sektors sorgen schließlich die

²⁵⁵ Mandlate/Nivagata (2019, 13) beschreiben diese am Beispiel der Weltbank: „Assim, a política do Banco Mundial (BM) na atualidade resume-se às seguintes dimensões: (a) reconhecimento da importância do ensino superior na galvanização dos subsistemas precedentes e no atual contexto da economia do conhecimento, (b) enfoque para os aspetos administrativos como eficiência, eficácia, descentralização e autonomia das instituições, (c) análise económica como critério dominante na definição das estratégias e (d) equidade e qualidade na educação.“ Kritisiert wird gleichwohl, dass die Kosten für eine Hochschulausbildung zunehmend individuell getragen werden müssen und deren Ausrichtung sich immer mehr auf die Bewältigung von typischen Problemen „dos ditos países em desenvolvimento“ beschränke und daher die „produção de conhecimento“ den westlichen Ländern vorbehalten bliebe (Gonçalves 2018, 38-42).

²⁵⁶ Die Homepage (fni.gov.mz) ist auch auf (maschinell erstelltem) Deutsch zu lesen (neben Englisch, Französisch und Portugiesisch), was der Tatsache geschuldet sein mag, dass die DFG 2017 einen Kooperationsvertrag auf den Gebieten von Wissenschaft, Technologie und Innovation unterzeichnet hat.

²⁵⁷ Deren Arbeit wurde u.a. in der gemeinsam von DAAD und HRK herausgegebenen Studie, *Regional quality assurance in Southern Africa (SADC)* von 2018 überprüft (DIES 2018, 104-109), wobei festgestellt wurde, dass vor allem Schwächen in der Organisation der teilnehmenden Institutionen, aber auch des CNAQ, hohe Lehrdeputate, fehlende finanzielle Ressourcen und ein relativ niedriger Ausbildungsstand (gemessen an den akademischen Titeln im Lehrkörper) eine bessere Durchsetzung von Qualitätsmaßstäben verhindere. Außerdem wurde angemerkt, dass die Qualitätssicherung im Hochschulbereich unabhängig von „politics“ gemacht werden sollte.

²⁵⁸ An der Internationalisierung sowie dem Aufbau eigenständiger Hochschulstrukturen haben brasilianische und portugiesische Hochschulen einen hohen Anteil. Laut Guedes (2013, 118 bzw. 115) erlangten 56 Mosambikanerinnen und Mosambikaner allein zwischen 1984 und 2012 den Doktorgrad, in Brasilien waren es im Zeitraum von 1993 bis 2012 sogar 58 Personen.

öffentlich gemachten Planos Estratégicos do Ensino Superior (PEES) und Planos Estratégicos da Educação (PEE).²⁵⁹

Gegenwärtig existieren, ob als staatliche Universitäten, Institutos Superiores, Academias und Escolas Superiores oder privat geführte Einrichtungen unter ähnlichen Bezeichnungen,²⁶⁰ über 50 Hochschuleinrichtungen im Land, dennoch waren 2016 lediglich 196 801 Studierende immatrikuliert (Mandlate/Nivagara 2019, 21), wobei die Mehrheit der Studierenden, nicht zuletzt aus Kostengründen, das Studium an einer staatlichen Einrichtung bevorzugt.²⁶¹ Angesichts der begrenzten Kapazitäten der Hochschulen einerseits und der gestiegenen Qualitätskontrollen²⁶² durch das Ministerium andererseits scheint diese Zahl kaum zu wachsen, wie etwa Angst/Alves (2018, 120) bestätigen, die von etwa 12 500 Immatrikulationen jährlich ausgehen. Wenngleich Mosambik damit zu den Ländern in der Region Südliches Afrika gehört, die einen sehr niedrigen Studierendenanteil gemessen an der Gesamtbevölkerung vorweisen,²⁶³ sprechen Beobachter dennoch von einer „Massifizierung“ (Meneses 2016a, 348) der

²⁵⁹ Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ausführungen des 2. PEES (2012-2020), in dem das ES kritisch betrachtet wird. Ausgangspunkt bilden dabei sechs Kriterien (1. Qualidade expansão e acesso, 2. Gestão e democraticidade, 3. Financiamento e infra-estruturas, 4. Governação, regulação e fiscalização, 5. Ensino, investigação e serviços e acções transversais, 6. Internacionalização e integração regional), die entsprechend einer „SWOTs-Analyse“ (also „strengths“, „weaknesses“, „opportunities“, „threats“) überprüft werden. Neben den *pontos fortes* in jeder Sektion (z.B. die Verbesserung des Zugangs zum Studium, die Einbeziehung von mehr Frauen, Erhöhung des Ansehens des ES durch die Politik und Privathaushalte sowie die Schaffung eines rechtlichen Rahmens) bescheinigen die Autoren dem ES nicht wenige *fraquezas*. So beispielsweise, wenn allein unter Punkt 1 eine niedrige „eficiência das IES (a qualidade dos produtos, graduados e resultados de investigação está abaixo dos patamares a nível regional e internacional) bemängelt wird, aber auch, dass die „qualidade dos graduados“ in dem Sinne zu wünschen lässt, dass deren „saber fazer não corresponde às expectativas do mercado de trabalho“. Schließlich sei auch die „relevância dos cursos Pós-graduação deficiente e desalinhada com a investigação“, zudem gebe es ein „desequilíbrio entre os cursos das ciências sociais e ciências naturais (tecnológicas)“ (vgl. *Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020*, MINED 2012, 12 und 13).

²⁶⁰ vgl. mctes.gov.mz/wp-content/uploads/2021/03/Lista-de-IES-actualizada-15.03.2021.pdf; (20.03.22).

²⁶¹ Mandlate/Nivagata (2019, 28) illustrieren das am Beispiel der UEM in Maputo, der bedeutendsten staatlichen Universität, 2017: „a UEM registou cerca de 21 (vinte e um) mil candidatos ao exame de admissão, que concorreram para a ocupação de 5 265 vagas, o que representa um rácio de quatro candidatos para cada vaga existente.“

²⁶² 2019 führten solche u.a. zur (vorläufigen) Schließung von Einrichtungen; bereits im Jahr zuvor war das *Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior* (per Dekret 46/2018) verbindlich geworden und waren erste Kontrollen (u.a. zu Curricula, Ausstattung und Infrastruktur sowie der Qualifikation der Dozenten) durchgeführt worden, die anhand vorab festgelegter Kriterien darüber entscheiden sollten, ob und unter welchen Bedingungen eine Institution ihren Betrieb aufrecht erhalten konnte (vgl. Santos/Vaz 2019).

²⁶³ Die Angaben differieren allerdings. So schreiben Natha/Terenciano (2016, 86) dass „em Moçambique, as taxas de participação no ensino superior rondam em torno de 3%, que é uma taxa baixa se comparadas à taxa média dos países da África Subsaariana (6%)“ Mandlate/Nivagara (2019, 18) hingegen meinen, dass die 212.600 Studenten „que compõem a população estudantil moçambicana“ lediglich „6% do total dos graduados do ensino secundário completo (12ª classe), técnico-profissional médio e níveis equivalentes“ repräsentierten, „sendo esta uma das percentagens mais baixas da região da África Austral“.

Hochschulen in Mosambik. Ausgangspunkt dafür ist die Tatsache, dass innerhalb weniger Jahrzehnte nicht nur die Zahl der Einrichtungen,²⁶⁴ sondern auch die Zahl der Studierenden, freilich ausgehend von einem sehr niedrigen Niveau, rasant gewachsen ist. Sehr gut lässt sich das am Beispiel der UP zeigen. Waren dort 2005 lediglich 7 827 Studierende eingeschrieben, stieg deren Zahl in Maputo sowie in den „delegações“, die bis 2010 in allen Provinzen eingerichtet wurden, auf insgesamt etwa 50 000 Studenten im Jahr 2019. Möglich wurde das nicht nur durch die schrittweise räumliche Vergrößerung der UP, ohne dass allerdings in den „Delegationen“ alle Fakultäten und Fächer geschaffen wurden, sondern auch durch den Ausbau des akademischen, nun teilweise auch kostenpflichtigen Lehrangebots (insbesondere Master und PhD) an der UP Sede in Maputo, für das wiederum genügend Dozenten zur Verfügung standen sowie Mittel, diese auch zu bezahlen.²⁶⁵ Auch wenn dieses Wachstum ob seiner Schnelligkeit oft kritisch betrachtet wird (Mandlate/Nivagara 2019, 24), scheint sich diese Entwicklung auch an anderen Universitäten im Land zu vollziehen.²⁶⁶

Folgt man den Angaben von Mandlate/Nivagara (2019, 22), bieten die staatlichen Universitäten im Gegensatz zu den privaten Hochschuleinrichtungen mehr Studienplätze in solchen kostenintensiven Kursen wie Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie Medizin an. Private Anbieter hingegen setzen eher auf kostengünstigere Studiengänge im betriebs-, rechts und sozialwissenschaftlichen Bereich. Vergleicht man allerdings die Zahlen, sind diese Kurse auch an staatlichen Einrichtungen besonders nachgefragt, insgesamt 92 496 Studierenden – mit Abstand die meisten – waren hier 2016 immatrikuliert mit nur einem unwesentlichen Unterschied zwischen privaten und

²⁶⁴ Befürchtungen, dass darunter die Qualität leidet, dürften nicht aus der Luft gegriffen sein. Am 5. Mai 2020 veröffentlichte O País Auszüge aus Reden von Vertretern des Ordem dos Engenheiros de Moçambique (OEM) anlässlich der Feier zum zwanzigjährigen Bestehen der Organisation, in denen die Qualität des Studiums sowie Korruption heftig beklagt wurde (vgl. opais.co.mz/oem-deploraproliferacao-de-universidades-de-engenheiria-sem-qualidade-e-que-vendemdipolmas/?fbclid=IwAR0NuNI0VsyBzBEZFTB0EPng-Oif4H_38yL_aw9m3T-essMD4Ph2jJMI8Q; [07.05.2022]).

²⁶⁵ Heute verfügt die UP Maputo über acht Fakultäten. Damit steht sie allerdings im Schatten der UEM, an der elf Fakultäten, sechs Escolas Superiores sowie das Instituto Confucio als eigenständige Einheit angesiedelt sind. Im Unterschied zur UP bietet sie auch Agrar- und Forstwirtschaft, Architektur und Raumplanung, Rechtswissenschaft sowie Human- und Veterinärmedizin. Außerdem gehören ihr drei Escolas Superiores außerhalb Maputos an: die Escola Superior de Ciências Marinhas e Costeiras in Quelimane, die Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane und die Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo de Chibuto.

²⁶⁶ So beobachten Santos/Vaz (2019, 102) für die UniZambeze, der sie als Rektoren vorstehen, „um crescimento substancial de seus cursos, de 12 em 2009 para 40 em 2018“ begleitet von einem Anstieg des Lehrkörpers von 1035 Dozenten im Jahr 2009 auf 7931 Dozenten im Jahr 2018. Dabei sind die meisten der Lehrangebote der UniZambeze gemäß den Kontrollergebnissen von SINAQES 2017/2018 auf Stufe C angesiedelt, d.h. sie wurden unter Vorbehalt für lediglich zwei Jahre akkreditiert und werden dann erneut geprüft.

staatlichen Anbietern. Auf dem zweiten Platz folgten 2016 die Erziehungswissenschaften mit 50 719 eingeschriebenen Studierenden. Eindeutig überwog hier – aus naheliegenden Gründen – die Zahl der Studierenden in staatlichen Institutionen, gehört doch das MINEDH zu den wichtigsten staatlichen Arbeitgebern. Weit abgeschlagen folgen die Studiengänge, die im weitesten Sinne mit Bauwesen, Industrie und Technik zu tun haben. Allein 14 739 der insgesamt 18 808 immatrikulierten Personen studierten 2016 an einer staatlichen Hochschule. Die geringste Rolle spielten, gemäß der Zahlen von 2016, dabei der Dienstleistungsbereich, aber auch die Geisteswissenschaften und Philologien, die fast ausschließlich von staatlichen Universitäten angeboten werden, zählten vergleichsweise wenige Studierende.

Tab. 1: Angebote und Studierendenzahlen nach Fächerangeboten in privaten und staatlichen Universitäten Mosambiks

Fachgebiete	Anzahl Studierende			
	Gesamtzahl		an staatlichen Hochschulen	an privaten Hochschulen
Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer				
Naturwissenschaften	45 743 (23%)	12 376	8 931	3 445
Ingenieurwesen, Industrie, Bauwesen		18 808	14 739	4 069
Agrarwissenschaften		4 440	4 001	439
Gesundheitswissenschaften		10 119	5 539	4 580
Humanwissenschaften, Jura und Wirtschaftswissenschaften				
Dienstleistungen	151 058 (77%)	2 528	2 265	263
Erziehungswissenschaften		50 719	35 819	14 900
Geisteswissenschaften und Sprachen		5 315	5 185	130
Betriebs-, Rechts und Sozialwissenschaften		92 496	43 043	49 453
	196 801		119 522	77 279

(Quelle: Mandlate/Nivagara 2019, 22)

Dass jedoch gerade 4 440 Personen in agrarwissenschaftliche Studiengänge eingeschrieben waren, zeigt deutlich, wie wenig dieser Sektor mit Hochschulbildung in Verbindung gebracht und folgerichtig ausgebaut wurde. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass angesichts der hohen Zahlen von immatrikulierten Studierenden in den

Sozialwissenschaften zwar viel über die Verhältnisse auf dem Land in Mosambik geschrieben wird, es aber an jenen Expertinnen und Experten fehlt, die dazu beitragen könnten, die Agrarwirtschaft so umzubauen, dass sie der im ländlichen Mosambik lebenden Bevölkerungsmehrheit ein Auskommen gestattet, das nicht länger daran gemessen werden muss, wie weit es noch immer unter dem Existenzminimum liegt. Deutet man die Zahlen mit unterschwelliger Ironie, scheint die prosperierende Zukunft des Landes ohnehin in den Betriebs-, Rechts- und Sozial- sowie Erziehungswissenschaften zu liegen.²⁶⁷

Dass die „Massifizierung“ nicht auf alle Studiengänge gleichermaßen zutrifft, hat auch mit der regionalen Verteilung des Hochschulangebots im Land zu tun. Das beinhaltet vor allem Bildungswege, die typischerweise für ein urbanes Milieu interessant sind – nicht zu erkennen ist hingegen, dass die Studiengänge auf besondere Weise die Wirtschaftsinteressen eines „Entwicklungslandes“ abbilden, wozu diese doch, wie Gonçalves (2018, 42) kritisierte, quasi gezwungen seien.

Tab. 2: Anzahl der immatrikulierten Studierenden im Vergleich zur Gesamtbevölkerung und nach Region

Region	Anzahl der Einwohner nach Region	Anzahl der immatrikulierten Studenten nach Region	Provinz	Anzahl der immatrikulierten Studenten nach Provinz
Norden	10 302 121 (35,7%)	26 614 (13,6%)	Niassa	6 253
			Cabo Delgado	4 765
			Nampula	15 596
Zentrum	12 007 996 (41,6%)	60 684 (30,8%)	Zambézia	9 638
			Tete	8 900
			Manica	7 603
			Sofala	34 543
Süden	6 551 746 (22,7%)	109 503 (55,6%)	Inhambane	8 504
			Gaza	7 685
			Maputo-Provinz	4 961
			Maputo-Stadt	88 353
Total (2016):	28 861 863		196 801	

(Quelle: Mandlate/Nivagata 2019, 23)

²⁶⁷ Germany Trade and Invest (GTAI) stellte in den „Wirtschaftsdaten kompakt“ für Mosambik im Mai 2018 fest, dass 33,6% der insgesamt 18 244 Hochschulabschlüsse von 2016 in den Bereichen Betriebswirtschaft und Recht erworben wurden, dicht gefolgt von 30,8% Diplomen auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaften. Auf dem dritten Platz lagen die Abschlüsse in Sozialwissenschaften und Journalistik: 10,8%. Es folgen Ingenieurwissenschaften, 7,9%; Gesundheitswissenschaften, 5,7%; Dienstleistungssektor, 3,4%; Agrarwissenschaften, 2,1%; Naturwissenschaften und Mathematik, 2,0%; Informatik, 2,0%; Humanwissenschaften und Künste, 1,6%.

Maputo mit seiner ungleich größeren Bildungstradition sowie einer Wirtschaftsentwicklung, die schon immer vom Dienstleistungssektors geprägt wurde, hat mit Abstand die höchsten Studierendenzahl im Land und das bei einer wesentlich geringeren Bevölkerungsgröße als sie etwa die Provinzen Nampula und Zambézia vorweisen. Auffällig ist zudem, dass es in Sofala, das ebenfalls über eine geringe Bevölkerungsdichte verfügt, vergleichsweise viele Studierende gibt, die sich allerdings in der Hauptstadt Beira u.a. an der Universidade Católica (UCM), der Universidade Pedagógica sowie der UniZambeze bewerben können. Die Zahlen machen deutlich, wie sehr die geografische Verteilung des Hochschulangebots noch immer einer Logik folgt, wie sie in der Kolonialzeit Normalität war: Studieren ist vor allem Sache der Hauptstadt sowie, in abgeschwächter Form, die der größten Provinzhauptstädte. Da die ultimative Zugangsvoraussetzung zum Hochschulstudium der Abschluss der zwölften Klasse ist, weiterführende Schulen aber selbst in den bevölkerungsreichen Provinzen mit geringer Urbanisierungsdichte rar sind, muss die Nachfrage nach höherer Bildung hier gering bleiben, zumal der Agrarsektor es den meisten hier beschäftigten Personen außerdem kaum ermöglicht, finanzielle Ressourcen für die kostenintensive Ausbildung des Nachwuchses über die Grundschule hinaus zu schaffen. Wenn Gonçalves (2018, 1942) daher kritisiert, dass dem „globalen Süden“ keine Möglichkeit gegeben werde, die „Marginalisierung seiner Kultur“ zu überwinden, gilt das umso mehr für dessen ländliche Gebiete. Dass die Bedeutung der mosambikanischen Hochschuleinrichtung für die weltweite „Wissensproduktion“ tatsächlich als eher gering eingestuft wird, zeigen Daten, die Santos/Vaz (2019, 97), zusammengetragen haben. Demnach ist hier die mit Abstand wichtigste Institution des Landes die UEM, weit dahinter folgen die UP und andere, auch private Hochschulen.

Während letztere dazu tendieren, kostengünstige „giz e saliva“-Kurse (Dias 2012, 65) anzubieten und Studienanwärter aufnehmen, die die Aufnahmeprüfung an einer staatlichen Universität nicht bestanden haben, bietet das staatliche Hochschulsystem weitgehend gebührenfrei²⁶⁸ ein vergleichsweise breites Fächerangebot und setzt, wenn man denn die Aufspaltung der UP 2019 in die Universitäten Licungo, Púnguè, Rovuma und Save so interpretiert, zunehmend auf eine räumliche Dezentralisierung und regionalspezifische Ausbildungsprofile. Die Studiengänge sind formal weitgehend dem

²⁶⁸ Während für die Licenciatura-Studiengänge lediglich eine Art Einschreibgebühr pro Semester zu entrichten ist, werden für die Abendkurse („cursos pós-laborais“), Fernkurse („cursos de ensino à distância“) sowie die Mestrado- und Doutorado-Kurse hohe Gebühren verlangt.

Bologna-Modell angepasst, d.h. in modular aufgebaute Licenciatura- (vier Jahre), Mestrado- (2 Jahre) und Doutoramento-Studiengänge (3 Jahre) aufgeteilt.²⁶⁹ Die im Rahmen der „avaliação continua“ und „avaliação“ final erbrachten Leistungen werden anhand von ECTS registriert. Dass das System darüber hinaus sehr verschult ist, zeigt sich u.a. daran, dass die Studierenden in „turmas“, Klassen, eingeteilt sind, die gemeinsam die vorgesehenen Fächer gemäß einem für alle geltenden Stundenplan belegen. Wissen wird überwiegend frontal vermittelt, Leistungskontrollen setzen auf eine möglichst genaue Reproduktion der Unterrichtsinhalte. Die intellektuelle Starre wird durch die oft defizitäre technische Ausstattung sowie unzureichende Bibliotheksbestände eher begünstigt.

Wenn nun mit der Anpassung des Hochschulwesens an global geltende Richtlinien das Ziel verfolgt wird, „atividades produtoras de conhecimento“ (MINEDH 2020, 139) zu entwickeln, die national und international anerkannt werden, bleibt angesichts der Tatsache, warum Hochschulabsolventen allgemein nur mit großen Schwierigkeiten vom Arbeitsmarkt absorbiert werden, die Frage, ob die angebotenen Studiengänge den „necessidades da economia e do mercado“ (UNESCO 2019, 57) überhaupt entsprechen, dennoch offen. Da systematische Verbleibstudien weder von den privaten noch den staatlichen Universitäten durchgeführt werden, sind die Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt jedoch unklar. Einzelstudien wie die von Batone (2020) sind selten, eine überzeugende Erklärung wird jedoch nicht präsentiert. Interessant allerdings ist seine Schlussfolgerung, warum weiterführende Bildungsangebote zumindest in Lichinga, wo er seine Daten erhoben hatte, so begehrt sind. Seiner Meinung nach funktionierten diese nämlich wie eine „válvula de escape para evitar a marginalização de jovens (prática de criminalidade, prostituição, gravidez indesejadas, casamentos prematuros)“ (ebd, 17). Gleichzeitig nährten sie jedoch nur eine „esperança ilusória de que um dia irão conseguir um emprego e ,mudar de vida““ und wirkten daher wie „ferramentas de mobilidade e exclusão social“ zugleich. Während das Vertrauen der Bevölkerung in Schule, wie Lemos (2018, 27) bemerkt, jedoch äußerst gering ist, „a escola não consegue pôr os alunos a ler e a escrever, que os alunos não desenvolvem

²⁶⁹ Tambe et al. (2019, 3) stellen fest, dass 2017 etwa 90,9 Prozent der Studierenden an staatlichen Universitäten in Licenciatura-Studiengängen eingeschrieben waren, sich ca. 8,9 Prozent in Mestrado-Studiengängen befanden und nur 0,2 Prozent einen PhD-Studiengang absolvierten. An privaten Hochschulen belegten 97 Prozent aller Studierenden einen Licenciatura-Studiengang, 2,9 Prozent einen Mestrado-Studiengang und 0,5 Prozent absolvierten ein Doutoramento. An UEM und UP waren etwa 60 Prozent aller Studierenden im Land eingeschrieben.

hábitos de leitura, que o sistema educativo é fraco, os professores estão mal preparados“, wird ein Hochschulstudium zwar mit sozialem Aufstieg in Verbindung gebracht, ohne dass jedoch gefragt würde, wie das eine hohe Qualität besitzen kann, wenn es gleichzeitig an den schulischen Voraussetzungen dafür mangelt. Dass damit auch die Beherrschung der Amtssprache gemeint sein muss, liegt auf der Hand. Zumindest innerhalb des MESCT wird etwa festgestellt, Schüler des ESG verfügten oft nur über ein „fraco domínio da língua portuguesa“ (Bonde (2016, 103), die jedoch ein „fator determinante nos resultados das provas e exames a nível do ensino secundário e nos exames de admissão para o ensino superior, assim como para a inserção profissional“ sei und nahegelegt, dass der Lernprozess auch deswegen von „memorização de conceitos, fórmulas e mecanização de procedimentos“ (ebd.) gekennzeichnet sei. Wenn Lamas und Vilankulo (2020, 51), die sich im Rahmen einer Einzelstudie dafür interessierten, wie es um die Portugiesischkenntnisse von Schülern einer zwölften Klasse in Mucoque (Vilankulo, Provinz Inhambane) bestellt ist, zu dem Schluss kommen, dass die mangelnde Sprachkompetenz in Portugiesisch „não só prejudica a disciplina de português, mas todas as disciplinas curriculares, uma vez que no ESG todas as disciplinas são leccionadas em português“. Die Ergebnisse dürften stellvertretend für viele Schulen stehen und zeigen, dass es den meisten Schülern während ihrer Schulzeit nicht gelingt, Portugiesisch als intellektuelle Ressource und Instrument des Wissenserwerb vollumfänglich für sich zu erschließen. Allerdings ist der Hauptgrund dafür, dass Mosambik gerade den jungen Schul- und Hochschulabgängern so wenig Alternativen auf dem Arbeitsmarkt bietet oder mit seinen Universitäten recht wenig zur internationalen „Wissensproduktion“ beisteuert, wohl nur teilweise mit ungenügenden Kenntnissen der Amtssprache zu erklären. Weil aber die „crise de legitimidade do SNE“ (Dias 2002, 101) vor dem Ensino Superior noch nie Halt gemacht hat und von hier aus direkt auf Bildungswesen und Gesellschaft Mosambiks zurückwirkt, muss diesem aufgrund der hier versammelten Expertise zu Spracherwerb und -vermittlung in seinen darauf spezialisierten Einrichtungen eine besondere Verantwortung zugeschrieben werden, die Sprachpolitik des Landes offen zu diskutieren und Einfluss darauf zu nehmen.

1.2.4.1 Internationale Sprachen im Bildungssystem

Als 1983 das SNE eingeführt wurde, war zunächst Englisch die einzige internationale Schulfremdsprache (Johnston 1984, 54), Mitte der 1990er Jahre kam Französisch als Wahlpflichtfach hinzu. Im kolonialen Curriculum hatte Englisch keine Rolle gespielt, obwohl man doch unter völliger Ausblendung der autochthonen Sprachen davon ausging, sich angesichts der Amtssprachen in den Nachbarländern in Mosambik auf einer „portugiesischen Sprachinsel“ zu befinden: Die „Metropole“ hielt den Erwerb von Französisch, aber auch Deutsch für wichtiger. Ebenso erstaunlich mutet jedoch an, wie selbstverständlich die Vorstellung der „Insellage“ von Vertretern aus Regierung und akademischen Milieu der Volksrepublik übernommen wurde. So stellte etwa Katupha (1985, 332) fest, „(é) claro que nós somos uma ilha“, um im gleichen Atemzug zu behaupten: „Somos os únicos que utilizamos a língua portuguesa e a influência é claramente inglesa.“ Doch auch bei Timbane (2018, 121) findet sich die diese Idee wieder, wenn er schreibt, dass der nächste „vizinho linguístico“ die Republik Angola und Luanda sei, „que dista 3.682 km da capital – Maputo.“¹³¹ⁿ der erklärt weiter:

O isolamento linguístico de Moçambique provocada pela localização geográfica incentivou a aceitação de organizações como Commonwealth, Organização Internacional da Francofonia, Organização da Conferência Islâmica. Esta integração tem interesses econômicos e políticos para além de linguísticos. Por essa razão, as línguas inglesa e francesa são disciplinas obrigatórias nos ensinos fundamental, médio e técnico de Moçambique.

Dass sich das Sprachlehrangebot an Schulen und Universitäten damit kaum von dem des einstigen Kolonialstaates unterscheidet – immerhin kann inzwischen das Fach „Línguas Moçambicanas“, dort wo es von den staatlichen Sekundarschulen, IFPs²⁷⁰ oder Universitäten angeboten wird, belegt werden –, scheint gesellschaftsübergreifend akzeptiert zu sein. Auch Studiengänge für Chinesisch und Deutsch stoßen eher auf Zustimmung als Kritik, genauso wie universitäre Sprachlehrangebote international renommierter Fremdsprachen. Wie sehr die Tätigkeit der jeweiligen nationalen Sprach- und Kulturagenturen für die positive Rezeption beiträgt, ist schwer zu bemessen. Die

²⁷⁰ Die Ausbildung der Grundschullehrkräfte ist seit 2007 Aufgabe der staatlichen Institutos de Formação de Professores (IFP). Absolventen der Hochschulen können hier als Lehrerbildner, z.B. für Portugiesisch, Englisch oder Bantusprachen (das EB also) angestellt werden. Ausführlich zur Situation der Lehrkräfte in Mosambik informiert die Studie des MINEDH von 2017 (*Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique*). Desweiteren ist die Doktorarbeit von Matavele (2016), in der sie umfassend über die Entwicklung der Lehrerbildung für den Grundschulbereich in Mosambik informiert, Herausforderungen benennt und Lösungsvorschläge präsentiert, überaus lesenswert.

Wahl des Titels, *Languages at war in lusophone Africa* für ihre 2010 erschienene Dissertation, unter dem die Figueiro die „external language spread policies“ von Brasilien, Deutschland, Großbritannien, Frankreich und Portugal u.a. in Mosambik untersucht, macht mehr als deutlich, dass hier wirtschaftspolitische Interessen im Spiel sind. Auf dem privaten „Sprachenmarkt“ – der im Übrigen auch vom Instituto de Línguas (IL) bedient wird, also einer dem MINEDH untergeordneten Institution, die Filialen in allen Provinzhauptstädten hat – überwiegen die Sprachlernangebote für Englisch und Französisch klar.

1.2.4.1.1 Weltsprache Englisch

Desde os tempos da Linha de Frente, do exílio na Tansânia e na Zâmbia, nas relações das nossas famílias que atravessam as fronteiras do Zimbábue, Malawi, Suazilândia, África do Sul, o Inglês faz parte de nós. Foi um instrumento de luta contra o colonialismo português e une a família da África Austral que foi dividida pelas linhas de agressão colonial europeia... Hoje o Inglês é língua oficial de 54 países do mundo, 44 países ou territórios usam-no como língua primária. (Mutumucio 2018, 36)²⁷¹

Im Vergleich zum Unterrichtsfach Französisch mochte Englisch zwar nicht annähernd die Bedeutung im kolonialen portugiesischen Schul- und Universitätssystem haben, attraktiv war es für Portugiesen, insbesondere wenn sie Lourenço Marques oder Beira zuhause waren, ohne jeden Zweifel – und praktisch sowieso. Die Sprache stand für eine als fortschrittlich und modern empfundene Welt, die funktionstüchtiger und weniger hierarchisch schien und außerdem mit einem Warenangebot lockte, das man aus der

²⁷¹ In seinem Buch *Moçambique com o olhar de zolho* (in Anspielung auf die englische Schreibweise des Landesnamens, *Mozambique*) erfindet Mutumucio ein „Lei do renascimento Moçambicano“, mit dem die Regierung die sofortige Ersetzung von Portugiesisch als Amtssprache durch Englisch beschließt. Die beiden Protagonisten des Buches, ein Parlamentarier, Djassi Costa, der als Sohn eines *assimilado*, die portugiesische Sprache nicht nur bestens beherrscht, sondern auch als Trophäe aus dem Kampf für das unabhängige Mosambik verteidigt, und Hohlo, sein Hausangestellter, gebürtig aus Gaza, der in der Hauptstadt sein Glück versucht, aber einsehen muss, dass er dafür nicht nur mehrere Schuljahre (obwohl er die zwölfte Klasse abgeschlossen hat) wiederholen, sondern auch Portugiesisch verbessern muss (seine Muttersprache beherrscht er hingegen, spricht ein „Changana erudito, quase dos livros religiosos“, „Changana puro de Gaza sem qualquer contaminação do Português“), werden gleichermaßen von dem neuen Gesetz überrascht und versuchen, jeder für sich, eine Lösung zu finden. Während der Parlamentarier jedoch den Posten als Botschafter in Lissabon antreten darf, verliert Hohlo jede Perspektive. Das Buch endet mit seinem Tod.

„Metropole“ nicht kannte. Genauso, wie man ihr verfallen mochte, konnte sie den Stolz auf die eigene Nation extra befeuern – mit anderen Worten, sie hatte ideellen und materiellen Einfluss, der sich auch auf die autochthone Bevölkerung erstreckte, deren Väter und Söhne nur allzu oft in die Arbeitsmigration nach Südafrika oder die beiden Rhodesien gezwungen wurden. Genauso wie es die portugiesischsprachige Bevölkerung als schick empfand, sich mit englischen Ausdrücken zu schmücken, kamen auch die „magaíça“ mit neuen Wörtern – „buku“, „matxise“, „tafula“, „viki“, „wotxi“, „xidzoro“ oder dergleichen –²⁷² und Namen wie „Sixpence“, „Jone“ oder „Wache“ zurück.

Auch für die Frelimo war die Sprache unverzichtbar und wurde, ähnlich stillschweigend, wie Portugiesisch als Amtssprache der Volksrepublik fungierte, erste Schulfremdsprache. Vor allem mit dem Kriegsende, dem Beginn von UNOMOZ und der damit einsetzenden Omnipräsenz internationaler Nichtregierungsorganisationen gewann Englisch als wichtiges Element sozialer Distinktion und sozialer Mobilität an Prestige. Bis heute ist es die einzige Fremdsprache, mit deren Unterricht – wenngleich in geringem Umfang (drei Wochenstunden) – bereits in der sechsten Klasse begonnen wird, und die bis zur 12. Klasse im Lehrplan enthalten ist. Englisch wird als Studienfach an den IFPs unterrichtet sowie an den staatlichen Universitäten als Lehramtsstudiengang angeboten. In der UP beispielsweise, die 1990 zum ersten Mal das Fach Englisch anbot, wurde es bis zu deren Aufteilung praktisch in allen Delegationen entweder als Hauptfach oder Nebenfach angeboten. Darüber hinaus existieren verschiedene Mestrado- sowie Doutoramento-Studiengänge. Die Sprache ist außerdem obligatorisches Unterrichtsfach („Técnicas de expressão e comunicação“) mit einem Umfang von einer Wochenstunde für jede *turma* in allen Studiengängen. Wie die Englischkenntnisse von Sekundarschülern und Studierenden allerdings eingeschätzt werden, wenn sie durch das staatliche Bildungswesen gegangen sind, ist noch kaum Gegenstand von Untersuchungen.²⁷³

²⁷² Die Beispiele („Buch“, „Streichholz“, „Tisch“, „Woche“, „Uhr“, „Schere“) sind dem *Dicionário Xironga-Português* von José Luis Quintão von 1952 entnommen.

²⁷³ Eine 2017 erschienene Doktorarbeit zu diesem Thema beruht auf Daten, die in zwei unterschiedlichen Schulen der Sekundarstufe („ensino médio“) erhoben wurden, und kommt zu dem Schluss, dass es dem Englischunterricht und seinen Resultaten an Qualität fehle. Schüler würden lediglich darauf trainiert, die Abschlussprüfung zu bestehen, Lehrkräfte von der Schulleitung dazu angehalten, ihren Unterricht diesem Ziel anzupassen. Jedoch auch fehlendes Unterrichtsmaterial, kaum stattfindende Kommunikation zwischen Schülern und Lehrkräften sowie die Abwesenheit von Supervision und Weiterbildungsmöglichkeiten für letztere führten zu der vom Autor konstatierten „falta de qualidade no ensino / aprendizagem do Inglês no ESGM“ bei (Ussene 2017, 246-250).

Kostenpflichtige Sprachkurse für den Erwerb von Englisch werden sowohl von akkreditierten Institutionen – nicht zuletzt dem British Council –²⁷⁴ als auch auf dem informalen Markt angeboten. Die Nachfrage ist groß, weil die Überzeugung herrscht, dass Englischkenntnisse einen Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt bieten. Insbesondere im urbanen, gebildeten Milieu dringt man daher darauf, dass der Nachwuchs früh Zugang zu gutem Englischunterricht hat – nicht zuletzt in der Hoffnung, ihm dadurch bessere Karrierechancen zu bieten, wie z.B. Rosário (2015, 27) mit vorwurfsvollem Unterton bemerkt. In akademischen Kreisen, so der Autor weiter, doch überhaupt den meisten öffentlichen Foren mit internationaler Reichweite, ist Englisch vor Portugiesisch die Sprache, die verwendet wird.²⁷⁵ Dass Mosambik bereits 1995 in den Commonwealth of Nations aufgenommen wurde, dürfte damit wenig zu tun haben, hier bestehende Bildungsk Kooperationen fallen kaum mehr ins Gewicht als die mit anderen Staaten bzw. Staatenbünden.²⁷⁶ Eine wesentlich größere Präsenz entwickeln die USA, die aufgrund ihrer strategischen und wirtschaftlichen Interessen in der Region allerdings nicht eines überdurchschnittlichen kultur- und sprachpolitischen Engagements bedürfen, um auf ihre Bedeutung aufmerksam zu machen,²⁷⁷ sondern auf ein breites entwicklungspolitisches Engagement etwa über USAID setzen. Hinzuzufügen ist allerdings, dass die American International School die prestigeträchtigste und teuerste Privatschule des Landes ist, die Unterrichtssprache Englisch gilt aber auch für die

²⁷⁴ Der British Council unterhält ein Büro in Maputo und bietet Sprachkurse u.a. für die Studienvorbereitung an, nimmt Sprachprüfungen ab und gibt Hinweise zum Studium in Großbritannien, außerdem werden Weiterbildungsveranstaltungen für Englischlehrkräfte angeboten. Ortslehrkräfte sind darüber hinaus auch Ansprechpartner in den staatlichen Universitäten UEM und UP (vgl. britishcouncil.org.mz; [20.09.2021]).

²⁷⁵ Wörtlich schreibt Rosários (2015, 17): „No plano académico, não são poucos aqueles que, considerando-se prestigiados professores, acham que a verdadeira dimensão académica de um Doutor passa por ter sido formado em academias anglo-saxónicas ou outras, que não de língua portuguesa, e que o seu trabalho académico, para ter prestígio nacional e internacional, deve ter sido publicado em revistas internacionais e, de preferência, em língua inglesa. No mundo empresarial, nas instâncias das parcerias de cooperação, nos inúmeros encontros, seminários e congressos que são realizados semanalmente no nosso país, basta que neles se encontre um único não falante de língua portuguesa, para que o Inglês passe a ser a língua desse mesmo encontro.“

²⁷⁶ Die meisten Mosambikanerinnen und Mosambikaner, die ihren Dokortitel bis 2012 (vgl. Gerdes 2013) in Mitgliedstaaten des Commonwealth erhielten, waren in Universitäten von Großbritannien und Südafrika eingeschrieben. Weitaus weniger erwarben den Titel an australischen Universitäten, in Ghana und Simbabwe (Mitglied bis 2003; 2018 wurde der Wiedereintritt beantragt).

²⁷⁷ Die USA unterhalten neben China die materiell und personell wichtigste Botschaft in Maputo. Das Centro Cultural Martin Luther King wurde 2022 zwar geschlossen, seine Bibliotheksbestände blieben dem Publikum in einem in der Nationalbibliothek zugänglichen „Cantinho Americano“ erhalten. Mit dem Peace-Corps, tätig vor allem in Schulen außerhalb der Hauptstadt, gibt es zudem einen Freiwilligendienst aus den USA. Andere internationale Freiwilligendienste, allen voran der Voluntary Service Overseas (VSO) mit Sitz in London, vermitteln Freiwillige aus der ganzen Welt für eine Tätigkeit u.a. an Bildungseinrichtungen in Mosambik.

International School, die sich ebenfalls in Maputo befindet. Dadurch, dass in der englischsprachigen Welt kaum Diskussionen darüber geführt werden, welches Englisch das „richtige“ sei, dürfte schließlich dazu beigetragen haben, dass die Sprache nicht in erster Linie mit Großbritannien oder den USA assoziiert wird, sondern mit den Nachbarländern, wo sie jedoch Amtssprache ist und in weiten Kreisen der autochthonen Bevölkerung nur situationsbedingt verwendet werden dürfte. Wie losgelöst von jeder nationalen Zuschreibung, ist Englisch in Mosambik daher vor allem Symbol von materiellem Wohlstand, gesellschaftlicher Anerkennung, Teilhabe am weltweiten Informations-, Technologie- und Wissensaustausch. Darüber hinaus wird die Sprache nicht selten als Ausdruck eines vorbildhaften Kultur- und Konsumstils betrachtet, wie er der westlichen kapitalistischen Welt zugeschrieben wird.

1.2.4.1.2 Französisch

Ogleich Mosambik erst 2006 als „État Observateur“ der Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) beigetreten ist, wird kaum eine andere Fremdsprache in dem Land vergleichbar stark fachlich, materiell und personell gefördert wie das Französische durch Frankreich. Nachdem es mit der Erlangung Unabhängigkeit 1975 für etwa fünfzehn Jahre weder in Schule noch Universität eine Rolle gespielt hatte, wurden ab Anfang 1990 Studierende von UEM und UP in Frankreich als Dozenten für Sprache, Kultur und Didaktik des Französischen ausgebildet. Ab 1994 konnte daraufhin mit der universitären Ausbildung von Lehramtsstudenten im Fach Französisch begonnen werden, gleichzeitig wurde der Aufbau der Französischabteilungen an beiden Hochschulen durch die französische Regierung unterstützt.²⁷⁸ Wurde Französisch zunächst nur in der ESG II eingeführt, kann es seit 2009 als Wahlpflichtfach ab der neunten Klasse gelernt werden. Bezüglich des Hochschulangebots bemühte sich vor allem die UP darum, dass Französisch als Licenciatura heute auch in Beira, Maxixe, Nampula und Quelimane studiert werden kann. Nach wie vor kann man an der UP Maputo zudem einen „Mestrado em tradução“ absolvieren, für den Sprachkenntnisse in Englisch und Französisch

²⁷⁸ Bei Gerdes (2013, 116) findet man, dass zwischen 1986 und 2011, 28 Mosambikanerinnen und Mosambikaner einen Dokortitel von einer französischen Universität erhielten. Längst nicht alle wurden dabei zu Experten für französische Kultur und Sprache ausgebildet, sondern auch in anderen Fächern.

grundlegend sind. Bildungsk Kooperationen mit Frankreich und Ländern in der Region, die Französisch zur Amtssprache haben, insbesondere Madagaskar, sind hier von einiger Bedeutung. Zusätzlich existiert seit 1990 mit dem Centro Cultural Franco Moçambicano (CCFM) in Maputo eines der wichtigsten kulturellen Einrichtungen der Hauptstadt. Hier werden Sprachkurse angeboten, Prüfungen abgenommen sowie Veranstaltungen angeboten, die nicht zuletzt auf die Bedeutung der französischsprachigen Welt hinweisen.

Der Arbeitsmarkt für Französisch ist erheblich kleiner als der für Englisch. Abgesehen von einigen wenigen Privatschulen – unter denen die École Française de Maputo am bedeutendsten ist –, dem staatlichen Bildungssektor sowie dem staatlich geführten Instituto de Línguas (IL) gibt es kaum Möglichkeiten, mit Französischkenntnissen zu reüssieren. Die Nachfrage in Bereichen wie Tourismus, Kultur, Dolmetschen und Übersetzen ist vergleichsweise gering.

1.2.4.1.3 Andere Sprachen im Hochschulwesen

1.2.4.1.3.1 Deutsch

Die engen Beziehungen, die zwischen Mosambik nach Erlangung der Unabhängigkeit und der DDR bestanden, hatten sprachpolitisch keine Folgen in Mosambik – wo der ohnehin seltene Deutschunterricht, den jene am Lyzeum zu belegen hatten, die ein Jurastudium anstrebten, aufgegeben wurde –, sorgte aber in der DDR dafür, dass man nun den Ausbau der Afrikawissenschaften und der „Portugiesischsektionen“ im Fachbereich Romanistik auszubauen begann (Heyden 1999, 372-442). Erst Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung wurde auf Betreiben der Associação de Amizade Moçambique Alemanha (AAMA), einer Organisation von ehemaligen „Vertragsarbeitern“ in der DDR, die sogenannten „madgermane“ (vgl. Born/Jahn 2024) und unter maßgeblicher Unterstützung von Deutschem Entwicklungsdienst (DED) und später der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) sowie dem Goethe-Institut (GI) und der deutschen Botschaft in Maputo das Instituto Cultural Moçambique Alemanha (ICMA) gegründet, das zwischen 2003 und 2016 Bestand hatte. 2017 wurde das Centro Cultural Moçambique Alemanha (CCMA) ins Leben gerufen, das als Nachfolger des ICMA sowie in seiner Funktion als Goethe-Zentrum (GZ) nicht nur ein umfangreiches Kulturangebot organisiert sowie Deutschkurse anbietet, sondern auch die sogenannten PASCH-Schulen

(„Partnerschulen der Zukunft“) in Beira und Maputo betreut.

Auf Antrag der Alumni-Organisation der „ex-bolseiros na Alemanha“²⁷⁹ entschied der DAAD, 2010 zunächst ein Fachlektorat entsprechend der Vorstellungen der Mehrheit der Alumni und deren wissenschaftlichem Hintergrund an der Faculdade das Ciências Naturais e Matemática (FCNM) der Universidade Pedagógica UP in Maputo einzurichten. Nach einem ersten Fehlstart wurde dann jedoch universitätsintern entschieden, das Lektorat an der Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA) und dem dort im Aufbau befindlichen Sprachenzentrum anzusiedeln. Mit der Einführung eines obligatorischen Nebenfachstudiengangs (Minor) an der UP, das Licenciatura-Studierende ab dem 3. Studienjahr in einer zusätzlichen Disziplin ihrer Wahl zu belegen hatten, wurde von der Fakultätsleitung angeregt, darüber hinaus ein curriculares Lehrangebot zu konzipieren. Nach einer Entwicklungsphase von einem Jahr wurde erstmals zum Studienjahr 2015 der Minor em Ensino de Alemão als Nebenfach für Studierende der Fächer Englisch, Französisch und Portugiesisch angeboten.

Praktisch gibt es, abgesehen von punktuellen Beschäftigungsfeldern in Bildung, Kultur und Tourismus sowie im Bereich Dolmetschen und Übersetzen, kaum einen Arbeitsmarkt für Deutsch in Mosambik. Studienanwärter für Deutschland sind eher rar, für eine erfolgreiche Stipendienkandidatur sind prinzipiell keine Deutschkenntnisse nötig. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Nachfrage der Studierenden nach dem Fach eher gering ist.²⁸⁰ Und auch innerhalb der Universität hat das Fach in seiner jetzigen Daseinsform einen schweren Stand, da das knappe Budget der UP die Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte nicht zulässt, eine einzige Lehrkraft – die vom DAAD vorgeschlagen wird – demnach sämtliche Lehrveranstaltungen zu leisten hat.

²⁷⁹ Der erste Doktorand aus Mosambik in Deutschland war Philippe José Couto, der 1971 an der Universität Münster in Theologie promovierte. Zwischen 1981 und 1990 erwarben elf Mosambikaner und eine Mosambikanerin den Dokortitel an Hochschulen der DDR, in ganz Deutschland gezählt, erwarben im Zeitraum zwischen 1971 und 2012 sechs Mosambikanerinnen und 48 Mosambikaner den Titel (vgl. Gerdes 2013, 161f.). Wesentlich mehr Personen aus Mosambik absolvierten in der DDR (hier vor allem an den Pädagogischen Hochschulen und an der Bergakademie Freiberg), aber auch in der BRD ein Studium. 29 Personen aus Mosambik wurden 2020 durch den DAAD gefördert (vgl. daad.de/de/laenderinformationen/afrika/mosambik; [20.09.2021]).

²⁸⁰ Einen interessanten Einblick darin, welche Gründe Studierenden bewog, das Fach zu belegen, bietet Bornscheuer (2017).

1.2.4.1.3.2 Chinesisch

Die UEM war die erste mosambikanische Universität, an der 2012 das Instituto Confúcio seine Tätigkeit aufnahm. Bereits vier Jahre später wurde eine Licenciatura em Língua, Cultura e Literatura Chinesa eingerichtet, für die China die Kosten übernahm. Die Kooperation mit China auf sprachlich-kulturellem Gebiet gilt als wichtig für die mosambikanische Wirtschaftsentwicklung und wird als kulturelle Bereicherung betrachtet.²⁸¹ Neben der UEM bietet seit 2020 auch die Universidade Rovuma (ehemals UP Nampula), an der das Konfuzius-Institut schon seit 2018 verschiedene Sprachkurse durchgeführt hatte, eine Licenciatura em Cultura e Língua Chinesa an. Darüber hinaus bieten die Universidade Lúrio sowie das landesweit vertretene Instituto de Línguas (IL) kostenpflichtige Sprachkurse für Chinesisch an. Vergleichbar mit Frankreich und Portugal baut auch China vermittels massiver Investitionen in die Sprach- und Kulturpolitik seine strategische Position in Mosambik aus. Wirtschaftlich ist Chinas Bedeutung längst größer als die der europäischen Länder zusammen. Das lässt sich an der Vielzahl der geplanten oder bereits durchgeführten Infrastrukturprojekte ablesen – zuletzt wurde Mosambik der Flughafen „Filipe Nyusi“ bei Xai-Xai allerdings zum Geschenk gemacht –,²⁸² mit denen, so geben vor allem westliche Beobachter zu bedenken, sich der mosambikanische Staat massiv verschuldet, zumindest aber mit dem Ausverkauf, so die gängige Wortwahl, seiner natürlichen Ressourcen bezahlen wird.²⁸³

²⁸¹ So äußerte sich Orlando Quilambo, langjähriger Rektor der UEM und Anfang der 1980er Jahre Student an der PH Güstrow, anlässlich der Festlichkeiten am 22. November 2017 zu fünf Jahren Kooperation mit dem IC: „A cooperação entre o Instituto Confúcio e a Universidade Eduardo Mondlane trouxe resultados visíveis e está gerando um impacto na área econômica, resultando nos programas de desenvolvimento do país.“ Und weiter: „A instalação do IC-UEM está trazendo um resultado visível...como no caso do edifício que irá acomodar o Centro Cultural Sino-Moçambicano e a Escola de Comunicação e Artes“ (vgl. portuguese.people.com.cn/n3/2017/1122/c309808-9295623.html; [20.09.2021]).

²⁸² Wie das „Portal do Governo“ Mosambiks mitteilt, kostete der Flughafen etwas mehr als 60 Millionen US-Dollar und kann 220 000 Fluggäste im Jahr empfangen. Nyusi selbst bei der Eröffnung, „as potencialidades da província não deixam qualquer dúvida de que este Aeroporto é viável“, der Flughafen solle aber nicht nur dem Tourismus dienen (vgl. portaldogoverno.gov.mz/por/imprensa/Noticias/Presidente-Nyusi-inaugura-Aeroporto-Filipe-Jacinto-Nyusi-em-Chonguene; [30.05.2022]).

²⁸³ Einen allgemeinen Überblick über chinesisches Leben in Mosambik bietet Jafar (2017), speziell zu Fragen der Wirtschaftsförderung durch China äußert sich Chemane (2019). Zu den Praktiken der Kreditvergabe allgemein an „Entwicklungsländer“ durch chinesische Banken erschien 2021 eine interessante Studie, *How China lends*. Auch wenn Mosambik darin nicht erwähnt wird, ist bekannt, dass das Land zu den größeren Schuldnern Chinas in Afrika gehört (nach Angaben von AidData für die Jahre 2000-2017, lag die offizielle Verschuldung Mosambiks gegenüber China bei 20 Prozent des BIP, sogenannte versteckte Schulden beliefen sich auf weitere 12 Prozent).

Neben der offiziellen Präsenz Chinas trifft man überall im Land, besonders aber in den Städten auf größere und kleinere Läden mit variierendem Sortiment, die offensichtlich von Menschen chinesischer Herkunft geführt werden. Wer jedoch die Sprachkurse für Chinesisch durchführt, für die mitunter an Straßenbäumen oder Laternenpfählen Straßenrand geworben wird, ist unbekannt.

1.2.4.1.3.3 Andere Sprachen

Die UEM bietet in ihrem universitären Sprachenzentrum neben Kursen in „Língua moçambicana para Estrangeiros“ und solchen für Englisch, Französisch und Portugiesisch auch Kurse für Arabisch, Italienisch und Spanisch an. Außerdem existieren Kurse für kreatives Schreiben, mündlichen Ausdruck. Diese Kurse finden während des Semesters regelmäßig statt, die cursos não regulares sowie die zusätzlich aufgeführten cursos de técnicas de expressão oral e escrita wohl nur auf Anfrage.²⁸⁴ Andere Universitäten im Land verfügen nicht über einen solchen Service. Einerseits mag das damit zu tun haben, dass Studierende kaum über die finanziellen, materiellen, aber auch zeitlichen Ressourcen verfügen, zusätzlich eine Sprache zu lernen. Andererseits haben auch Dozenten, die notorisch durch das von ihnen zu leistende Lehrdeputat überlastet sind, kaum die Möglichkeit, sich privat weiterzubilden. Zudem bieten die universitären Sprachenzentren keine Zertifikate (wie British Council, Camões, Goethe Zentrum oder das CCFM) die außerhalb der Institution (oder gar Mosambiks) offiziell anerkannt würden.

²⁸⁴ Vgl. uem.mz/index.php/sobre-a-uem/unidades/especiais/centro-de-linguas; (20.09.2021).

1.3 Zu Nationalsprachen und Sprachpolitik

Obwohl der Anteil der Sprachen, die in Europa, dem zweitkleinsten Kontinent, gesprochen werden, nur fünf Prozent der Summe aller auf der Welt existierenden Sprachen ausmacht (Wolff 2017, 8), gehören allein sechs der zwölf „giant languages“ (ebd., 7), das sind Sprachen mit mehr als 100 Millionen Sprechern, der indoeuropäischen Sprachfamilie an. Dass Sprachen wie Deutsch, Englisch, Französisch, Niederländisch, Russisch, Spanisch oder Portugiesisch – und/oder ihre Dialekte – in andere Kontinente getragen wurden und dort ansässig wurden – oder auch nicht –,²⁸⁵ ist sowohl Folge von europäischer Expansion und Kolonisation als auch gezielter Sprachpolitik.²⁸⁶ Darauf nun, dass zwischen Sprache und Herrschaft ein Zusammenhang besteht, verwies bekanntermaßen Antonio de Nebrija (1441-1522) im Vorwort seiner *Gramática de la lengua castellana* von 1492 mit der Bemerkung, dass Sprache schon immer die „Begleiterin des Imperiums“ gewesen sei,²⁸⁷ als Spanien sich anschickte, ein solches zu werden. Stets stand es dabei jedoch in Konkurrenz zu den angrenzenden und, um es verkürzt zu sagen, ebenfalls im Entstehen begriffenen Nationalstaaten. In allen diesen regionalen Machtzentren entwickelte sich aus der Sprache der höfischen Elite allmählich die eine, vorherrschende Schriftsprache, zu deren Erwerb in den meisten Ländern

²⁸⁵ Pearson (2010, 156) z.B. weist darauf hin, dass sich Portugiesisch auch nach dem politischen Niedergang der Seemacht Portugal lange Zeit als lingua franca im maritimen Asien erhielt. Er zitiert eine Mrs. Kinderly, die 1765 über die aus Malaysia stammenden Sklaven der Holländer in der Kapkolonie berichtete, dass diese eine Sprache sprächen, „which is called Portuguese; and is a corruption of that language, some of them are called Malays or Malaynese, brought from that country of Malacca, and the islands to the eastward of India, subject to the Dutch company.“

²⁸⁶ Die Tendenz heute sei, so Dorren (2021, 9), dass die „größten Sprachen der Welt“ durch Fortschritt und Entwicklung einhergehend mit Bildungsangeboten, Medienkonsum und Fragen der sozialen Mobilität „den Niedergang hunderter, sogar tausender, die kleiner sind“ verursachen. Zwar sei das eine Tragödie, „da auf jedem Kontinent Sprachen verschwinden und damit wertvolles Wissen ausgelöscht wird, das in Wörtern, Geschichten und Namen festgehalten war“, allerdings stünden „die dominanten Sprachen in sich für mehr linguistische, kulturelle und historische Vielfalt, als ihnen gemeinhin zugestanden wird.“ Im Buch gibt er einen Überblick über die Entwicklung von europäischen Sprachen wie Deutsch, Englisch, Französisch, Portugiesisch, Russisch und Spanisch, betrachtet aber genauso Arabisch, Bengalisch, Hindi-Urdu (sic), Japanisch, Javanisch, Koreanisch, Malaiisch, Mandarin, Panjabi, Persisch, Suaheli, Tamil und Vietnamesisch.

²⁸⁷ Für Todorov (1985, 151), indem er zugleich auf die „bemerkenswerte Koinzidenz“ verweist, dass 1492 nicht nur Amerika entdeckt wurde, während gleichzeitig die Araber in Spanien besiegt und die Juden daraus vertrieben wurden, sondern eben auch „die erste Grammatik einer modernen europäischen Sprache“ erschien, zeugt „die nunmehr theoretische Kenntnis der Sprache (...) von einer neuen Einstellung, in der nicht mehr Ehrerbietung im Vordergrund steht, sondern die Analyse und das Bewusstsein, das man sie praktisch nutzen kann.“ In diesem Sinn seien Nebrijas Worte von der „Begleiterin des Imperiums“ wegweisend.

Europas spätestens Ende des 19. Jahrhundert schließlich alles Staatsvolk angehalten wurde –²⁸⁸ und zwar, wie Bourdieu (2017) es beispielsweise für Frankreich überzeugend dargestellt hat, zuungunsten aller anderen innerhalb der nunmehr zur Nation gewordenen Bevölkerung verwendeten Sprachen und Dialekte.²⁸⁹ Letztlich führte dieser Prozess zum Verlust der sprachlich-kulturellen Vielfalt, die auch in Europa einst der Normalfall gewesen war.²⁹⁰ Gleichzeitig entstanden die „imaginierten Gemeinschaften“ (vgl. Anderson 1983), deren Mitglieder ein auch auf Sprache beruhendes Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Nation entwickelten, das in Krisensituationen und unter realer oder auch nur vermeintlicher Bedrohung von außen stärker wog als etwa die materiell und symbolisch äußerst klar markierten sozialen Hierarchien innerhalb des Kollektivs.

Betrachtet man nun die endogenen Sprachen Afrikas im Vergleich zum europäischen Kontinent, sticht deren Vielfalt besonders hervor. Zwar ist der Kontinent etwa dreimal größer als Europa, doch mit geschätzt 1,3 Milliarden Menschen viel dünner besiedelt.²⁹¹ Die Sprachen seiner Bewohner, so Sonderegger (2017, 72), lassen sich dabei, abgesehen vom Madagassischen, das durch seine Verwandtschaft mit dem Austronesischen eine eigene Kategorie bildet, vier unterschiedlichen Sprachenfamilien (afroasiatisch, nilosaharanisch, Niger-Kongo, Khoisan) zuordnen, wobei das Niger-Kongo-Phylum mit „erstaunlichen 1.500 Sprachen“ (Wolff 2017, 6) die größte Gruppe bildet.²⁹² Geradezu winzig nimmt sich mit 22 Sprachen dagegen die Gruppe der Khoisan-

²⁸⁸ Für die Herrschaftssysteme des europäischen Mittelalters galt, so Skutnabb-Kangas (2017, 53), dass Feudalherren nicht interessierte, „in what language their underlings spoke, as long as their labour could be exploited (‘exchanged für protection’).“

²⁸⁹ Während Müller (1866, 53) im 19. Jahrhundert diesen Prozess für Deutschland als quasi natürliche Folge von gesellschaftlicher Verdichtung erklärt („Ehe eine Nationalsprache entstanden ist, hat es stets Hunderte von Dialekten in Bezirken, Städten, Dörfern, Stämmen und sogar Familien gegeben, und obgleich der Fortschritt der Civilisation und Centralisation dahin wirkt, ihre Zahl zu beschränken und ihre Grundzüge zu assimilieren, so hat derselbe sie doch selbst in unserer Zeit noch nicht ganz zu vernichten vermocht.“), interpretiert Bourdieu (2017, 20) die Durchsetzung der Standardsprache als Machtkampf, der auch zur „symbolischen Enteignung“ der unterlegenen Dialektsprecher führt.

²⁹⁰ Wolff (2017, 4f.) verweist drauf, dass heute von der Atlantikküste bis zum Ural nur noch ungefähr dreihundert sogenannte nationale Minderheiten und etwa neunzig Nationen existieren. 101 von 286 Sprachen in Europa sollen dabei in der Terminologie des Ethnologue bereits „bedroht“ oder gar „moribund“ sein. Weiter schreibt er, dass 95 Prozent von Europas Sprachen „belong to only one major genetic unit, namely the Indo-European (IE) language phylum“ (Wolff 2017, 6). Laut Evans (2014, 134) stellt „das Indogermanische gegenwärtig die größte allgemein akzeptierte Gruppe von Sprachen“ dar.

²⁹¹ Während das Bevölkerungswachstum in Europa jedoch stagniert – 2015 lag die Zahl seiner Bewohner bei 741 Millionen (vgl. [bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/europa70503/altersstruktur-und-bevoelkerungs-entwicklung; \[20.03.2022\]](http://bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/europa70503/altersstruktur-und-bevoelkerungs-entwicklung; [20.03.2022])), ist Afrika die Weltregion mit dem stärksten Bevölkerungswachstum. Es wird damit gerechnet, dass sich die Zahl seiner Bewohner im Jahr 2050 auf 2,5 Milliarden verdoppelt haben wird (vgl. [berlin-institut.org/themen/international/bevoelkerungsentwicklung-in-afrika; \[20.03.2022\]](http://berlin-institut.org/themen/international/bevoelkerungsentwicklung-in-afrika; [20.03.2022])).

²⁹² Evans (2014, 171f.) erklärt darüber hinaus: „Die mehreren hundert Bantusprachen werden von über 95 Prozent der Bevölkerung im tropischen Teil Afrikas gesprochen und reichen von Swahili vom Indischen Ozean bis nach Südafrika hinein (Zulu und Xhosa). Dennoch ist diese Familie in sich kaum heterogener als

Sprachen aus, aber auch die nilosaharanischen (200) sowie die afroasiatischen Sprachen (350) weisen längst nicht die Vielfalt auf, die für die Niger-Kongo-Sprachen charakteristisch ist. Gemeinsam ist jedoch allen Sprachfamilien, dass ihre Sprechergemeinschaften klein sind – entwicklungsgeschichtlich aber „das Normale“, wie Wolff (2017, 6) betont.²⁹³ Zugleich stellt er einen interessanten Vergleich zwischen Europa und Afrika auf (Tab. 3), der einmal mehr vergegenwärtigt, wie unterschiedlich sich die Sprachenvielfalt auf beiden Kontinenten entwickelt hat.

Tab. 3: Vergleich zwischen Europa und Afrika nach Zahl der Länder und Sprachen

Europa		Zahl der Sprachen	Afrika	
Länder	Sprachen		Länder	Sprachen
40	2-17	weniger als 20	23	2-18
4	23-27	zwischen 20 und 50	16	21-45
-	-	zwischen 50 und 100	11	54-82
1	105	mehr als 100	5	125-520

(Quelle: Wolff 2017, 5)

Während demnach in den meisten Ländern Europas zwischen zwei und 17 Sprachen gesprochen werden, gibt es auf dem afrikanischen Kontinent allein fünf Länder, die als „Sprachen-Riesen“²⁹⁴ zu bezeichnen sind. Mithalten kann hier nur Russland, das sich

die germanischen Sprachen, tatsächlich ist sie ein Unter-Unter-Unter-Unter-Unter-Unter-Unter-Unterzweig (sic) einer viel älteren und weiter verbreiteten Familie, der Niger-Kordofanischen Sprachen, deren geografisches Zentrum mitten in der Sahelzone in Nordafrika liegt.“ Die Bantusprachen sind, laut Sonderegger (2017, 84f.) „zur Wende in das nachchristliche“ Zeitalter, in einer zuerst von Jan Vansina (1995) beschriebenen Wellenbewegung in die Südhälfte Afrikas gelangt, wodurch der Großteil der ursprünglichen Bevölkerung dieses riesigen Gebietes untergegangen ist. Die größte interne Vielfalt der Bantugruppe und ihren engsten Verwandten herrsche, so Evans (ebd.), im Grasland von Kamerun. Das lasse vermuten, dass die Urheimat der Bantusprachen irgendwo dort liege.

²⁹³ Wolff (2017, 6) führt dazu aus: „The situation in Africa (with more than 2.000 languages) matches the global situation (with between 6.000 and 7.000 languages) insofar as only 4% of the languages spoken by more than one million speakers. In Africa, this would apply to between 80 and 90 languages. Globally, two thirds (65%) could be referred to as ‚smaller languages‘, and 31% have only a few hundred speakers, or less. Available figures for Africa show that, in addition to the 4% of languages with more than 1 million speakers, only 20% have between 100.000 and 1 million speakers, while three quarters (75%) have less than 100.000 speakers, including the 50% that probably have (quite often considerably) less than 50.000 speakers.“

²⁹⁴ Wolff (2017, 5) nennt Nigeria (520), Kamerun (280), die Demokratische Republik Kongo (210), Tschad (131) und Tansania (125). Auch der Sudan gehörte, bevor der Südsudan 2011 eigenständig wurde, mit mehr als 130 Sprachen zu dieser Gruppe.

aufgrund der Expansion des zaristischen Imperialismus seit dem 18. Jahrhundert bis nach Asien ausdehnt, werden doch auf dessen Territorium laut Wolff (2017, 5) 105 Sprachen gesprochen. Fragt man, warum das so ist, drängt sich in Analogie zu der Schlussfolgerung, die Müller (1866, 49) im 19. Jahrhundert getroffen hatte, dass die Ursache für „die ungeheure Menge der von den Eingeborenen Amerika’s gesprochenen Sprachen“ darin zu sehen sei, „dass die verschiedenen Racen Amerika’s sich niemals, selbst nur auf kurze Zeit, einer mächtigen politischen Concentration untergeordnet hatten und dass es ihnen nie gelungen war, grosse nationale Reiche zu begründen“ (Schreibung wie im Original, SJ),²⁹⁵ auch für Afrika gelten kann. Demnach hätte die sprachlich-kulturelle Diversität des Kontinents dazu beigetragen, die Entwicklung von Herrschaft zu verhindern, die etwa zur Entstehung von Nationalstaaten à la Europa hätte führen können, inklusive der mit diesen wie selbstverständlich in Verbindung gebrachten Marschrichtung hin zur Moderne. Nicht nur greift diese Art teleologischen Geschichtsverständnisses zu kurz, sie erinnert auch fatal an die Argumentation, die etwa in Mosambik dafür herangezogen wurde, warum nur eine einheitliche, noch dazu „neutrale“ Sprache wie das Portugiesische als Entwicklungsbeschleuniger tauge, nicht aber eine, noch dazu unübersichtliche Vielzahl von autochthonen Sprachen.

Es ist Wolff (2017, 6), der in diesem Zusammenhang zu bedenken gibt, dass die Gründe für Fortschritt und Entwicklung aber keineswegs in sprachlicher Homogenität zu suchen seien. Außerdem habe sich, obgleich der afrikanische Kontinent seit der Kolonialzeit massiv in diese moderne Nationalstaatenwelt integriert wurde, seine sprachliche Vielfalt trotz der Konkurrenz durch die allochthonen Sprachen und deren privilegierten Status erhalten – für Wolff ein Zeichen dafür, dass die Afrikaner trotz allem ein hohes Maß an Loyalität gegenüber ihren Muttersprachen bewahrten.²⁹⁶ Allerdings,

²⁹⁵ Müller (1866, 64), der davon ausgeht, „dass unter den physischen Wissenschaften keine einzige so eng mit der Geschichte der Menschheit zusammenhängt, wie die Wissenschaft der Sprache“, liegt es dabei fern, menschliche Entwicklung zu messen und zu bewerten. Wesentlich sei es, zwischen schriftlosen und schriftkundigen Kollektiven zu unterscheiden, wobei er die Literatur, die der Sprache „Gebiss und Zaum“ Müller (ebd., 45) anlege, kritisch betrachtet und sogar von der „Tyrannei“ spricht, die „von den classischen oder literarischen Idiomen ausgeübt“ (ebd., 52) werde.

²⁹⁶ Wolff (ebd., 5) schreibt: „While in the terminology of the Ethnologue (Lewis et al. 2015) 101 of the 286 languages in Europe are considered ‘in trouble’ or even ‘dying’, i.e. 35%, the figures for Africa are only 17.6% (i.e. a total of 376 languages). This confirms a general observation according to which the vast majority of the indigenous languages can be described, again in the terminology of the Ethnologue, as ‘vigorous’, ‘developing’ or even ‘institutional’.“ Eine ähnliche Terminologie wird in Marten (2016, 67f.) aufgeführt, der sich auf die Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale (EGIDS), der UNESCO mit folgenden Stufen bezieht: „0=international, 1=national, 2=regional (provincial), 3= zur Kommunikation zwischen Gruppen unterschiedlicher Muttersprachen (wider communication), 4=im Bildungssektor (educational), 5=in der Entwicklung (developing), 6a=lebhaft (vigorous), 6b=bedroht (threatened), 7=im Wechsel (shifting), 8a=dem Untergang geweiht (moribund), 8b=fast ausgestorben

betrachtet man die sprachpolitische Situation zumindest in Mosambik, bleibt zu fragen, ob diese Loyalität tatsächlich auf einer willentlichen Entscheidung von Individuen oder Sprechergemeinschaften beruht oder aber darin begründet liegt, dass die Bevölkerungsmehrheit aufgrund dessen, dass ihr der Zugang zur Ressource Portugiesisch gar nicht zur Verfügung gestellt werden kann, zur Treue ihren autochthonen, fast ausschließlich mündlich verwendeten Sprachen ohne Prestige und Status gegenüber praktisch gezwungen ist – freilich allzu oft für den Preis, pathetisch gesprochen, eine Existenz in den dunkelsten Nischen von Fortschritt und Entwicklung zu führen.²⁹⁷

Die Idee von Staat hat sich in Mosambik von jeher an Portugiesisch geknüpft. Allerdings wurden die autochthonen Sprachen in der Bildungsgesetzgebung des unabhängigen Landes von 1983 Kapitel I, Artikel 5, unter der Überschrift „*Estudo das línguas moçambicanas*“ nun erstmals überhaupt offiziell erwähnt und erklärt, dass es Aufgabe des SNE sein solle, einen Beitrag für Studium und Würdigung der Sprachen wie auch für die mosambikanische Kultur und Geschichte mit dem Ziel zu leisten, das kulturelle Erbe der Nation zu erhalten und zu entwickeln. Fiel dieser bis zur Verabschiedung des neuen Bildungsgesetzes 1992 jedoch sehr bescheiden aus, wurde jetzt in Artikel 4 erklärt, dass die seit 1990 verfassungsgemäß als „*línguas nacionais*“²⁹⁸ bezeichneten Sprachen auch zum Zweck der Förderung ihrer „*introdução progressiva na educação dos cidadãos*“ entwickelt werden sollten.²⁹⁹ Mit dem *Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique*, (PEBIMO), das zwischen 1993 und 1997 durchgeführt wurde, gab der mosambikanische Staat schließlich der sukzessiven Einführung ausgewählter Nationalsprachen in das Curriculum ländlicher Grundschulen statt. War das ein Schritt,

(nearly extinct), 9=schlafend (dormant), 10=ausgestorben (extinct)“. Auf der Plattform Glottolog des Max-Planck-Instituts Jena finden sich solche Angaben gemäß einer Agglomerated Endangerment Scale (AES) mit den Stufen „not endangered“, „threatened“, „shifting“, „moribund“, „nearly extinct“, „extinct“.

²⁹⁷ Weniger pessimistisch sehen das Macarique/Pires-Santos (2019, 72), die diesbezüglich lieber von einer „lebendigen Sprachpolitik“ sprechen, sei es doch die Vitalität der „*línguas banto* (sic)“, die es ermögliche, dass Teile der Gesellschaft Widerstand gegen das „*aportuguesamento massivo*“ leisteten, „*promovendo políticas linguísticas in vivo contra o silenciamento institucional do mosaico sociolinguístico autóctone, acabando por consagrar uma nova corelação de forças e tendo como uma das consecuencias a nativisação da norma europeia e a consecração de outras línguas portuguesas cognominadas de Português de Moçambique*.“

²⁹⁸ Siteo (2014, 37), der die Bezeichnung „*línguas bantu de Moçambique*“ wählt, schreibt dazu: „*Não é fácil decidir qual destes termos é o mais adequado: línguas locais, línguas indígenas, línguas autóctones, línguas nacionais etc.*“ In der Diskussion steht spätestens seit Chimbutanes Artikel in der Zeitschrift *Tempo* von 1991 auch die Frage, ob es „*línguas bantas*“, „*língua/s dos bantos*“ „*língua(s) bantu*“ heißen solle. Es scheint, „*língua(s) bantu*“ ist heute die geläufigste Form.

²⁹⁹ Artikel 4 lautet wörtlich: „*O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos*“ (vgl. mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao/; [14.06.2021]).

der durchaus weit über die Würdigung der Sprachen als kulturelles Erbe hinausging, wurde diese Entscheidung, folgt man Ngunga (2021, 101), dennoch vor allem durch die „necessidade de remoção de um dos mais importantes obstáculos do sucesso escolar“ motiviert – oder anders: Mit dem Ensino Bilingue sollte eine Alternative zum monolingualen Unterricht auf Portugiesisch geschaffen werden, um vor allem den Primarschülern den Erwerb der allochthonen Amtssprache zu ermöglichen, für die Portugiesisch praktisch Fremdsprache ist. Dadurch wurde allerdings eine Entwicklung in die Wege geleitet, die einerseits die Erfassung der Sprachen sowie die Standardisierung ihrer Orthografie genauso betraf wie alle Fragen ihrer schulischen Vermittlung, andererseits dazu führte, dass die Nationalsprachen zumindest von Vertretern des akademisch gebildeten Milieus heute nicht nur im Zusammenhang von Sprache als „factor do desenvolvimento“³⁰⁰ genannt werden, sondern auch Forderungen lauter werden, diese zu studieren, damit, wie Ngunga es ausdrückt (2021, 103), ein „redesenho dos caminhos de desenvolvimento africano“ möglich werde. Angesichts der Tatsache, dass mindestens 83,4 Prozent der Mosambikaner eine Bantusprache zur „língua materna“ haben, wie Firmino (2021, 171) weiß, klingt diese Forderung plausibel, zumal die Identifizierung mit den autochthonen Sprachen als grundlegendem Element der „moçambicanidade“ auch im urban-akademischen Milieu verbreitet ist, d.h. die 30,8 Prozent der Bevölkerung einschließt (ebd.), die über den Zugang zur Amtssprache genauso wie zu einer oder mehreren Nationalsprachen verfügen.

³⁰⁰ Diese Formulierung findet sich auf der Homepage der UEM, wo es zum IV Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas 2018 heißt, dies sei „um momento privilegiado de troca de experiência e ideias sobre a problemática linguística no nosso país onde se deverá ressaltar o papel da língua como factor do desenvolvimento“ (vgl. cea.uem.mz/index.php/seminários/197-1-iv-seminário-sobre-a-padronizacao-da-ortografia-de-linguas-mocambicanas; [05.08.2021]).

1.3.1 Mosambik und seine Nationalsprachen: Eine Einführung

Em países como Brasil, Moçambique e Angola, por exemplo, onde são muitas as línguas e as variantes, estamos confrontados com duas faces de uma dialéctica delicada: por um lado, os desafios da unidade nacional levam à verticalidade, ao privilegiamento veicular de uma língua, a portuguesa; por outro lado, os desafios da endogeneização conduzem à busca da horizontalidade, da paridade linguística. A exclusão linguística é, hoje, um tema sector nos quadrantes linguísticos. (Serra 2014, 7)

In Artikel 9 der mosambikanischen Verfassung heißt es unter der Überschrift „Línguas nacionais“: „O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.“³⁰¹ Keine der Nationalsprachen wird namentlich genannt, was weniger mit ihrer Vielzahl als vielmehr mit der Vermeidung einer Festlegung auf Anzahl und Namen von Einzelsprachen zu tun haben mag. Lediglich auf der Homepage der mosambikanischen Regierung findet sich unter den „allgemeinen Informationen“ zum Land eine Aufstellung der in Mosambik vorkommenden Sprachen. Erwartungsgemäß wird „Português“ als Amtssprache herausgestellt, danach werden in der Kategorie „Outras Línguas Nacionais“ folgende Glottonyme in alphabetischer Ordnung aufgezählt:³⁰²

Cicopi, cinyanja, cinyungwe, cisenga, cishona, ciyao, echuwabo, ekoti, elomwe, gitonga, maconde (ou shimakonde), kimwani, macua (ou emakhuwa), memane, suaíli (ou kiswahili), suazi (ou swazi), xichanga (sic), xironga, xitswa e zulu.

Mit diesen gerade zwanzig Sprachen scheint Mosambik wahrlich kein „Sprachen-Riese“ zu sein. Allerdings verwundert, dass in der Aufstellung „cisenga“, „cishona“, „suaíli“, „suazi“ und „zulu“ aufgeführt sind – zum einen, weil diese Sprachen in verschiedenen Nachbarländern als Amtssprachen gelten, zum anderen weil sie sowohl bei Ngunga/Faquir (2012) als auch im *Manual de Línguas Moçambicanas*, herausgegeben 2020 vom Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), nicht genannt werden – die ihrerseits aber Cimanyika, Cindau, Cisena und Ciwute als Unterrichtssprachen im Ensino Bilingue nennen, die wiederum vom „Regierungsportal“ verschwiegen werden. Mehr noch verblüfft jedoch, dass das die offizielle

³⁰¹ Vgl. portaldogoverno.gov.mz/por/Media/Files/Constituicao-da-Republica-PDF, (23.07.2021).

³⁰² Vgl. portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Informacao-Geral (23.07.2021).

Informationsplattform das „Memane“³⁰³ zu den Nationalsprachen zählt, eine allochthone Sprache, die ursprünglich von den „Memons“, den „sailor businessmen (...) from native Sindh and Gujarat“, nach Mosambik getragen wurde.³⁰⁴ Legt man aber die Definition von Siteo (2014, 37) zugrunde, wonach als Nationalsprachen die gelten, die sozusagen auf afrikanischem Boden gewachsen sind, kann es sich bei dieser unmöglich um eine „mosambikanische Sprache“ handeln.

Doch auch in anderen offiziellen Darstellungen Mosambiks ist es schwierig, ein klares Bild über die im Land vorkommenden autochthonen Sprachen zu erhalten. So erfährt man etwa auf der Homepage der 1992 gegründeten Staatengemeinschaft Southern African Development Community (SADC),³⁰⁵ dass in Mosambik „local languages“ wie „Emakua, Shangane, Bitanga, Xitswa, Chope, Ronga, Elomwe, Chuabo, Sena, Shona, Nda, Nyandja, Kimwani and Chimakonde“ vorkommen.³⁰⁶ Auf der Homepage der Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)³⁰⁷ hingegen heißt es, dass außer der Amtssprache Portugiesisch „numerosas línguas nacionais, como o Lomué, Makondé, Shona, Tsonga e Chicheua“ gesprochen werden.³⁰⁸ Nicht nur fällt auf, dass also unterschiedliche Sprachen und Gruppenbezeichnungen verwendet werden, sondern auch die Schreibung der Glottonyme differiert – ein Hinweis darauf, dass der offiziöse Standardisierungsprozess der mosambikanischen Sprachen eher unbeachtet bleibt oder als noch nicht endgültig betrachtet wird. Doch liegt auch die Vermutung nahe, dass den mosambikanischen Bantusprachen ohnehin nicht zugebilligt wird, wichtige „Markenzeichen“ des Landes zu sein.³⁰⁹

³⁰³ Vgl. glottolog.org/resource/languoid/id/memo1238; (23.07.2021).

³⁰⁴ Vgl. as-sidq.org/memoni/who_are_the_memons.htm; (20.04.2022). Lopes (2013, 21) führt aus: „Moçambique é um país multilingue e multicultural (não apenas multi-étnico). Para além do português que é a língua oficial, e das línguas asiáticas (como o Gujarate, Memane, Hindi e Urdu) que são também faladas nativamente por vários moçambicanos, a grande maioria das línguas faladas em Moçambique pertence ao grupo bantu.“ Ginge es nach ihm, sollten „as línguas bantu de Moçambique (indicar), o Português, o Gujarati e o Urdu“ die Amtssprachen der mosambikanischen Republik sein (Lopes 2013, 45). Etwa 70.000 Menschen indischer Herkunft leben in Mosambik, ihre Sprachen sind vor allem Gujarati, Hindi und Konkani (en.wikipedia.org/wiki/Indians_in_Mozambique; [26.07.2021]).

³⁰⁵ Neben den neun Nachbarländern Mosambiks gehören ihr Angola, Botswana, die Demokratische Republik Kongo, Lesotho und Namibia sowie die im indischen Ozean gelegenen Komoren, Madagaskar, Mauritius und die Seychellen an.

³⁰⁶ Vgl. sadc.int/member-states/mozambique (23.07.2021)

³⁰⁷ Für den Afrikanisten Ekkehard Wolff (2017, 3) gehört diese Staatengemeinschaft genauso wie der Commonwealth of Nations, die Organisation Internationale de la Francophonie oder „even the Nederlandse Taalunie“ zu den nach seinen Worten „global agencies of perpetual post-colonial linguistic and cultural imperialism“.

³⁰⁸ Vgl. cplp.org/id-2775.aspx (23.07.2021)

³⁰⁹ Auch Organisationen wie der Commonwealth of Nations oder die Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) erwähnen lediglich, dass es eine große Sprachenvielfalt gibt, vermeiden aber jede Aufzählung (vgl. thecommonwealth.org/our-member-countries/mozambique und francophonie.org/

Wenn die wichtigste politische Institution der Länder des afrikanischen Kontinents, die Afrikanische Union (AU), die sich und ihre Vorhaben auf Arabisch, Englisch, Französisch, Portugiesisch und Kisuaheli präsentiert,³¹⁰ auf ihrer Homepage auf eine ihrer „specialised agencies“, die African Academy of Languages (ACALAN) verweist – also der Einrichtung, die sich unter dem Motto, die „African languages for a peaceful, prosperous and integrated Africa“ zu fördern, der Statusplanung und dem Ausbau der afrikanischen Sprachen widmet –, zeigt sich, dass man sich hier der Sprachen des Kontinents und ihrer Bedeutung sehr bewusst ist. Seit ihrer Gründung 2006 arbeiten die Mitarbeiter der ACALAN daran, „promotion and development“ der afrikanischen Sprachen voranzutreiben, wobei – nachvollziehbar – hauptsächlich die grenzüberschreitenden Verkehrssprachen, die „vehicular cross-border languages of communication“ (VCLC) und ihre Förderung „in partnership with the former colonial languages“³¹¹ einen Schwerpunkt bilden. Sicherergestellt werden soll, wie die Präsentation betont, dass die Bedeutung der Rolle der afrikanischen Sprachen für die innerafrikanische Zusammenarbeit und der Entwicklung erkannt und die Vielsprachigkeit auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, besonders aber im Bildungssektor, gepflegt werde. Afrikaweit arbeite man, so die ACALAN, daher mit anderen Organisationen wie etwa dem Centre d’Etudes Linguistiques et Historiques par la Tradition Orale (CELTHO) in Niamey (Niger), dem Centre international de recherche et de documentation sur les traditions et les langues africains (CERDOTOLA) in Yaoundé (Kamerun), dem Eastern African Centre for Research on Oral Tradition and National Languages (EACROTANAL) in Daressalam (Tansania) sowie dem 2012 reaktivierten Centre

mozambique-1019 [23.07.2021]). Das gilt auch für deutsche Regierungs- und Nicht-regierungsorganisationen. Lediglich auf der Homepage der seit 1998 in Mosambik operierenden US-amerikanischen Organisation Peace Corps wird erwähnt, dass entsendete Freiwillige „local languages, including Portuguese, Cichangana, Citswa, Chimanyika, Citewe, Cinyungue, Cicopi, Emakwa, Elomwe, Ekoti, Ciyao, Chichewa, Chinmanyika, Echuabo and Gitonga“ während ihres Einsatzes erlernen können (peacecorps.gov/mozambique/; [23.07.2021]).

³¹⁰ Der Organisation – sie existiert seit 2002 und ist die Nachfolgeorganisation der 1963 gegründeten Organisation für Afrikanische Einheit, OAU – gehören derzeit 55 Staaten (mit Westsahara) an, die den Regionen Nordafrika, Ostafrika, Südliches Afrika, Westafrika und Zentralafrika zugeordnet sind. Demnach gehört Mosambik mit Angola, Botswana, Eswatini, Lesotho, Malawi, Namibia, Sambia, Simbabwe und Südafrika zur Region Südliches Afrika (vgl. au.int/en/member_states/countryprofiles2; [23.07.2021]).

³¹¹ Explizit heißt es dazu unter dem Stichwort „Mission“ auf der Homepage der ACALAN: „i) To encourage the formulation and establishment of vigorous and articulated language policies and the sharing of experiences in policy-making and implementation in the Member States of the African Union, as a means of using African languages in a wider range of domains without abandoning the use of colonial languages; ii) To identify vehicular cross-border languages and establish commissions to develop and promote them, on the basis that African languages will serve to forge the linguistic and cultural unity of Africa to maximise resources and minimise costs“ (vgl. au.int/en/african-academy-languages-acalan; [23.07.2021]).

Internatonal des Civilisations Bantu (CICIBA) in Libreville (Gabun) zusammen. Solche Institutionen existieren in keinem der PALOP.³¹²

Im Gegensatz zu Angola, dem mit 1 246 700 km² größten Flächenstaat (aber nur etwa 30 Millionen Einwohnern)³¹³ dieses Staatenbundes, in dem laut ACALAN gerade zwei bedeutende autochthone Sprachen vorkommen, die grenzübergreifend sind (Oshwambo und Nama in Tab. 4, 6 und 10), sollen immerhin vier Nationalsprachen Mosambiks zu den wichtigsten Verkehrssprachen in der Region Südliches Afrika gehören. Ob eine Sprache als solche definiert wird, hängt dabei keineswegs von der Anzahl ihrer Sprecher ab, wie die Khoisansprache Nama oder auch das bantusprachliche „Manyika“ (Tab. 4, 9) zeigen, allerdings scheint es Unklarheit sowohl über die tatsächliche Größe einer Sprechergemeinschaft als auch über deren Verbreitungsgebiete zu geben, wie im Folgenden anhand von den vier in der Tabelle aufgeführten „línguas moçambicanas“ zu zeigen ist.

Tab. 4: Bedeutende grenzüberschreitende Verkehrssprachen in der Region Südliches Afrika³¹⁴

Nr.	Sprachen	Länder
1	<i>Chinyanja/Chichewa</i>	Malawi, Mosambik, Sambia, Simbabwe
2	Setswana	Botswana, Namibia, Simbabwe, Südafrika
3	Sesotho	Lesotho, Simbabwe, Südafrika
4	IsiZulu/isiNdebele	Lesotho, Simbabwe, Südafrika
5	<i>Chiyao</i>	Malawi, Mosambik
6	Oshiwambo/Oshikwanyama	Angola, Namibia
7	Afrikaans	Botswana, Namibia, Südafrika
8	<i>Emakhuwa</i>	Malawi, Mosambik, Simbabwe
9	Chishona/ <i>Manyika</i>	Mosambik, Simbabwe
10	Nama (auch Khoekhoewagab)	Angola, Botswana, Namibia, Südafrika

(Quelle: Diki-Kidiri/Alidou 2009, 8)

Dass deren Schreibung in Mosambik teilweise anders gehandhabt wird, ist nicht nur mit einer anderen Schrifttradition zu erklären, sondern auch der Absicht geschuldet, wie

³¹² Auch das jüngste Mitglied, Äquatorial-Guinea, das 2014 dem „Grupo dos Cinco“ beitrug, verfügt nicht über eine solche. Das scheint auch nicht im Interesse der autoritären Regierung zu liegen (vgl. Gegenbauer 2021).

³¹³ Der Ethnologue führt für Angola 46 Bantu- und Khoisansprachen auf, der *Glottolog* hingegen 54 (vgl. ethnologue.com/country/ao/languages und glottolog.org/Glottolog/language.map.html?country=AO#5/-12.975/17.623; [27.07.2021]). Oshiwambo wird von ca. 1,6 Millionen Menschen gesprochen (mehrheitlich in Namibia); zu der Khoisansprache Nama gibt es für Angola in beiden Katalogen keine Hinweise.

³¹⁴ Hier finden sich die zehn wichtigsten grenzüberschreitenden Verkehrssprachen (oder VCLC) in der Region Südliches Afrika. Kursiv hervorgehoben sind die vier Sprachen, die sich in Mosambik im Prozess der Standardisierung befinden.

Ngunga/Faquir (2012, 6) ausführen, dass ein hoher Grad an Authentizität angestrebt wurde, d.h. Namen nach dem Prinzip verschriftlicht wurden, „como cada língua é chamada ,na própria língua“, um . Unübersehbar ist dabei zudem eine gewisse Tendenz, wie etwa das Manyika zeigt, sich bei der Bestimmung dessen, was als Sprache zu gelten hat, auf Traditionen zu berufen, die auf mosambikanischem Boden gewachsen sind.

Auch die Bedeutung, die einer Sprache zugeschrieben wird, kann daher variieren. Gehört das „Chinyanja/Chichewa“ (Tab. 4, 1) nach Diki-Kidiri/Alidou (2009, 8) zu den zwölf wichtigsten Sprachen in ganz Afrika, gilt das mosambikanische „Cinyanja“, obwohl es auch hier von 8,1 Prozent der Bevölkerung gesprochen wird (das sind 1 790 831 Sprecher laut Zensus 2017), nicht selten als weniger wichtig im Land als beispielsweise Cisena (mit 1 578 164 Sprechern laut Zensus 2017), eine Sprache, die nicht nur in der als historisch bedeutsam begriffenen Sambesi-Region vorherrscht, sondern auch eine der „Stadtsprachen“ Beiras ist.³¹⁵ Warum aber Cinyanja laut Ngunga/Faquir (2012, 95), die sich wiederum auf den Zensus von 2007 berufen, nur 905 062 Sprecher in Mosambik gehabt haben soll, dem Zensus zehn Jahre später gemäß aber doppelt so viele, ist erstaunlich und an dieser Stelle einfach hinzunehmen. Welchen Standard man für das mosambikanische Cinyania zugrunde gelegt hat, erklären Ngunga/Faquir (ebd.) jedoch klar: Unter den verschiedenen „variantes“ wie etwa Cicewa, Cimang’anga sowie Cingoni³¹⁶ habe man sich auf das „Cinyanja, falado em Tete“ geeinigt. Inwiefern das in dieser mosambikanischen Provinz, die von Malawi, Sambia und Simbabwe umgeben ist, anders ist, wird nicht erklärt, diese Länder werden aber auch von Ngunga/Faquir (ebd.) als Verbreitungsgebiet der Sprache genannt. Ein solches ist hinsichtlich des „Chiyao“ (Tab. 4, 5), einer gemäß Zensus 2017 mit 433 790 Sprechern eher kleinen Sprache in Mosambik, welche bei Ngunga/Faquir (ebd., 49) übrigens „Ciyaawo“³¹⁷ geschrieben wird, bei Chambo et al. (2020, 26) aber Yao, offensichtlich schwerer zu bestimmen. So soll sie laut Diki-Kidiri/Alidou (vgl. Tab. 4) außer in Mosambik nur noch in Malawi gesprochen werden. Ngunga/Faquir (2012, 49) hingegen

³¹⁵ Das bestätigte u.a. die hier vorgelegte Datenerhebung (vgl. Kap. 4), aber auch z.B. Aussagen von Paula/Quiraque (2017, 215), die vorschlagen, dass eine, die Bedeutung der Bantusprachen angemessene Sprachpolitik in Mosambik, „Makhuwa (...) a mais falada no país“, „Changana (...) que tem maior número de falantes na região sul“ und „Sena (...) a mais falada na região central“ berücksichtigen müsse.

³¹⁶ Bei Rita-Ferreira (1958, 16) sowie bei Kröger (2014) gilt Ngoni als eigene Sprache. Auch der Glottolog klassifiziert das „Mozambican Ngoni“ als eigene Sprache (vgl. glottolog.org/resource/languoid/id/moza1251; [27.07.2021]).

³¹⁷ Ngunga/Faquir (2012, 50) schreiben abschließend zu dem Namen: „Uma nota importante, antes de se entrar na discussão do sistema ortográfico, diz respeito à escrita do nome desta língua. Participantes em vários seminários sobre a ortografia desta língua insistiram, ao longo dos últimos dez anos que ele deveria escrever-se como pronunciam os seus falantes natos. Isto é, Ciyaawo, e não Chiyao. “

gehen von „perto de dois milhões e meio de utentes deste idioma espalhados por cinco países“ aus, nämlich Malawi, Mosambik, Sambia, Simbabwe und Tansania. In Chambo et al. (2020, 26) wird neben Malawi und Mosambik nur Tansania aufgezählt. Besonders interessant ist in dieser Hinsicht auch der Fall des „Emakhuwa“ (Tab. 4, 8), die mit 5 813 083 Sprechern laut Zensus 2017 größten Sprache Mosambiks. Laut Ngung/Faquir (ebd., 71) wird sie nur in Mosambik gesprochen, während sie bei Diki-Kidiri/Alidou (vgl. Tab. 4) auch in Malawi und Simbabwe vorgefunden wird – was durchaus vorstellbar ist, zumal auch nach Ngunga/Faquir (2012, 71) seine „variante“ Elomwe in Malawi existiert. Dass die mosambikanische Schreibung von Diki-Kidiri/Alidou übernommen wird, ist bemerkenswert, kann jedoch darauf zurückzuführen sein, dass Emakhuwa sein traditionelles Verbreitungsgebiet in Mosambik hat – wobei die Schreibung der Portugiesen – „Macua“ – auch aus politischen Gründen obsolet geworden ist. Schließlich soll noch auf das bereits erwähnte Manyika (Tab. 4, 9) mit 137 310 Sprechern (Zensus 2017) eingegangen werden, dessen Schreibung ebenfalls keine Unterschiede zu der heute in Mosambik gängigen aufweist. Auch hinsichtlich des Verbreitungsgebietes in Mosambik und Simbabwe gibt es keine Auffälligkeiten. Nur fällt auf, dass die Sprache nicht einfach dem Cishona zugeordnet wird. Laut Chambo et al. (2020, 26) gehört Manyika in Mosambik neben Balke (127 140 Sprecher), Ndau (836 038 Sprecher) und Tewe (200 849 Sprecher) zwar zur Shona-Gruppe (S10 nach Guthrie 1967-1971), gilt aber wie die drei anderen als eigenständig. Dass es einen Unterschied geben muss, wird mit den 48 811 Personen, die in dieser Aufstellung eigens als S10-Shona-Sprecher in Mosambik aufgeführt sind, deutlich gemacht. Für die nationale Orthografie jedenfalls, so schreiben Ngunga/Faquir (2012, 148), habe man das „Cimanyika falado em Manica e Barwe (oder Báruè, SJ)“ ausgewählt und nur „algumas influências da tradição de escrita do Shona zimbabweano“ respektiert.

Gibt nun die Betrachtung allein der vier in Diki-Kidiri/Alidou erwähnten „mosambikanischen“, dabei aber grenzüberschreitenden Bantusprachen einen ersten Einblick in die Problematik von Katalogisierungs- und Standardisierungsfragen, soll hier noch hinzugefügt werden, dass es freilich weitere „Grenzgänger“ gibt: So sind kleinere Sprachen, wie das Shimakonde mit 58 984 Sprechern im Grenzgebiet mit Tansania, zu nennen, aber auch große Sprachen wie nicht zuletzt das Xichangana, die mit knapp zwei Millionen Sprechern zweitgrößte Bantusprache Mosambiks. Dass sie heute als vor allem „mosambikanische“ Sprache wahrgenommen wird, mag damit zusammenhängen, dass einerseits die von Buren, Briten und Portugiesen im Süden etablierte Grenze viel größere

Wirkungen zeitigte als die im Zentrum und Norden, andererseits kann auch die Existenz des „Império de Gaza“ dazu beigetragen haben. Naheliegenderweise sind eigentlich nur solche in Küstennähe vorkommenden Sprachen „rein mosambikanisch“. Dazu gehören im Süden Cicopi mit 227 652 Sprechern, Gitonga mit 194 643 Sprechern, aber auch die einst vorherrschende „Stadtsprache“ Maputos, Xirhonga, 2017 mit 273 441 Sprechern, das Echuwabu in und um die Hauptstadt Zambézi, Quelimane, mit 1 050 696 Sprechern sowie schließlich im Norden Ekoti mit 57 423 mit Sprechern bei Angoche und Kimwani mit 88 035 Sprechern an der Küste Cabo Delgados. Ob grenzübergreifend oder nicht: Alle diese Sprachen werden vom akademisch-offiziösen Standardisierungsprozess berücksichtigt – oder, anders gesagt, „nationalisiert“.

Während im bereits erwähnten *Manual de Línguas Moçambicanas* (MINEDH 2020) insgesamt 18 Nationalsprachen genannt werden, listet der Ethnologue 41 Bantusprachen für Mosambik auf,³¹⁸ der Glottolog sogar 43.³¹⁹ Diese Unterschiede sind darauf zurückzuführen, dass Definitionen, was als Sprache oder als Dialekt zu gelten hat, ohnehin höchst umstritten sind, sie aber in Afrika mit seiner einstigen Schrift- und Staatenlosigkeit umso mehr den spezifischen Absichten und Interessen derer unterliegen, die sie aufzustellen suchen und entsprechend als „language splitters“ oder „language joiners“ gelten.³²⁰ Während Ngunga/Faquir (2012) jedoch, auf deren Arbeit sich das mosambikanische Bildungsministerium beruft, zwar einerseits einer für Mosambik gültigen Tradition folgen und Sprachen erkennen, wie sie auch im Ethnologue zu finden sind, fügen sie sich andererseits der bildungspolitischen Notwendigkeit, eine überschaubare Zahl an Nationalsprachen zu standardisieren. Ihr Ziel ist es dabei, dass die Sprachen im staatlichen Ensino Bilingue verwendet werden. Dieses Anliegen ist für das SIL International (SIL) nicht ausschlaggebend, vielmehr verfolgt es auch in Mosambik dem Auftrag, möglichst jeder Sprachgemeinschaft die Bibel nahe zu bringen.³²¹ Der

³¹⁸ Vgl. ethnologue.com/country/MZ/languages; (23.07.2021).

³¹⁹ Vgl. glottolog.org/glottolog/language.map.html?country=MZ#5/-18.895/35.230; (23.07.2021) und Anhang II.

³²⁰ In der Fachdiskussion, so Evans (2014, 192), werde zwischen den „lumpers“ (de. ‚Anhänger‘, von engl. ‚to lump‘) und „splitters“ (von engl. ‚to split‘) unterschieden. Born (2000, 57) verwendet den von Kloss geprägten Begriff „language joiners“ im Gegensatz zu „language splitters“. Während demnach die einen versuchten, möglichst Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen herauszustellen, betonten die anderen, wie etwa die „Bible Translators“ u.a. der Wycliff-Gesellschaft, die grammatikalischen, lexikalischen und/oder phonetischen Elemente, die Sprachen voneinander trennen.

³²¹ Kröger (2014, 1) etwa, selbst Angehöriger des deutschen Wycliff e.V., beschreibt als Ziel seiner Doktorarbeit zum mosambikanischen Ngoni, dass er damit beabsichtigt habe „(...) linguistische Methoden für die Untersuchung von Erzählungen in einer konkreten Bantusprache nutzbar“ zu machen. Seiner Meinung nach sei das nützlich „für die Textforschung und darüber hinaus für (Bibel-)Übersetzung und Sprachentwicklung in Afrika.“

Glottolog hingegen, der von Mitarbeitern des Max-Planck-Instituts für Menschheitsgeschichte Jena gepflegt wird, verfolgt laut Internetauftritt das Anliegen, die „languoids“ der Welt bibliografisch vollständig zu erfassen und damit eine belastbare Grundlage für Sprachdefinitionen und sprachliche Klassifikationen zu schaffen. Da „(a)ny variety that a linguist works on“ einen eigenen Eintrag erhält, werden in den Glottolog sämtliche Literatur- und Projekthinweise zu Sprachen eingepflegt – naturgemäß auch solche, die von Angehörigen von SIL International oder der Wycliff-Gesellschaft kommen. Unübersehbar ist daher zumindest für Mosambik die Tendenz, dass sich die Kataloge immer mehr angleichen – und Sprachen wie z.B. das „Mazaro“³²² nirgendwo mehr erwähnt werden. Während jedoch die Mitarbeiter des Ethnologue sicherlich der Fraktion der „language splitters“ angehören, wäre es zu kurz gegriffen, wollte man das Vorgehen von Ngunga/Faquir als typisch für „language joiners“ halten, da auch diese Sprachen als solche zu erkennen vermögen, man erinnere sich an Manyika, wenn es dem nationalen Selbstverständnis entspricht.

Daran nun, dass die mosambikanischen Sprachen allgemein recht „lebendig“ sind, scheint kein Zweifel zu bestehen (vgl. Tab. 5), was Chimbutane (2015, 38) bestätigt, wenn er schreibt, dass 90 Prozent aller Mosambikaner eine oder mehrere Bantusprachen sprechen. Keine dieser „línguas transnacionais“, „línguas regionais“ und „línguas locais“ in Mosambik, in die sie Rego (2012, 23) unterteilt, wird jedoch, wie bereits anhand der Zahlenangaben zu ahnen war, von einer Mehrheitsbevölkerung gesprochen.³²³ Gleichwohl die mosambikanischen Nationalsprachen nun nicht „in Gefahr“ sind, wie eine 2014 erschienene Aufsatzsammlung (Severo et al. 2014) suggerierte, befinden sie sich dennoch im Rückzug. So wird in Chambo et al. (2020, 46) für Xirhonga angemerkt, dass dessen Sprecherzahl zwar – bewirkt durch das Bevölkerungswachstum – gestiegen sei, die Sprache dennoch, „sobretudo a favor do aumento da proporção de falantes do

³²² Der Fluss und Ort Mazaro wird mehrfach von dem britischen Konsul J. Lyons M’Leod in der Beschreibung seiner Reise durch das Sambesital von Quelimane nach Tete (1858) erwähnt (vgl. [jstor.org/stable/1799111?seq=3](https://www.jstor.org/stable/1799111?seq=3); [20.04.2022]). Daraus wurde, eine der frühen Praktiken europäischer Missionare und Sprachforscher entsprechend – das Glottonym Sena etwa hat sich bis heute erhalten –, der Name der Sprache, wie sie u.a. von Johnston (1919/1922) erwähnt und zuletzt im Ethnologue von 1996 veröffentlicht wurde (Gadelii 2001, 7).

³²³ Zu solchen als „línguas transnacionais“ bezeichneten Sprachen zählt Rego: „(N)yanja, cewa, ngoni, nsenga, lomwe, makhuwa, yao, tumbuka, senga, bemba, kaonde, lunda, luvale“, da sie „simultaneamente em Moçambique, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, África do Sul“ gesprochen würden. Nur die ersten sieben Sprachen kommen auch in Mosambik vor. Als Beispiel für eine „língua regional“ gibt Rego das Cisena an, da es in den Provinzen Manica, Sofala und Tete gesprochen würde. Als „língua local“ kann seiner Meinung nach Nyungwe bezeichnet werden, da die Sprache fast ausschließlich in der Stadt Tete und Umgebung gesprochen werde.

Changana e do Português como L1“, an Sprechern verloren habe. Selbst das „große“ Xichangana zeige Anzeichen „de perda de vitalidade“, wie die Autoren (ebd., 36) konstatieren, wobei die Sprache, anders als im Fall des Xirhonga, ihre Sprecher jedoch nur an die Amtssprache verliert, nicht aber an eine für attraktiver empfundene Bantusprache.³²⁴

Tab. 5: Autochthone Sprachen Mosambiks im Glottolog und ihre Vitalität nach Agglomerated Endangerment Status (AES)³²⁵

„shifting“	„threatened“	„not endangered/ vigorous“	„not endangered/ developing“	„not endangered/ lwc ³²⁶ o. national language“
Swahili (Mwini)	<i>Barwe</i> , ³²⁷ Dema, Kunda, Maindo, Makwe, Phimbi, Swati	Kokola, <i>Koti</i> , Makhuwa- Marrevone, Makhuwa-Moniga, Makhuwa-Saka, Malawi-Sena, Manyawa, <i>Manyika</i> , Marenje, Nathembo, Takwane, Tawara, <i>Tewe</i>	<i>Chopi</i> , <i>Chuwabu</i> , <i>Gitonga</i> Lolo, <i>Lomwe</i> , <i>Makonde</i> , <i>Makhuwa</i> , Makhuwa-Shirima, Makhuwa-Meetto, Malawi-Sena, <i>Mwani</i> , <i>Ndau</i> , Nsenga, <i>Ronga</i> , <i>Sena</i> , <i>Tswa</i> , Xingoni (Mozambican Ngoni), <i>Yao</i>	<i>Nyanja</i> , <i>Nyungwe</i> , <i>Tsonga</i> ³²⁸ , Zulu

(Quelle: Glottolog)

Akut sind Sprachen mit weniger als 10 000 Sprechern gefährdet – etwa Kunda, für das im Katalog des Endangered Languages Project (EDL) die Zahl von 6 760 Sprechern

³²⁴ Auch für die drei anderen Bantusprachen, die Gegenstand in *A Educação Bilingue. Guia Prática* (Chambo et al., 2020) sind, wird ein Rückgang der L1-Sprecher vermerkt: Citshwa (ebd., 56), Cicopi (ebd., 66) und Gitonga (ebd., 76), die vor allem auf dem Land und in den eher kleinen urbanen Zentren der Provinzen Gaza und Inhambane gesprochen werden, verlieren demnach ihre Sprecher vor allem an das Portugiesische.

³²⁵ Die Schreibung folgt dem Glottolog. Die 18 kursiv hervorgehobenen Sprachen werden im *Manual de Línguas Moçambicanas* (MINEDH 2019, 31) als Sprachen „com ortografia padronizada, usadas no ensino bilingue“ aufgezählt. Als Quelle für diese Aussage wird das Strategiepapier des MINEDH für die Ausweitung des EB 2020-2029 zitiert. In diesem wird jedoch unter der Überschrift „Modalidades de expansão“ gefordert, dass es gelte, die „16 línguas moçambicanas usadas na fase experimental“ zu stärken (*Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2020-2029*, EEEB, ohne Jahresangabe, 10). Diese Sprachen sind laut Chimbutane (2015, 61) Bitonga, Changana, Chope, Chwabo, Ciwutee, Lomwé, Maconde, Macua, Mwani, Ndau, Nyanja, Nyungwe, Sena, Tshwa, Ronga und Yao (Schreibung wie im Original, SJ).

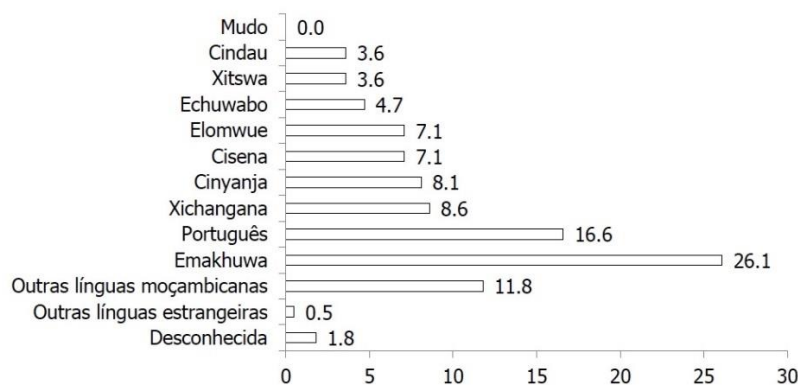
³²⁶ „Lwc“ steht hier für „language of wider communication“. In der Literatur finden sich darüber hinaus Begriffe wie „international language of wider communication“ (IWLC) oder „national language of wider communication“ (NLWC) (Ouane/Glanz 2011, 9f.).

³²⁷ Vergleicht man die Angaben in Zensus 2007 (112 852 Sprecher) und in Zensus 2017 (127 140 Sprecher) (Chambo et al. 2020, 26) verzeichnet Cibalke („Barwe“) ein geringes Wachstum seiner Sprechergemeinschaft.

³²⁸ Tsonga (mit den, laut *Glottolog*, „dialects“ Bila, Changana, Gwambe, Hlave, Jonga, Kande, Luleke, Nhlangu, Nkuma, N’walungu, Xonga) wird in Mosambik als Xichangana bezeichnet.

(allerdings nur in Sambia) aufgeführt wird, aber auch Makwe, hier mit 32 000 Sprechern in Mosambik und Tansania gelistet.³²⁹ Wenngleich weder Glottonyme noch ihre Anzahl dem mosambikanischen Katalog entsprechen, wie ihn etwa Ngunga/Faquir (2012) aufgestellt haben, geben die Angaben, die sich auf Grundlage der Daten im Glottolog zusammenstellen lassen, einen guten Überblick über die Vitalität der Nationalsprachen; auch Angaben aus Mosambik lassen das vermuten (Abb. 5).

Abb. 5: Die meistgesprochenen Sprachen in Mosambik



(Quelle: INE, Estatísticas de Cultura 2019, 12)

Inwieweit nun Bantusprachen gelernt werden – wobei angesichts der wenigen formellen Kursangebote fraglos das ungesteuerte Lernen Vorrang hat –, ist noch in keiner Studie erfasst worden. Bekannt ist jedoch, dass auch Mosambikaner, die im urbanen Milieu zuhause sind, ihre Identität und kulturelle Wurzeln mit der Bantusprache, die sie in Familie oder in ihrer direkten Umgebung sprechen, verbinden. Zudem glauben viele, so hat es Companhia (2016, 28) in einer Studie festgestellt, dass Bantusprachen leicht zu lernen seien. In Verkehrung des Wortes von Firmino (2015, 124), dass Portugiesisch „essencialmente uma língua com falantes maioritariamente urbanos, masculinos e jovens“, ist jedoch zu vermuten, dass die Bantusprachen vor allem in den Familien des ländlichen Mosambiks sowie in den wie planlos wachsenden Vororten verwendet werden. Chimbutane (2015, 38) geht jedenfalls davon aus und rechtfertigt damit zugleich,

³²⁹ Vgl. endangeredlanguages.com/lang/country/Mozambique; (20.04.2022). Die Informationen im virtuellen Katalog des EDL beruhen auf Daten im Catalogue of Endangered Languages (ELCat) der University of Hawai‘i at Mānoa und der Eastern Michigan University, beide werden dabei finanziell unterstützt durch die U.S. National Science Foundation.

dass das zweisprachige Unterrichtsmodell ausschließlich in stadtfernen Gegenden – weil eben nur dort die homogenen Sprechergemeinschaften zu finden seien – angeboten wird. Ob das tatsächlich so ist, sei dahingestellt. Zudem bleibt die Frage, ob tatsächlich stets die „Muttersprache“ angeboten werden muss oder nicht auch z.B. eine prestigeträchtige Regionalsprache, mit der Schulkinder, Eltern und „comunidade“ dennoch vertraut sind, für den Zweck des Schriftsprachenerwerbs genügt. Eine solche wäre mühelos für jede mosambikanische Stadt zu identifizieren, so dass das Ensino Bilingue auch dort angeboten werden könnte.

Darüber, wie die Nationalsprachen und ihre Sprecher untereinander wahrgenommen werden, sind mir keine Studien bekannt.³³⁰ Dass es hier tatsächlich Interessantes zu entdecken gibt, lässt die Aussage einer Teilnehmerin in Maxixe vermuten, die schrieb, sie sei sehr motiviert in Xichangana, ihrer Muttersprache, zu schreiben, „pelo facto de a maioria não gostar da língua“ (Mx_FB1f_13, Frage 4). Das erstaunt, mag aber der Wahrnehmung von Cicopi- und Gitonga-Sprechern, die es in Maxixe vornehmlich gibt, entsprechen, die Xichangana etwa als Sprache der Invasoren aus dem „Gaza-Imperium“, derer sich ihre Vorfahren nur mit portugiesischer Hilfe erwehren konnten, ablehnen könnten oder einfach als Provinzbewohner mit scheelen Augen auf die Hauptstadt blicken. In der Tat verfügt Xichangana als Mutter- und/oder Vatersprache führender Frelimo-Mitglieder sowie als Hauptstadtsprache – sie sei „língua da capital“, so eine Teilnehmerin in Maputo (M_FB2f_D6, Frage 12) – und des vergleichsweise „entwickelten“ Südens mit seiner Nähe zum wirtschaftlich besser aufgestellten Nachbarn Südafrika über enormes Prestige. Weil ihre Sprecher in angesehen Positionen in Bildung, Kultur und Medien, Politik und Wirtschaft aber überwiegen, kommt es auch zu Ablehnung. Gleichzeitig wird die Sprache, die inzwischen das Xirhonga, die Sprache der filhos-da-terra im Lourenço Marques von einst, entthront hat, durch das Engagement moderner „Bantuistas“,³³¹ wie Dias (2002, 155) die Befürworter

³³⁰ Es ist wahrscheinlich, dass es für diese Thematik kein großes Forschungsinteresse in Mosambik gibt. Zum einen, weil solche Studien durch die Kolonialzeit verunglimpft sind, als man Unterschiede im Sinne des „divide et impera“ eigens herausarbeitete, zum anderen, weil damit heute die „Einheit der Nation“ in Gefahr gebracht werden könnte.

³³¹ Das Beispiel von Pedro Loforte, Gründer der virtuellen Plattform „Xichangana“, zeigt, dass es auch außerhalb der Universität Interessenten an Bantukultur und -sprachen gibt. Wie Loforte der Zeitschrift Xonguila berichtet, sei Xichangana „uma plataforma sobre as diferentes culturas e línguas moçambicanas que actua nas redes sociais. Die Idee dafür, so Loforte, sei „em conversas com estrangeiros“ entstanden, die ihm Fragen über die „cultura moçambicana (línguas, tribos, cerimónias, rituais, danças tradicionais, estilos de música, etc.)“ gestellt hatten, und die er nicht zu beantworten wusste (vgl. xonguila.co.mz/rubrics/jIJsVmkaeALo7tdNpcoCUg%3D%2BNeg%25C3%25B3cios/D1eylXaaJQS1e8RdzcqaoQ53D%3D%2BXichangana; [20.04.2022]).

des Ausbaus und offiziellen Gebrauchs der Bantusprachen nennt, häufiger Gegenstand von linguistischen Studien als andere Sprachen des Südens oder gar die der zentrumsfernen Regionen des Landes.³³² Die Wörter, die in ihr geprägt werden – auch das ein Zeichen der disproportionalen Entwicklung des Bildungssystems –, ziehen zudem mit höherer Frequenz in den Wortschatz des mosambikanischen Portugiesisch ein. Daher verwundert es nicht, dass in der „linguistischen Landschaft“ (Marten 2016, 131) Mosambiks, in der die Bantusprachen hauptsächlich als Toponym verschriftlich vorkommen,³³³ tatsächlich auch öffentliche Hinweisschilder auf Xichangana nicht nur an der Costa do Sol in Maputo, sondern auch am Strand von Xai-Xai zu finden sind. Dass zudem Personen, die aus Landesteilen nördlich des Save nach Maputo ziehen, einen schweren Stand haben und nicht selten abwertend als „xingondo“ bezeichnet werden – „individuo rude, boçal, selvagem“ – ist eine Tatsache.³³⁴ Die meisten Nationalsprachen,

³³² Publikationen wie *A Educação Bilingue. Guia Prática* (Chambo et al., 2020), die durch die Universität Vigo gefördert wurde, legen nahe, dass die Sprachen des Südens (d.h. Cicopi, Gitonga sowie Citshwa, Xichangana und Xirhonga), die ohnehin eine relativ lange Schrifttradition kennen, mehr Aufmerksamkeit erfahren als andere Regionalsprachen. Eventuell, weil sie – auch aufgrund bestehender Bildungsk Kooperationen der Hochschuleinrichtung in der Hauptstadt – eine größere akademische „Lobby“ im In- und Ausland haben. Zu den Sprachen, die in Mosambik nach 1975 am besten studiert wurden, gehört zweifelsohne das Xichangana mit 265 Einträgen im Glottolog (vgl. glottolog.org/resource/language/id/tson1249; [05.08.2012]). Die meisten Beiträge wurden von Bento Siteo verfasst, Dozent an der UEM, der seit 1984 regelmäßig über Grammatik, Lexik und Phonetik des Xichangana schreibt. Er ist auch Autor des ersten Lehrwerks für „Changana“ (*Byixile*), das 1991 (als gebundenes Heft an der UEM) erschien sowie des ersten Wörterbuchs „Changana-Portugiesisch“, erschienen 1996. Ebenfalls schrieb er die Erzählung *Zabela: uma juventude desperdiçada* (1984), die 1996 auch ins Englische übersetzt wurde und 2013 in einer zweisprachigen Version neu aufgelegt wurde, sowie zwei Theaterstücke, *Musongi* (1985) und *Thandavantu* (1995).

³³³ Wie gesehen, stellen die mosambikanischen Toponyme ein eigenes, praktisch brach liegendes Forschungsfeld dar. Während einige Namen, wie z.B. der südlich von Beira gelegene Ort Búzi, „em várias línguas vernaculas moçambicanas“, wie Fernandes (2006, 121) weiß, für pt. ‚cabra‘ leicht zu deuten ist, treten bei der Ortschaft Nhamatanda Widersprüche auf. Die an der Bahnstrecke Beira-Chimoio-Harare gelegene Kleinstadt, die 1989 durch die Companhia de Moçambique gegründet wurde und von 1909 bis 1976 Vila Machado hieß (nach Joaquim José Machado, 1847-1925, u.a. erster Gouverneur der CM) soll sich einerseits aus bantu ‚nhama‘ (pt. ‚caça‘) und ‚tando/a‘ (pt. ‚planice‘) zusammensetzen (Fernandes 2006, 51). Im Wikipedia-Eintrag findet sich zu Nhamatanda jedoch die Auskunft, dass der Name (wie der gleichnamige Fluss) aus Sena ins Portugiesische übersetzt, „grandes troncos“ bedeuten soll, „é dito que o rio era forte o suficiente para passar grandes troncos de seu comprimento, antes da construção de barragens“, (vgl. pt.wikipedia.org/wiki/Nhamatanda; [26.07.2021]). Mehr zu den Toponymen Mosambiks findet sich bei Jahn (2022).

³³⁴ Vgl. infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/xingondo (20.03.2022). Dort findet sich auch die Information, dass das Wort eine Person „com dons guerreiros, de bravura e de estoicismo“ bezeichnet. In dieser Version geht es auf Shimakonde „ngondo“ zurück (dt. ‚Krieg‘). In einem Beitrag in macua.blogs.com findet sich die Aussage, dass „xindongo“ einst von Samora Machel im Sinne von „kriegerisch“, „stoisch“ verwendet wurde, um die Makonde-Kämpfer der Frelimo zu ehren, die 1974/75 mit nach Maputo gekommen waren. Inzwischen werde das Wort ausschließlich verwendet, um eine Person aus dem Zentrum oder Norden des Landes abzuwerten. Der Autor, indem er die Bezeichnung „candango“ ins Spiel bringt, „conceito que era geralmente era usado pelos africanos para designar aos colonos, os que se achavam civilizados e superiores“ und heute „indivíduo ruím, indivíduo de má-fé (...) ou ainda xiconhoca“ bedeute, stellt klar, dass jedoch jeder „Südlar“, der eine Person als „xindongo“ bezeichne, nur zeige, dass er wie ein „candango“ handle (vgl. macua.blogs.com/moambique_para_todos/2017/03/selo-xingondo-do-centro-norte-e-candango-do-sul-por-rabim-chiria.html; [20.03.2022]).

einschließlich des Xichangana, sind im öffentlichen Raum jedoch hauptsächlich im Radio zu finden. Während das staatliche Rádio Moçambique (RM) täglich in den vorherrschenden Regionalsprachen in den Provinzen Gaza, Nampula und Sofala Programme ausstrahlt, sind die Angebote auf lokaler Ebene, die im Rahmen von nicht-staatlichen Projekten gefördert und unterstützt werden, wesentlich vielfältiger, aber eben auch von sehr begrenzter Reichweite.³³⁵

Abb. 6: Schwimmen verboten am Strand von Xai-Xai



(Quelle: SJ, 2020)

³³⁵ Auf der Homepage des Fórum Nacional das Rádios Comunitárias (FORCOM), unterstützt u.a. von der EU und UNICEF, finden sich 51 Radiosender, die in allen Provinzen arbeiten (forcom.org.mz/radios [20.03.2022]). Folgende Sprachen (neben Portugiesisch) werden verwendet (Schreibung wie im Original, SJ): Bitonga, Changana oder Xangana, Chibarue, Chicheua, Chiute, Chimanhica, Chuabo, Ekote, Kimuane oder Kimuani, Lomué, Maconde, Macua, *Marenge*, Ndau, Nhandja oder Nyanja, Nhungue, Ronga, Sena, *Swahili*, Xitsua oder Xitswa, Yao (hervorgehoben sind die Sprachen, die vom Prozess der Standardisierung nicht berücksichtigt werden, SJ). Auch Moisés et al. (in Ngunga/Faquir 2012, 288f.) stellen fest, dass im Radio „um total de 19 línguas Moçambicanas“ genutzt werde. Im Fernsehen hingegen gebe es kaum bantusprachliche Angebote, lediglich sei eine „ocorrência de alguma publicidade nas línguas moçambicanas e em Spots Educativos sobre os diversos assuntos (saúde, educação cívica,)“ zu bemerken. Bantusprachliche Printmedien existierten nach Aussage der Autoren nicht.

1.3.2 Frühe Beschreibungen von Bantusprachen und ihre Erfassung

Eine der ersten Darstellungen von Regionen des heutigen Mosambiks wurde von dem in Évora gebürtigen Dominikanermönch João dos Santos (gest. 1622 in Goa) verfasst, der sich zwischen 1586 und 1597 u.a. in Ilha de Moçambique, Sofala und Tete sowie auf Ibo, einer der Ilhas de Quirimbas, aufgehalten hatte. Sein aus fünf Büchern bestehendes Werk *Ethiopia oriental* wurde 1609 zusammen mit vier weiteren Büchern – die die „*varia historia de cousas notaveis do Oriente*“ im Untertitel ausmachen – in Évora gedruckt. In ihnen ist das historische und landeskundliche Wissen über diese Regionen zusammengestellt, wie es João dos Santos aus eigener Anschauung kannte oder ihm zugetragen worden war. Für das, was er an „Wunderbarem“ (und daher Unglaublichem) etwa in der „*Provincia Ethiopia Oriental*“ oder „*Supra Aegyptum*“³³⁶ gesehen hatte, verbürgt er sich im Prolog zum Werk, zugleich sei ihm das Grund gewesen, von der Vielfältigkeit der Welt und ihren Völkern zu erzählen, die, so „barbarisch“ und „abergläubisch“ sie auch sein mögen, doch auch von Gott geschaffen seien und daher verdienten, „besser geboren“ und „rational“ zu werden. Dass die „*nação dos Cafres*“, wie Santos (1609, 14) im ersten Buch – „*terras de Sofala*“ – schreibt, besonders barbarisch und grob auf ihn wirkte, brachte er vor allem damit in Zusammenhang, dass sie weder über Heiligenstatuen noch -bilder oder Tempel verfügte, aber auch keine Opfergaben und speziellen Gottesdiener kannte – „*cousa que toda a nação de gente tẽ*“. Doch auch die „*mouros*“, die hier lebten seien ähnlich, fügt er hinzu, „*confusamente*“ wüssten auch die nur, dass es Gott, „*a que chamão de Mulungo*“, gebe.³³⁷ Ähnlich wie andere Missionare,

³³⁶ Im ersten Kapitel des ersten Buches erklärt Santos den Namen der „Provinz“. Demnach habe man sie früher „*Ethera*“ genannt, danach „*Athlãcia*“, „*mas agora tem este nome de Ethiopie, como dizem Herodoto, & Plinio. Esta Provincia divide Homero em duas Ethiopias, convem a saber, em Ethiopia Occidental, & Oriental (...)*“. Und weiter: „*Esta Povincia em partes he fertilissima, & mui abundante de mantimentos, & creações de vaccas, cabras, & ovelhas, & muitas galinhas. He pouoada de muito diuersidade de nações, não somente nas lingoas, mas tambem nos costumes, & feições do rosto.*“ Die Region sei jedoch auch „*calidissima, doentia, & perjudical aos estrangeiros, & mais em particular aos Portugueses, porque nella adoecem ordinariamente, & morrem de febres, mas nem isso he bastante pera lhes reprimir a cobiça, & sede com que passam a ella em busca de suas minas, & riquezas, offerecêdose a trabalhos, perigos, & mortes, polas alcançar.*“ (Santos 1609, 5).

³³⁷ In Lopes et al. (2002, 128) steht unter diesem Begriff: „*Pessoa de cor branca, o branco; tb. patrão (de qualquer cor), senhor, pessoa com mais posses que os demais. Do Xhosa, Zulu (u)mulungu>Cicopi inlungu, Xichangana, Xironga (sic) e Xitshwa mulungu>PM mulungo (...)*“. Allerdings waren die Zulu zu Santos' Lebzeiten noch nicht in Erscheinung getreten, das Wort ist älteren Ursprungs. Cabral (1972, 82) kennt nur „*muzungo*“ als indigene Bezeichnung in Zambézia für einen Portugiesen, weißen Europäer oder Mulatten „*de chapéu e calças*“.

die in der europäischen frühen Neuzeit aus den Amerikas sowie Asien berichteten,³³⁸ sieht Santos keinen Grund, an der Interpretation von Welt, in der er erzogen wurde, zu zweifeln. Da er sich aber mit einer völlig anderen konfrontiert sieht, muss und will er darauf reagieren, indem er mit dem ihm möglichen Worten beschreibt, was ihm vor Augen und Ohren kommt. So berichtet er von Flora und Fauna sowie den Sitten und Gebräuchen in den „reinos“ wie „Quiteve“ im ersten Buch oder „Monomotapa“ im zweiten und macht dabei hin und wieder auch Bemerkungen zu der jeweils gesprochenen Sprache (Santos 1609, 64):

Manamotapa, & todos seus vassalos são Mocarângas, nome q tẽ por habitarẽ as terras Mocaranga, & fallarẽ a lingoagem, chamada Mocarãga, a qual he a melhor & mais polida, de todas as línguas de Cafres, q̃ tenho visto nesta Ethiopia, porque tẽ mais brandura, melhor modo de falar: & aisi como os Mouros de Affrica, & de Arabia fallaõ de papo, que parece q̃ vomitão, & arracaõ as palavras da garganta, aisi pollo contrario estes Mocarangas fallão, & pronũçiao as palavras cõ a ponta da lingoa &beißos, de tal maneira, q̃ muitos vocábulos dizem, quasi assouando, no q̃ tẽ muyta graça, como eu vi algũas vezes falar os Cafres da Corte do Quiteve, & do Manamotapa, õde se falla o Mocarãnga mais polidamẽte. O seu modo de falar he por metáforas, & cõparações mui próprias, & trazidas a proposito, pera seu proposito, & interesse, ã q̃ todo o seu intento se resolve.

Die ihm unverständliche Sprache der „Macûas Gentios“ in „Moçambique“ erscheint ihm hingegen genauso barbarisch wie deren Lebensweise (ebd., 75):

Os Cafres da terra firme de Moçambique são Macûas Gentios muito bárbaros & grandes ladrões. O seu Rey se chama Maurûça. Esta nação de Macûas, de que já falei atras algũas vezes, he a mais barbara, & a mais mal inclinada, q̃ todas as nações de Cafres q̃ tenho visto nesta costa. O seu modo de falar he muito alto, & áspero, como quẽ peleja: & aisi a primeira vez que os vi estar fallado, cudei q̃ pellejauão. Todos ordinariamente limaõ os dentes de cima, & de baixo, & tão agudos os trazem como agulhas.

Allerdings unternimmt Santos nirgendwo den Versuch, die Sprachen zu notieren. Sie bleiben bei ihm äußerliche Merkmale der Menschen, die er beschreibt. Daher stellt sein Text zwar ein hochinteressantes Zeitzeugnis dar, man erfährt jedoch wenig über die autochthonen Sprachen in diesem Teil Afrikas. Wie Fernandes (2015, 53) ausführt, sind solche Beschreibungen insgesamt rar. Lediglich gebe es

(...) bastantes referências a obras manuscritas desaparecidas de línguas faladas no atual território de Moçambique escritas por missionários portugueses ou ao serviço do padroado português, com designações muito variadas, como língua de Sena, língua Monomotapa, língua dos Cafres, etc.

³³⁸ Viele der teilweise hervorragend ausgebildeten Missionare, wie der Autor der *Historia general de las cosas de la Nueva España*, Bernardino de Sahagún, OFM, (gest. 1590 in Mexiko-Stadt), der Verfasser der *História do Japão*, Luís Fróis, SJ, (gest. 1597 in Nagasaki), José de Anchieta, SJ, (gest. 1597 in Irititaba), *Arte de Gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, oder Thomas Stevens (Estevão), SJ, (gest. 1619 in Goa), u.a. Autor der *Doutrina Christam em Lingoa Bramana Canarim*, setzten auf eine Missionsarbeit, die auf sprachlich-kulturellen Studien der zu bekehrenden Bevölkerung beruhte.

Es müsse daher als glücklicher Umstand gewertet werden, schreibt er weiter, dass eine Kopie aus dem 17. Jahrhundert der *Arte da língua cafre*, wahrscheinlich aus dem Jahr 1680, die Zeitläufte überhaupt überdauert hat. Paul Joachim Schebesta (1887–1967), Angehöriger der Steyler Mission (S.V.D), war der erste, der die Schrift genauer untersuchte. Da er während seiner Missionstätigkeit in Mosambik vom Kriegseintritt Portugals in den Ersten Weltkrieges 1916 überrascht wurde, nutzte er die Zeit seiner Internierung im Land für das Studium der 45 Seiten umfassenden Schrift. Das Resultat seiner Arbeit, in der er zu dem Schluss kam, dass es sich bei der beschriebenen Sprache um Sena handele, veröffentlichte er 1920.³³⁹ Dem widerspricht jedoch Fernandes (2015, 54), der meint, dass hier eher eine „mistura entre o Chisena e o Chinyungwe“ (Schreibung wie im Original, SJ) ähnlich einer Verkehrssprache beschrieben wurde.³⁴⁰ Dass es kompliziert ist, hier eindeutig eine Bantusprache zuordnen zu können, ist auch dem Vorgehen geschuldet, mit dem der unbekannte Autor der Schrift die Bantusprache untersucht hatte. Konsequenz ging der nämlich vom Lateinischen aus, mit der Folge, dass die *Arte da língua cafre* zu jenen Texten zu zählen ist, die „uns heute wie eine ungeschickte Parodie“ vorkommen, so Deutscher (2011, 153), der sich mit diesen Worten allerdings auf die Beschreibungen von „Indianersprachen“ bezieht, die von Missionaren in der sogenannten „Neuen Welt“ verfasst wurden.³⁴¹ Auch der Anonymus in Mosambik, gefangen in der überkommenen Denktradition, scheiterte daher, wie Fernandes (2015, 54) zeigt:

(...) a lingua de Caffe he muita limitada e não copioza como as outra linguas. Os nomes substantivos são indeclinaveis e sem caso: alguns delles teem numero plural e são raros, dos outros he necessario ajuntar lhes o adjectivo, muito (...) o adjectivo ziziñgi ou zindzinigi (...) e assim diremos soma zindzinigi [peixes muitos].

³³⁹ Allerdings, so Fernandes (2015, 54), sei solche Zuordnung schwierig, zumal dem Kopisten zahlreiche Irrtümer unterlaufen waren. Für Fernandes ist das ein Hinweis darauf, dass dieser mit der ihm vorliegenden Sprache nicht vertraut war.

³⁴⁰ Erst Ende des 19. Jahrhundert wurden beide Sprachen erstmals beschrieben, doch wieder waren es Missionare, die sich mit ihnen beschäftigten. In *Elementos da gramática tetense, língua chi-nyai ou chinyungwe, idioma fallado no districto de Tete* von 1888 untersuchte Victor Courtois, SJ, (1846-1894) das Chinyungwe, 1899 folgte sein *Dicionário português-cafre-tetense: idioma fallado no districto de Tete e na vasta região do Zambeze inferior* zu dieser Sprache. Die erste Grammatik des Chisena, *An introductory grammar of the Sena Language*, verfasst von W. G. Anderson, erschien 1897 in London (*Society for Promoting Christian Knowledge*, vgl. Wolff 2019, 254). Im Jahr 1900 folgte die *Gramática do Chisena: A grammar of the language of Lower Zambezi* (auch *Gramática tentativa*) von Julius Torrend, SJ, (1861-1936), Missionar in Sambia, der ebenfalls Arbeiten zum Nyungwe vorlegte.

³⁴¹ „Der Gedanke“, so führt Deutscher (2011, 153) weiter aus, „dass die Grammatik einer Sprache aus der Neuen Welt nach grundlegend anderen Prinzipien organisiert sein könnte als das Lateinische, überstieg einfach den intellektuellen Horizont der Verfasser. Das Problem lag viel tiefer als das Unvermögen, bestimmte Züge der Grammatik einer bestimmten Indianersprache zu verstehen – es bestand darin, dass ein großer Teil der Missionare nicht einmal verstand, dass da etwas war, das des Verständnisses bedurft hätte.“

Esta lingua por ser muito limitada he muito falta de palavras; nem tem generos masculino feminino, e neutro em suas adiectiuacoes. So tem alguã mudança de letras em seu adjectiuo. V. g. Bonus bona bonum coza boa, chin tũ chô cû cômã.

Der „dramatische Lernprozess“ (Deutscher 2011, 154) in der Sprachforschung setzte bekanntlich erst mit Wilhelm von Humboldts (1767-1835) Studien des Baskischen ein – angesichts seiner daraus gewonnen Erkenntnis formulierte er später, dass es „traurig zu sehen (sei), welche Gewalt (die Missionare) sich, und den Sprachen anthun, um sie in die engen Regeln der lateinischen Grammatik (...) zu zwingen“ (Deutscher ebd.). Wilhelm Bleek (1827-1875) nun gehörte zu den ersten Sprachwissenschaftlern, die dieses Korsett für die Bantusprachen sprengten, indem er in seiner Doktorarbeit – *De nominum generibus linguarum Africae australis, Copticae, Semiticarum aliarumque sexualium* (Bonn 1851) die Nominalklassen der Bantusprachen beschrieb.³⁴² Zu diesem Zeitpunkt hatten protestantische, überwiegend in Großbritannien entstandene Missionsgesellschaften den afrikanischen Kontinent längst als wichtiges Tätigkeitsfeld für sich ausgemacht. Als fundamental erschien ihnen – wie es für Jahrzehnte auch Tradition insbesondere des Jesuitenordens gewesen war –, die Bekehrung (und Zivilisierung) der Bewohner des Kontinents in deren Muttersprachen vorzunehmen (Harries 1998, 332):

Indeed, it might be argued that the strength of the Protestant Churches, in Africa as in Europe, came from their familiarity with the local written vernacular. They viewed literacy as an evangelical tool and schooling as a controlled means of transforming society.

Die afrikanischen Gesellschaften so umzuformen, dass sie schließlich der eigenen gleichen würde – ohne es, freilich, je sein zu können – war, in Anspielung auf Kiplings (1856-1936) bekanntes Gedicht von 1899, die „Bürde der Weißen“, die auch Missionare auf sich nahmen im Glauben, das Richtige zu tun. Die Ziele der Protestanten unterschieden sich von der portugiesisch-katholischen Assimilationspolitik aber dahingehend, dass indigene Gesellschaften unter sich und in ihrer Sprache gemäß ihrem Tempo zum europäischen Modell aufschließen sollten – und zwar nicht irgendeinem, sondern dem der Weltmacht Großbritannien, das Freiheit predigte und aktiver als alle anderen Mächte, die Sklaverei verurteilte. Als eine der ersten Missionsgesellschaften wurde hier die *Church Missionary Society* (1799 als *Society of Missions to Africa and the East*) gegründet,³⁴³ der sich bald Missionare aus allen protestantischen Ländern und

³⁴² Bekanntlich geht auf ihn, dem mit seinem linguistischen Interesse für Afrika eine akademische Karriere in Deutschland verwehrt blieb, der Begriff „Bantu“ als Bezeichnung der Sprachenfamilie zurück.

³⁴³ In den deutschsprachigen Ländern wurde 1815 zunächst die Basler Mission gegründet. 1824 entstand das Berliner Missionswerk und vier Jahre später die Rheinischen Missionsgesellschaft.

Regionen Europas anschlossen. Einer von ihnen, der deutsche Missionar Sigismund Wilhelm Kölle (1820-1902), wurde ab 1847 in dem von britischen Abolitionisten geschaffenen Sierra Leone tätig. Sein bekanntestes Werk, das er auf Grundlage seiner Arbeit mit afrikanischen Zuwanderern – die oft der Sklaverei in ihren Herkunftsregionen entflohen und in die „Province of Freedom“ gekommen waren – schuf, ist die *Polyglotta Africana* (veröffentlicht 1854). Sie versammelt „vocabularies of almost 300 common words for more than 100 African languages“.³⁴⁴ Immerhin sechs dieser Wortlisten – und zwar für die Sprachen „Kiriman“, „Nyamban“, „Marawi“, „Matatan“, „Meto“ und „Munto“ – entstanden dabei mit Unterstützung von Informanten aus Portugiesisch-Ostafrika. Weitere zehn Jahre später veröffentlichte Bleek die Schrift *The languages of Mosambique: vocabularies of the dialects of Lourenzo Marques, Inhambane, Sofala, Tette, Sena, Quellimane, Mosambique, Cape Delgado, Anjoane, the Maravi, Mudasu etc.* vor, die auf Informationen des deutschen Naturforschers Wilhelm Peters (1815-1883), der 1843 auch Mosambik bereist hatte, beruhten (vgl. Janson 2014). Eindeutig lassen sich auch hier einige der Sprachennamen – wie das „Kiriman“ (Quelimane) oder „Nyamban“ (Inhambane) bei Kölle – Toponymen zuordnen, die Orte bezeichnen, deren Geschichte eng mit der portugiesischen Präsenz in Mosambik verflochten ist. Andere stehen für Ethnien und deren Herrschaftsbereiche gleichermaßen – wie z.B. „Anjoane“, deren Sprache heute als „Ciyaawo“ bezeichnet wird, oder eben „Maravi“, heute der Name von Malawi, dessen Amtssprache das grenzübergreifende „Cinyanja“ nach mosambikanischer Schreibung ist. Dass Bleek, Kölle oder Peters die Begriffe „Sprache“ und „Dialekt“ gleichermaßen gebrauchten, lag nicht nur daran, dass die Bantusprachen zu diesem Zeitpunkt fast ausnahmslos mündlich verwendet wurden; diese

³⁴⁴ Zu den Sprachen in Ostafrika, für die früh Vokabellisten angefertigt wurden, gehört das Ciyaawo. 1848 veröffentlichte der deutsche Missionar Johann Ludwig Krapf (1810-1881) eine Textstelle aus dem Johannesevangelium in der Sprache der „Kihiau“. Ab den 1880er Jahren kamen weitere Aufsätze, Vokabellisten und Beschreibungen ethnologischer Natur hinzu, die ebenfalls vornehmlich von Forschungsreisenden und Missionaren vorgenommen wurden. Armindo Ngunga ist der erste Mosambikaner, der ab Mitte der 1980er linguistische Studien über seine Muttersprache Ciyaawo veröffentlichte. Insgesamt sind im Glottolog 162 bibliografische Einträge zu der Sprache notiert, keine zehn wurden in der Kolonialzeit verfasst. Oft handelt es sich um Werke zu mehreren Sprachen wie etwa das Werk von António Augusto Pereira Cabral von 1924, *Vocabulário português, shironga, shitsua, quitonga, shishope, shisena, shinhungue, shishuabo, kikua, shi-yao e kissuahili* (vgl. glottolog.org/resource/languid/id/yaao1241 [20.04.2022]). In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass heute oft die Ansicht vertreten wird, dass für die Erforschung von (autochthonen) Sprachen deren Muttersprachler von höchster Bedeutung sind. So zitiert Evans (2014, 333) in diesem Zusammenhang den US-amerikanischen Linguisten Kenneth Hale (1934-2001) der meint: „Ich bezweifle, dass man in wesentlichem Maße über das jetzige Wissen über die Sprachen der Welt hinauskommt, solange die Sprachwissenschaft in wichtigen Bereichen von Gelehrten bestimmt wird, die keine Muttersprachler der Sprachen sind, die sie untersuchen.“

Unentschiedenheit mochte auch darauf zurückgehen, dass die Frage, was in Afrika als Sprache bzw. Sprachfamilie zu gelten habe, noch sehr jung war.

Ursache dafür nun, dass die Portugiesen wenig Interesse an ihrer autochthonen Kolonialbevölkerung gehabt habe – „como se demonstra pela limitada quantidade de trabalhos etnográficos feitos por estudiosos portugueses em Moçambique“ –, ist nach Ansicht von Firmino (2005, 68) die auf Assimilierung setzende Kolonialideologie des Mutterlandes“ gewesen.³⁴⁵ Weiter schreibt er, dass die autochthonen Kulturen als „conservadoras e inferiores“ betrachtet wurden, und etwas, „que as pessoas se deviam desfazer para se tornarem ‚civilizadas‘.“ Die Briten hingegen hätten – freilich aus Eigeninteresse – die autochthonen gesellschaftlichen Systeme bewahrt, „de modo que pudessem ser usados para facilitar a administração e o controlo das suas colónias“, daher sei das Interesse an anthropologischer und linguistischer Forschung ungleich höher gewesen. Tatsächlich bestanden große Zweifel auf portugiesischer Seite, ob sich der Aufwand lohnte, Kultur und Sprache der „nativos“ zu studieren. Denjenigen, die solche Aufgabe befürworteten,³⁴⁶ stand eine Vielzahl von Gegnern gegenüber, die nicht nur argumentierten, dass es etwa aufgrund der Volatilität der Bantusprachen nicht möglich sei, diese zu klassifizieren oder gar zu lernen,³⁴⁷ sondern sich solche Aufgabe außerdem

³⁴⁵ Allerdings gab es auch Gegner derselben wie etwa Ornelas (1901, 61), der erklärt: „Temos procurado dar uma ideia quanto possível exata e precisa do estado social do indígena de Moçambique. É um selvagem que precisa primeiro que tudo, ser *domesticado*. Nós aplicamos-lhe a Carta Constitucional, d’esse *cidadão português* fizemos um *eleitor*, e carregamos para cima dele com toda a nossa legislação; uniformizamos tudo no papel, julgando assim *civilisal-o*. Ainda hoje Moçambique está á espera d’uma legislação indígena apropriada, d’alguma coisa que se pareça com as *native laws* das vizinhas colonias inglezas. Da constituição indígena da familia, da sua organização governativa, da administração da sua justiça, da sua constituição da propriedade, cremos nós que se devem tirar os elementos para essas *leis*, que deverão ir modificando os usos selvagens, cortando as praticas barbaras, mas não querendo fazer dos indígenas, *brancos de côr preta* se assim me é permitido expressar. Não os devemos querer assimilar a nós, partindo do princípio que são eguaes a nós menos na côr. Não são tal eguaes, são inferiores. É são n’o tanto mais que quatro séculos de contacto com a civilisação europeia não tem revelado na generalidade delles, grande aptidão para a nossa cultura“ (Schreibung und Hervorhebungen wie im Original, SJ).

³⁴⁶ Rodrigues (2006, 649) etwa nennt Joaquim de Almeida da Cunha, der in seinen *Apontamentos para o estudo das línguas falladas pelos indígenas da província portuguesa de Moçambique na costa oriental d’Africa* von 1886 erklärte, dass es notwendig sei, die Sprachen zu studieren: „Pensam muitos que as línguas d’Africa devem desaparecer. A experiência de uma dominação de quasi quatrocentos annos protesta contra semelhante asserção. Nas nossas colónias do continente africano ainda não conseguimos fazer desaparecer uma língua, e onde mais pudemos inculcar a portugueza, creámos entre o povo um creoulo mais difficil de estudar e de entender. Enquanto não comprehendermos bem os povos africanos, nem poderemos exercer domínio efficaç, nem dar-lhes ensino proficuo, e muito menos subsistir á d’elles a nossa língua.“

³⁴⁷ Solche Meinung wurde genährt durch Reiseberichte wie etwa dem von Hermenegildo Capelo (1841-1917) und Roberto Ivens (1850-1898) über ihre *Viagem de Angola á Contra Costa*, in dem sie bekräftigten, dass derart instabile Herrschaftseinheiten wie die afrikanischen keine Sprachen ausgebildet hätten, die von Dauer seien. Ornelas (1901, 28) etwa zitiert sie folgendermaßen: „Ahi encontram os conquistadores auxiliares nos proprios conquistados, e tudo muda com a mesma facilidade com que se fórma: ...os typos alteram-se porque as suas feições caracteristicas não são persistentes; as linguas transformam-se de logar para logar, de geração em geração, e só se conservam as fórmulas fundamentaes dellas, de modo que tornam

der Mühe nicht wert sei, weil die afrikanischen Gemeinschaften ohnehin einst in der portugiesischen Nation aufgehen würden. Wie die Reforma Administrativa de Mocambique von 1907 jedoch zeigte, die die Lebensbereiche der portugiesischen „zivilisierten“ Bevölkerung von der indigenen „unzivilisierten“ zusätzlich trennte, wurde für eine aktive Assimilation von staatlicher Seite nicht viel getan. Vielmehr verstärkte die Reform den Eindruck, dass es der Kolonialmacht ausreichte, die afrikanische Bevölkerung als ein Ganzes – „ainda em determinado grau inferior de civilização“, wie es noch 1957 im *Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique* (Ferreira/Veiga 1957, 11) hieß – zu betrachten. An der 1906 gegründeten Escola Colonial,³⁴⁸ aber auch in der drei Jahrzehnte später geschaffenen Junta das Missões Geográficas e de Investigações Coloniais (1936) war das Interesse an den „usos e costumes“ der zu assimilierenden Bevölkerungsteile eher gering.³⁴⁹ Dass man daher wenig über Afrika wusste, fasste Alexandre Lobato (1915-1985)³⁵⁰ zusammen, als er 1947 notierte: „a descoberta europeia da África é tão recente, e tão dos nossos dias, que o europeu não teve tempo de passar além da epiderme“ (Graça 2005, 118). Andererseits war es Mosambik, dem mehr als anderen Kolonialgebieten die Aufmerksamkeit der

manifestas as suas mutuas relações. A Africa dá-nos, deste estado de perpetua transição, o mais perfeito exemplo. Não admira, pois, que ahi se levante, subitamente, um potentado e se forme um imperio, onde antes não havia senão tribus dispersas: e que esse imperio cresça, se robustesça, se estenda por varias regiões... . incorpore e funda em si varios povos, para depois se desfazer com a mesma facilidade com que se formou e cresceu“. Weiter erklärt Ornelas (ebd., 65): „Apesar de apresentar já uma numerosa bibliografia, o estudo das línguas bantu pode dizer-se ainda em princípio, e não é sequer possível apresentar uma classificação científica.“ Zudem sei es keinem Europäer möglich, „aprender a falar os variadíssimos dialectos dos macua, ajau, baganda, avamba, etc.“. Genauso wenig kann er sich vorstellen, dass „mesmo dentro de um século esses indígenas (...) inglês ou português“ sprechen. Daher empfiehlt Ornelas (ebd., 71f.), dass sich die Europäer auf den Erwerb von drei Verkehrssprachen konzentrieren sollten, „suahili resolve o problema“ für den Norden Mosambiks, „o *cafreal* de *sena*“ für das Zentrum und „o *ronga* de Lourenço Marques“ für die Region Süden (Hervorhebungen wie im Original, SJ).

³⁴⁸ Laut Graça (2005, 115) entstand die Schule auf Grundlage eines Projekts der Sociedade Geográfica de Lisboa (SGL), welches diese seit 1878 verfolgte und zum Ziel „não só a formação de funcionários coloniais mas também o ensino e a investigação de nível universitário“ hatte. In den 1950er Jahren wurde die Escola in das Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (ISEU) umgewandelt und wenig später in die Lissabonner *Universidade Técnica* eingegliedert. Nach dem 25. April 1974 entstand es unter dem Namen Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) neu und ist heute Teil der Universidade de Lisboa (UL). Dabei blieb jedoch nur das Centro de Estudos Africanos (CEAF) als die innerinstitutionelle Einrichtung erhalten, die mit ihrem besonderen Fokus auf die Staaten der CPLP noch am ehesten in der Nachfolge der Escola Colonial von 1906 steht.

³⁴⁹ In diesem Zusammenhang schreibt Ngunga (2021, 94): „Do nosso conhecimento, essas missões nunca incluíram linguistas. Os estudos linguísticos, muito poucos, que se conhecem são de autoria de pessoas individuais, quer como funcionários da administração (...) que matavam a solidão escrevendo ‚qualquer coisa‘ sobre a língua dos africanos sob sua governação, ou membros de grupos filantrópicos ou religiosos (...) sem a devida preparação especializada que se requeria dos estudiosos de outras áreas de conhecimento“.

³⁵⁰ Eine ausführliche Beschreibung von Leben und Werk dieses „pioneiro dos estudos moçambicanos (Graça 2005, 118) findet sich im *Dicionário de historiadores portugueses* (vgl. dichp.bnportugal.gov.pt/historiadores/historiadores_lobato.htm; [29.07.2021]).

portugiesischen anthropologischen Forschung zuteilwurde, wie Pereira (2001, 2) bemerkt. So habe sich die Arbeit etwa der Missão Etnográfica de Moçambique (gegründet 1941), „apoiada no estudo etnográfico das populações da colónia“, auf die Ausarbeitung der *Códigos Penal e Civil dos Indígenas de Moçambique* gerichtet und sei das Werk von Jorge Dias, *Os Maconde de Moçambique* (1964-1970), von der o.g. Regierungsbehörde – 1951 umbenannt in Junta de Investigações do Ultramar – in Auftrag gegeben worden. Im Prinzip standen diese Unternehmungen jedoch dem „omnipresente paradigma da política colonial portuguesa, a assimilação“ (ebd., 36) stets entgegen und wurden schließlich 1961 mit der Abschaffung des „Estatuto de Indigenato“ vollkommen obsolet. Allerdings: Auch die Politik des unabhängigen Mosambiks knüpfte insofern wie nahtlos an diese Vorstellung von nationaler Einheit an, als sie ebenfalls ein abstraktes Bild von Nation propagierte, in der allein der „neue Mensch“ idealisiert wurde, die konkrete, als rückständig betrachtete Welt unterschiedlichster ethnolinguistischer Gemeinschaften jedoch überwunden und diese ebenfalls zu einer einheitlichen Gesellschaft verschmolzen werden sollten.³⁵¹ Als daher Rita-Ferreiras anthropologische Schrift, *Os Povos de Moçambique*, 1975 erschien, fand das Werk wenig Beachtung, eben weil die neue Führung nicht an der Stärkung der Identität von Einzelvölkern auf dem von der Kolonialmacht übernommenen Territorium interessiert war (Graça 2005, 140). Zudem wurde die Anthropologie von der neuen Elite, die das Weltgeschehen mit dem historischen Materialismus zu deuten suchte, als „Kolonialwissenschaft“ mit Misstrauen betrachtet. Wie Macagno (2019, 193) berichtet, kündigte Rita-Ferreira seinen bis 1977 gültigen Dozentenvertrag mit der UEM auch deswegen vorzeitig, weil er in einer akademischen Umgebung, in der Studenten gegen den „conteúdo dessa antropologia ,de ranço colonial‘, ,imobilizadora‘ e ,reacionária““ seiner Lehre rebellierten, nicht länger arbeiten mochte.³⁵² An derselben Universität wurde jedoch wenig später, offiziell „auf

³⁵¹ In diesem Zusammenhang macht Macagno (2019, 191) auf eine Äußerung Claude Levi-Strauss hin, die dieser in *Rasse und Geschichte* (1952) in Hinblick auf die als „unterentwickelt“ geltenden Länder und Kolonien machte, deren Repräsentanten sich in den internationalen Foren nicht etwa über ihre „Verwestlichung“ beschwerten, sondern über die „lentidão com que lhes proporcionamos os meios para eles mesmos possam se ,ocidentalizar““. Die VRM wollte sich nun zwar nicht „verwestlichen“ lassen, aber doch so schnell wie möglich in die als noch fortschrittlicher begriffene Welt der sozialistischen Staatengemeinschaft aufgenommen werden. War die Politik der Kolonialmacht durch das Paradox, „civilizar sem destrribalizar“ gekennzeichnet, wie Macagno ausführt (ebd.), sollte nun die „Detribalisierung“ effizient vorangetrieben werden.

³⁵² Macamo (1996, 356) verteidigt die Politik der Frelimo, wenn er schreibt: „É certo que a Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique), no seu fervor unificador, tenha assumido uma atitude fácilmente comparável a uma negação étnica, como diz Cahen (in „Mozambique. Histoire géopolitique d'un pays sans nation“ von 1994, SJ) mas em abono dela, onde iria ela inventar quadros para tratar desse assunto, num país onde as prioridades eram ditadas pela necessidade de garantir o abastecimento da população? O

Beschluss der 11. Tagung des ZK der Frelimo-Partei 1983“ (Leiste 1988, 67), der Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas (NELIMO) geschaffen.

1.3.3 Zur Klassifikation der Bantusprachen in Mosambik

Apesar da identidade de condições naturais e da explicação lógica que os Macondes dos planaltos de aquém e além Rovuma dão da sua origem onomástica, existe um certo etnocentrismo que impede que esse nome seja generalizado. Assim, os Macondes de Cabo Delgado dizem que os Macondes da Macomia são também Andondes (Ndonde). Por sua vez, os Macondes da Tanzânia chamam Mavia (Maviha) aos de Cabo Delgado, não lhes reconhecendo o direito à designação de Macondes. Estes explicam que o nome Mavia lhes foi posto por reagirem contra qualquer ofensa, recorrendo logo às armas. É evidente que estas distinções são meras expressões de etnocentrismo, que em nada contrariam a origem cultural básica deste povo. Contudo, o nome Mavia (ou Mawia, Mabiha, Maviha) foi usado pela grande maioria de autores estrangeiros que se referiram aos Macondes de Moçambique. (Rita-Ferreira 1982, 58)

Ende der 1980er Jahre stellte Firmino (1987, 12) in seinem Beitrag „Alguns problemas da normatização do português em Moçambique“ fest, dass der Verlust der „possibilidade de contacto frequente com falantes nativos da língua portuguesa bem como o bilinguismo“ – nur ein Viertel der mosambikanischen Bevölkerung verfügte zu diesem Zeitpunkt über Portugiesischkenntnisse, 1,2 Prozent davon als Muttersprache und 24,4 Prozent als Zweitsprache – „a competência em Português“ erschwerte.³⁵³ Darüber jedoch, welche autochthonen Sprachen die 98,8 Prozent der mosambikanischen Bevölkerung zur

primeiro doutorado moçambicano em linguística bantu apareceu nos princípios da década de oitenta na pessoa de José Matias Kathupa, actual ministro da Cultura, e não consta que o seu trabalho de investigação do património linguístico nacional tenha sido obstruído por razões de ordem ideológica. Na realidade, a criação do Nelimo (Núcleo de estudo das línguas moçambicanas), sediado na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) atesta o contrário do que escreve Cahen.“ Die Politik der Frelimo, so Macamo (ebd., 357), „no que diz respeito às manifestações culturais como a dança, o canto, etc.“ sei lediglich aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen begrenzt gewesen, aber die „festivals nacionais de canto e dança, novamente, constituem prova, já para não falar do boom que se verificou nos anos imediatamente a seguir à independência, na valorização da cultura nacional.“

³⁵³ Vor allem das „padrão europeu“ besäße ein hohes Prestige, so Firmino (1987, 22), da Sprechern desselben unterstellt würde, sie wären besonders gebildet.

Muttersprache hatten, herrschte nur eine ungefähre Vorstellung.³⁵⁴

Katupha (1985, 323) etwa ging von acht Sprachen in Mosambik aus, unter denen „quatro grandes línguas“ vorherrschten, „sendo as outras faladas dentro das zonas de influência daquelas“. Demnach sprachen 41 Prozent der Bevölkerung die „Língua e-Mákhwa (...) incluindo e-Lomwe e e-Chuwabo“. Mit 19 Prozent folgte die Sprachgemeinschaft der „Língua Shi-Tonga“, das „Xi-Tswa“ eingerechnet. Wesentlich kleiner noch war mit zehn Prozent der Bevölkerung die Gruppe der Sprecher des „Chi-Nyanja“, zu der nach Katupha auch die Sprecher des „Chi-Sena“ zählten. Die kleinste Gruppe schließlich, mit nur acht Prozent, bildete die Gruppe der „Chi-Shona“-Sprecher.³⁵⁵ Als „línguas veiculares“, so Katupha, dienten diese Sprachen „como línguas segundas para uma comunicação regional e inter-étnica“, zudem, so betonte der Autor, seien sie Ausdruck der kulturellen Identität Mosambiks.³⁵⁶ Die grundsätzliche Unterscheidung in acht Hauptsprachen geht jedoch auf Guthrie³⁵⁷ (1967-1971) zurück. Dessen anschauliche Klassifikation der Bantusprachen gründet hauptsächlich auf deren Verbreitungsgebieten, die sprachverwandtschaftliche Nähe hingegen berücksichtigte Guthrie aus nachvollziehbaren Gründen kaum. Betrachtet man die Angaben in Tabelle 6, sind die „quatro grandes línguas“ von Katupha (die Sprachen der Gruppen P30, S50, G30 und 40 sowie S10) leicht wiederzufinden. Ebenso sind hier die Sprachen aufgeführt, die Katupha in seinem „panorama linguístico“ 1985 nicht erwähnt, d.h. alle die der „Swahili-Gruppe“ (G40), der „Yao-Gruppe“ (P20) und die der „Chopi-Gruppe“ (S60). Dadurch, dass mit der Verschriftlichung der meisten Bantusprachen erst im 19. Jahrhundert begonnen wurde, verkomplizierte sich einerseits die Einteilung der Sprachen und/oder Varietäten nach sprachverwandtschaftlichen Kriterien.

³⁵⁴ Firmino (2005, 49) listet die Sprachen auf, die im Zensus 1980 angegeben wurden (und zwar auf die Frage: „Em que língua aprendeu a falar?“). Demnach (Schreibung wie in Firmino) wurde Bitonga, Chope, Chuabo, Koti, Lomwe, Macua, Makonde, Mwani, Nyanja, Nyungwe, Ronga, Sena, Tswa, Tsonga, Yao – also 15 Sprachen, die aktuell im *Ensino Bilingue* (EB) eingesetzt werden – genannt. Andere Sprachen, nämlich Kunda, Marendje, Ngulu, Phimbi, Shona, Swahili, Swazi und Zulu, wurden für das EB nicht berücksichtigt, da sie als „variante“ (Ngunga / Faquir 2012) galten, oder aber wie im Fall von Shona, als Cimanika und Citewe spezifiziert wurden (Lafon 2012, 23).

³⁵⁵ Gadelii (2001, 6) erwähnt, dass die Vorstellung, in Mosambik gebe es maximal vier „Super-Familien“, an der UEM der frühen 1980er Jahre durchaus verbreitet war. Jedoch, so kritisiert Gadelii, differierten viele Sprachen erheblich innerhalb dieser Familien. Außerdem würden Shimakonde, Ciyaawo, Kimwani, Cicopi und Gitonga in solcher Klassifikation vollkommen verschwinden.

³⁵⁶ Weil das Portugiesische, so erklärt Katupha weiter, während des Befreiungskampfes zur „unificador do Povo Moçambicano“ geworden war, habe sie ihre Rolle als „língua do colonizador“ abgeschüttelt und erfülle, besser als jede der großen Regionalsprachen die Funktion einer nationalen Verkehrssprache.

³⁵⁷ Malcolm Guthrie (1903-1972), Missionar und Linguist, gilt als Begründer der modernen Bantuistik in Nachfolge Carl Meinhofs (1857-1944).

Tab. 6: Bantusprachen in Mosambik nach Guthrie (1967-1971)³⁵⁸

Zone G					
Gruppe 10	Gruppe 20	Gruppe 30	Gruppe 40 (Swahili)	Gruppe 50	Gruppe 60
-	-	-	G41 Swahili ³⁵⁹ G42 Mwani	-	-
Zone P					
Gruppe 10	Gruppe 20 (Yao)	Gruppe 30 (Makua)	Gruppe 40	Gruppe 50	Gruppe 60
-	P21 Yao P23 Makonde P25 Mabiha/ Mavia*	P31 Makhuwa P32 Lomwe P33 Ngulu* P34 Cuabo, Cuwabo	-	-	-
Zone N					
Gruppe 10	Gruppe 20	Gruppe 30 (Nyanja)	Gruppe 40 (Senga-Sena)	Gruppe 50	Gruppe 60
-	-	N31a Nyanja N31b Cewa* N31c Mananjá/Manganja*	N41 Nsenga ³⁶⁰ N42 Kunda N43 Nyungwe N44 Sena N45 Barwe/ Rue*/ Ruwe N46 Podzo*	-	-
Zone S					
Gruppe 10 (Shona)	Gruppe 20	Gruppe 30	Gruppe 40	Gruppe 50 (Tswa-Ronga)	Gruppe 60 (Chopi)
S11 Korekore* S12 Zezuru ³⁶¹ S13a Manyika S13b Tebe/ Tewe S15 Ndau				S51 Tswa S52 Gwamba* S53 Tsonga S54 Ronga	S61 Chopi/ Lenge* S62 Tonga/ Shengwe* (S.62)

(Quelle: Firmino 2005, 47ff.)

Das Nebeneinander verschiedener Glottonyme für die gleiche Sprache und/oder ihren Dialekt (z.B. N45 Barwe/Rue/Ruwe) andererseits erklärte sich damit, dass die Sprachen durch verschiedene Missionare und Sprachwissenschaftler (und einige wenige Sprachwissenschaftlerinnen) erfasst wurden, die ihre jeweils eigenen Kriterien für die

³⁵⁸ Kursiv hervorgehoben sind 18 Sprachen, die im Ensino Bilingue Anwendung finden. Ekoti fehlt in dieser Aufstellung. Die mit Asterisk versehenen Sprachen werden im Glottolog als Dialekte aufgeführt.

³⁵⁹ Firmino (2005, 47) bemerkt in einer Fußnote zu Kisuaheli, dass die Sprache in Mosambik nicht gesprochen werde. Allerdings existierten „variedades no país que têm sido relacionadas com o Swahili, tais como o Mwani.“ Diese Bemerkung entspricht Schadebergs (1995) Studie sowie der Angabe im Glottolog, wo ein „Swahili-Dialekt“, nämlich „Mwini“, aufgeführt ist, der zwar noch verwendet, aber nicht mehr weitergegeben werde. Der „spoken L1 Language Mwani“ sind im Glottolog vier Dialekte zugeordnet (vgl. glottolog.org/resource/languid/id/mwani1247; [29.07.2021]).

³⁶⁰ Firmino (2005, 48) weist drauf hin, dass Nsenga in Guthrie nur in Sambia vorkommt. Laut Glottolog wird sie auch in Mosambik gesprochen (vgl. glottolog.org/resource/languid/id/nsenga1242; [29.07.2021]).

³⁶¹ Firmino (2005, 48) schreibt dazu: „Apresentado como sendo falada na Rodésia – actual Zimbabwe“. Im Glottolog ist Zuzuru als Dialekt des Shona vermerkt (vgl. glottolog.org/resource/languid/id/zezu1238; [29.07.2021]).

Erstellung von Wortlisten und/oder Grammatikbeschreibungen anlegten. Nicht immer war zudem evident, wie weit das Verbreitungsgebiet einer Sprache (als Dialektkontinuum oder Sprachcluster) reichte. Trotz vieler Imperfektionen entstand so über die Jahrzehnte ein System für die „Vermessung“ der afrikanischen Sprachen sowie eine Forschungstradition,³⁶² die durchaus als ein weiteres Element von Kolonisierung verstanden werden kann. Angesichts der gewaltsamen Einbindung der afrikanischen Bevölkerung in die kapitalistische bzw. – in Mosambik zunächst – sozialistische Moderne, die sämtliche materielle Zeugnisse des kulturellen Erbes verschwinden ließ, wurden dadurch immerhin Voraussetzungen geschaffen, die auch in Mosambik den Standardisierungsprozess von ausgewählten Nationalsprachen möglich machten.

Neben Guthries Darstellung der Bantusprachen – die ihre Fortsetzung in der Arbeit von Jouni Maho (2009) gefunden hat und weiterhin benutzt wird –, hat sich neben Ethnologue oder MultiTree³⁶³ der hier immer wieder zitierte Glottolog als virtuelle Plattform der Darstellung der Sprachen der Welt etabliert. Die Bantusprachen sind dabei nur Teil eines Universums von 8 549 Einträgen zu Sprachen („Spoken L1 Languages“) und Dialekten („dialects“), die aktuell vorkommen oder deren historische Existenz belegt ist. Sprachen, über die nur Berichte vorliegen, aber sonst keine Belege existieren, sind mit einem Vermerk gekennzeichnet, werden aber ebenfalls genannt. Insbesondere die Darstellung der Verbreitungsgebiete von Sprachen ist mitunter nicht sonderlich exakt, was aber dem gegenwärtigen Forschungsstand entsprechen mag. Insgesamt werden neben Afrikaans und der Mosambikanischen Zeichensprache 43 Bantusprachen aufgelistet; warum, wenn Afrikaans gelistet ist, Portugiesisch, aber auch Gujarati, Hindi oder Memane fehlen, erschließt sich nicht.

Alle in Mosambik gesprochenen Bantusprachen gehören laut Glottolog zum East Bantu, einer Sprachenfamilie mit 254 Untergruppen, die wiederum dem Narrow Bantu mit 576 Sprachen angehört, die ihrerseits eine Untergruppe der Atlantic-Congo-Sprachen

³⁶² In diesem Zusammenhang sei auf Harry Johnston (1858-1927) und sein Werk *A Comparative Study of the Bantu and Semi-Bantu Languages* von 1919/1922 verwiesen, der schon vor Guthrie mit geografischen Zonen (z.B. der Buchstabe P für „South Nyasa Languages“) und Ziffern zur Kennzeichnung von Einzelsprachen (z.B. Nr. 58 für „Cimazarø oder Cikunda“) gearbeitet hatte. Er erwähnt hier noch das „Mazaro“, was Ornela (1901, 74) übernimmt und den „dialectos chinyanja“ zuordnet. Weitere Sprachen von Johnstons „P-Gruppe“ waren übrigens „Ci-podzø (58a)“, „Ci-nyuñgwi (59)“, „Ci-sena (59a)“, „Ci-mbø (Ci-cinkiri) (60)“ sowie „Ci-mañanja (South-Nyanja) (61a)“ – leicht zu erkennen sind hier die Mitglieder der „N30“- und „N40“-Gruppen bei Guthrie oder die „Chi-Nyanja“-Gruppe mit ihrer „Chi-Sena“-Untergruppe in Katupha (1985, 323).

³⁶³ MultiTree, gefördert von der National Science Foundation der USA, versteht sich als „digital library of language relationships“ und bietet bibliografische und grafische Darstellung zu existierenden Hypothesen über Sprachverwandtschaften (vgl. multitree.org).

mit 1403 Einzelsprachen bildet.³⁶⁴ Die East Bantu-Gruppe ist in dreizehn Hauptgruppen unterteilt, wobei sechs davon in Mosambik vorkommen.³⁶⁵ Diesen sechs Hauptgruppen schließlich werden 20 Sprachfamilien zugeteilt, denen sich wiederum 43 Sprachen mit ihren 88 „dialects“ zuordnen lassen. Auf Basis der Angaben im Glottlog lassen sich die Bantusprachen und ihre Varietäten Mosambiks tabellarisch darstellen (vgl. Anhang I), wobei deutlich wird, dass die Unterschiede zu Guthrie (1967/1971), wenn man der Darstellung nach Firmino (2005, 47ff.) folgt, insbesondere dadurch entstehen, dass mehr Sprachen und/oder Varietäten aufgeführt sind – mitunter jedoch nur, das sollte einmal mehr betont werden, weil eben bibliografische Hinweise auf die Sprache und/oder eine Varietät vorliegen. Die Familien des Northeast-Savanna Bantu sowie des Rufiji-Ruvuma kommen im Norden Mosambiks vor. Die Gruppen Sabi (mit Nsenga), Shona (mit Dema³⁶⁶, Nda, Manyika, Tewe und Tawara) sowie Tumbuka-Sena-Nyanja (mit Barwe, Chikunda, Nyanja, Nyungwe, Phimbi und Sena) hingegen finden sich entlang des Sambesi und südlich davon, d.h. dem „Altmosambik“ von Chichava (2007). Mit ihrem Vorkommen im Norden Mosambiks (in den heutigen Provinzen Cabo Delgado, Nampula, Tete und Zambézia) – als Untergruppen des Sotho-Makua-Venda – sowie im Süden (in den Provinzen Gaza, Inhambane und Maputo) – hier als Chopi bzw. Nguni-Tsonga-Gruppe – nimmt die Familie des Southern Bantu-Makua schließlich eine besondere Position ein.³⁶⁷ Während davon auszugehen ist, dass Echuawabu, Ekoti, Elomwe und Emakhuwa eine große Ähnlichkeit untereinander aufweisen – ebenso die Nguni-Tsonga-Sprachen Citshwa, Xichangana, Xirhonga oder Cicopi und Gitonga –, ist die wechselseitige Verständlichkeit zwischen den Sprachen des nördlichen und des südlichen Southern Bantu-Makua eher begrenzt.

Während der Glottolog davon einen Eindruck gibt, wie eine detaillierte Darstellung der Sprachenvielfalt Mosambiks aussieht, die der Auffassung von „language splitters“ folgt,

³⁶⁴ Die sogenannte „Top level family, Atlantic-Congo“ teilt sich in der Sprache des Glottologs in mehrere „subfamilies“, die hier nicht aufgezählt zu werden brauchen. Die für Mosambik relevante „subfamily“ ist das „East Bantu“ (06.08.2021).

³⁶⁵ „East Bantu“ wird laut Glottolog eingeteilt in: 1) Botatwe, 2) Corridor Bantu, 3) Enya, 4) Kilombero, 5) Mbugwe-Langi, 6) *Northeast-Savanna Bantu*, 7) Nyanga-Mituku, 8) Nyaturu-Nilamba, 9) *Rufi-Ruvuma*; 10) *Sabi*, 11) *Shona*, 12) *Southern-Bantu-Makua* und 13) *Tumbuka-Sena-Njana*. Die hervorgehobenen Sprachfamilien kommen in Mosambik vor.

³⁶⁶ Ein Hinweis auf eine gleichnamige Ethnie findet sich bei Rita-Ferreira (1982, 260): „São claramente relacionados com as tribos de Chidima ou Chidema, étnica e linguisticamente afins dos Tongas, do Baixo Zambeze. Submeteram-se aos Mutapas mas nunca foram completamente assimilados (...)“.

³⁶⁷ Ornelas (1901, 72) führt zu diesem Umstand aus, dass bereits Torrend bemerkt habe, „que os dialectos de Lourenço Marques e Inhambane pareciam estabelecer uma transição entre o macua e o zulu. Junod vai mais longe, e das suas analogias fonológicas concluí que o seu parentesco permite compreende-los num grupo bantu, meridional oriental.“

vermitteln die Übersichten, die in Mosambik entstanden sind, einen anderen, wenn man will, „nationalen“ Zugang zu den Bantusprachen, bei denen die Tendenz, Sprachen zusammenzufassen, unübersehbar ist. Einer der ersten Kataloge, die im unabhängigen Mosambik entstanden, ist der des polnischen Afrikanisten Eugeniusz Rzewuski (vgl. Anhang I). Sein Werk, *Línguas de Moçambique em classificação de M. Guthrie*, so zitiert es Leiste (1988, 44ff.) legte er 1978 vor. Wie Guthrie verwendet Rzewuski Buchstaben, um die geografischen Verbreitungsgebiete der Bantusprachen in Mosambik zu kennzeichnen, doch findet sich bei ihm die „Gruppe A“ nicht wie bei Guthrie in Äquatorialguinea, Gabun und Kamerun (dem nordwestlichsten Verbreitungsgebiet der Bantusprachen), sondern in Cabo Delgado und umfasst dort auch die „Swahili“-Sprachen. Die Gruppen „B“ bis „I“ stehen für weitere acht Bantusprachfamilien, wie sie von Norden nach Süden in Mosambik vorkommen. Insgesamt kommt Rzewuski auf 22 autochthone Sprachen auf mosambikanischem Territorium. Zum einen, weil er Sprachen zu „hauptsächlichen Dialekten“ (vgl. Leiste 1988) erklärt – etwa in der „Shona-Gruppe F“, in der nicht nur Manyika, Ndaou und Tewe als Dialekte, sondern auch Shanga, Ndaou da Beira“ sowie Ndanda und Tawara, erscheinen, nicht aber Dema. Zum anderen, weil Sprachen wie Mozambican Ngoni sowie Marendje³⁶⁸ und Phimbi³⁶⁹ (siehe Zensus 1980, Firmino 2005, 49) nicht genannt werden. Vor allem die Sprachenvielfalt der Region Zentrum Mosambiks – mit einer Zahl von etwa 3 100 000 Sprechern (Gruppen D, E und F) zum damaligen Zeitpunkt – wird in dieser Übersicht eingehegt. Doch auch die mit ca. fünf Millionen Menschen größte Sprechergemeinschaft Mosambiks, die „Makua-Lomwe-Gruppe C“ im Norden sowie die drittgrößte, die „Tswa-Ronga-Gruppe G“ mit knapp drei Millionen Sprechern, geht hier auf Kosten kleinerer Sprachen – oder eben Dialekte.

Das Bedürfnis, eine Klassifikation zu finden, die insbesondere nationalen Kriterien entspricht, zeigt sich ebenfalls in der Arbeit von Ngunga/Faquir (2012), einer Zusammenfassung der Ergebnisse des III Seminário de Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas. Das erste dieser Seminare hatte 1988 stattgefunden, fünf Jahre nachdem in der Gesetzgebung des SNE in Kapitel I, Artikel 5 das Studium der „línguas nacionais“ als Aufgabe der Volksbildung festgeschrieben worden war. Schon damals hatte Graça Machel, Ministerin für Bildung und Kultur zwischen 1975 und 1989,

³⁶⁸ Vgl. glottolog.org/resource/langouid/id/mare1260; AES: Vigorous; (31.07.2021).

³⁶⁹ Vgl. glottolog.org/resource/langouid/id/phim1238; AES: Threatened; (31.07.2021).

erklärt, dass man, „de forma actualizada“, wissen wolle, so Timba (1991, 7), wie viele Sprachen es in jeder Provinz gebe, inwieweit sie ausgebaut und untereinander verständlich seien, aber auch, wie allgemeine Lesetexte entwickelt werden könnten. Offensichtlich hatte aber die Umsetzung des Vorhabens nie Priorität besessen.³⁷⁰

Stärker noch als Rzewuski (1978) lösen sich die Autoren in dem *Relatório* von 2012 von Guthrie (1967-1971), behalten zwar die Idee von Gruppen bei, die nach geografischen Verbreitungsgebieten geordnet sind, folgen zugleich aber der Logik staatlicher Verwaltungseinheiten (vgl. Tab. 7). Entsprechend sind alle Sprachen, die in den beiden nördlichen Provinzen Cabo Delgado und Niassa vorkommen in Gruppe I zu finden, die Sprachen Echuwabu und Emakhuwa (mit Elomwe und Ekoti), die sowohl in der (nördlichen) Provinz Zambézia als auch in den Provinzen Nampula und Niassa vorkommen, der Gruppe II zugeordnet. Die Sprachen in Gruppe III sind die Sprachen „Altmosambiks“, also die entlang des Sambesi (in den Provinzen Tete und Zambézia) anzutreffen sind – mit anderen Worten, die „Chi-Nyanja“- und „Chi-Sena“-Gruppen bei Katupha (1985, 323). Gruppe IV entspricht der „S10 Shona“-Gruppe von Guthrie (1967-1971). Allerdings sind hier nur die drei Sprachen Cimanyika, Cindau und Ciwute – gesprochen hauptsächlich in den Provinzen Manica und Sofala – aufgeführt. Die Gruppe V bilden die beiden Sprachen der „Gruppe H, Copi“ bei Rzewuski (1978), Cicopi und Gitonga, in der Region um die städtischen Zentren Inhambane und Maxixe. Die Sprachen, die hauptsächlich in den Provinzen Gaza, Inhambane und Maputo vorkommen – die „Gruppe G, Tswa-Ronga“ (Rzewuski 1978, Glottolog), „S50“ in Guthrie (1976-71) oder die „Língua Shi-Tonga“ mitsamt dem „Xi-Tswa“ bei Katupha (ebd.) – sind der Gruppe VI zugeordnet.

³⁷⁰ Timba (1991, 61) führt allerdings mehrere Beispiele für Unterrichtsprojekte an, in denen bereits Bantusprachen verwendet wurden – wie etwa das schon erwähnte NELIMO-Projekt zu Swahili. 1983 wurde ein Voralphabetisierungskurs in „Xitsonga“ (heute spezifiziert als Citshwa, Xichangana, Xirhonga, SJ) angeboten, ab 1986 Kurse in „Xitsonga“ und ab 1989 in Emakhuwa an der UEM durchgeführt. Zudem sei 1988 eine Licenciatura Especial em Linguística (Xitsonga) angeboten worden. Mitarbeiter des Bildungsministeriums sollen zum Zeitpunkt der Niederschrift der Licenciatura Timbas Material für die Alphabetisierung Erwachsener in „Xitsonga“ und Cisena erstellt haben.

Tab. 7: Die Nationalsprachen geordnet nach den Gruppen I bis VI (Angaben in Ngunga/Faquir 2012)³⁷¹, schräg hervorgehobene „variantes“ wurden standardisiert.

Gruppen (6)	Sprachen (17)	geschätzte Anzahl der Sprecher Zensus 2007 Zensus 2017 (Saldo) ³⁷²	„variantes“ (Ngunga/Faquir 2021) (65)	Verbreitung
Gruppe I	Ciyaawo (Yao)	314.796 433.790 (+118.994)	-	Provinz Niassa (Malawi, Tansania)
	Kimwani (Mwani)	77.915 88 035 (+10.120)	Central continental, <i>Central das ilhas/Kiwibu</i> , Norte, Urbana	Küste, Provinz Cabo Delgado
	Shimakonde (Makonde)	268.910 58.984 (-209.926)	<i>Shimakonde</i> Shimwaalu, Shimwambe, Shindonde, Shiyaga	Mueda-Hochebene, Provinz Cabo Delgado (Tansania)
Gruppe II	Echuwabu	989.579 1.050.696 (+334.527)	<i>Echuwabo de Quelimane</i> , Ekarungu, Marendje	Quelimane, Provinz Zambézia
	Emakhuwa	5.307.378 5.813.083 (+1.715.245)	<i>Cidade de Nampula (Wamphula)</i> , Elomwe, Emarevoni, Enahara, Esaaka, Esankaci,	Provinz Nampula
			Emeetto, Esaaka	Provinz Cabo Delgado
			Emakhuwa, Emeetto, Exirima	Provinz Niassa
			Elomwe, Emakhuwa, Emaveroni	Provinz Zambézia
Gruppe III	Cibalke	112.852 127.140 (+14 288)	-	Provinz Manica, Báruè
	Cinyanja	905.062 1.790 831 (+885.769)	Cicewa (ou Cimang'anga), Cingoni, <i>Cinyanja-Niassa (Tete)</i>	Provinzen Niassa, Tete (Malawi, Sambia)
	Cinyungwe	457.290 488.235 (+30.945)	-	Provinz Tete (Malawi, Sambia, Simbabwe)
	Cisena	1.314.190 1.578.164 (+263 974)	Sena Bangwe, <i>Sena Caia</i> , Sena Gombe, Sena Gorongozi,	Provinzen Manica, Sofala Tete, Zambézia

³⁷¹ Die „variantes de referência“ (Ngunga/Faquir 2012), die dem Orthografiestandard zugrunde gelegt wurden, sind kursiv hervorgehoben.

³⁷² Die Sprecherzahlen sind Chambo et al. (2020, 26) entnommen.

			Sena Phodzo, Sena-Tonga	
Gruppe IV	Cimanyika	133.961 137.310 (+3.349)	-	Provinz Manica (Simbabwe)
	Cindau	702.455 836.038 (+133.583)	Cibangwe Cidanda, <i>Cidondo</i> , Cigova, Cimashanga, Cindau Cinyai Ciqwaka	Provinzen Sofala, Manica, nördl. Inhambane (Simbabwe)
	Ciwute (Tewe)	259.790 200.849 (-58 941)	-	Provinz Manica, Cidade de Chimoio
Gruppe V	Cicopi	303.740 227.652 (-76 088)	<i>Cicopi</i> , Cikhambani Cilambwe, Cilenge, Cindonje, Citonga	Provinz Gaza, Inhambane
	Gitonga	227.256 194.643 (-32.613)	Gikhumbana, Ginyambe, Girombe, Gisewi <i>Gitonga gya</i> <i>Khogani/Gikhoga</i>	Provinz Inhambane
Gruppe VI	Citshwa	693.386 836.644 (+143.258)	Xidzhonge /Xidonge, <i>Xidzivi</i> Xikhambani, Xilengwe, Ximhandla, Xirhonga	Provinzen Gaza, Inhambane, Manica, Sofala (Simbabwe, Südafrika)
	Xichangana	1.660.319 1.919.217 (+258.898)	Xibila, <i>Xidzonga</i> , Xihlanganu, Xihlengwe, Xin'walungu	Provinzen Gaza, Inhambane, Manica, Maputo, Sofala (Simbabwe, Südafrika)
	Xirhonga	265.829 273.441 (+7.612)	Xihlanganu, Xilwandle/Xikalanga, <i>Xinondrwana</i> , Xizingili/Xiputru	Provinzen Gaza, Inhambane, Maputo (Simbabwe, Südafrika)

Ekoti³⁷³ wird im *Relatório* als „segunda língua moçambicana mais falada em Nampula, com cerca de 70 000 falantes de cinco anos de idade ou mais“ (Ngunga/Faquir 2012, 72) lediglich erwähnt, aber kein Vorschlag für einen Orthografiestandard vorgelegt. Anders liegt der Fall von Elomwe, das in Ngunga/Faquir (2012, 71) als eine „variante“ des Emakhuwa behandelt wird. Wie Ekoti wird es im zweisprachigen Unterrichtsmodell Mosambiks verwendet. Mit seinen heute ca. 1 574 237 Sprechern (Chambo et al. 2020, 26) vor allem in der bevölkerungsreichen Provinz Zambézia wurde die Sprache durch das von USAID aufgelegte Programm „Vamos Ler!“ (2016-2021) in ländlichen Grundschulen besonders gefördert.

Die im *Relatório* vorgenommene Reduzierung der Sprachenvielfalt auf 17 Sprachen (einschließlich Cibalke, aber ohne Ekoti und Lomwe) geht einher mit der Identifizierung von 65 „variantes“ für zwölf von diesen Sprachen. Zu vermuten ist, das dabei einerseits das Interesse, zumal im Hinblick auf den schulischen Schriftsprachenerwerb und die dafür benötigte Organisationsmaschinerie, Sprachen eher zusammenzufassen („to join“), eine Rolle spielte, andererseits aber die Sprecherwahrnehmung sowie der historische Kontext, in dem Sprachen im Sinne einer nationalen Erzählung Mosambiks relevant sind, berücksichtigt werden sollte – wodurch Sprachen auch dann als solche identifiziert wurden, obwohl vieles dafür spricht, sie lediglich als Varietät zu klassifizieren („to split“). Darüber hinaus wurde versucht, sich durch die Wahl einer stets auf nationalem Boden befindlichen „variante de referência“ von dem Standard, wie er für das gleich Kontinuum außerhalb Mosambiks gilt, abzusetzen sowie möglichst „Provinzsprachen“ zu kartieren, was den schrittweisen Ausbau des Ensino Bilingue, zumal zu diesem Zeitpunkt, eventuell weniger herausfordernd erscheinen ließ. Fragen also, die das staatliche Verwaltungs- und Bildungssystem betreffen, wurden genauso wie solche beachtet, die die regionale und nationale Identität berühren. Eindeutig ist aber allemal die Absicht, die Sprachenvielfalt als überschaubar darzustellen.

³⁷³ Das Glottonym Koti soll laut Cabral (1975, 10) auf die Selbstbezeichnung der Angehörigen des Sultanats, das im Zuge der „Campanhas de Pacificação“ Ende des 19. Jahrhunderts von den Portugiesen erobert wurde und dann den offiziellen Namen Vila António Enes erhielt, als „Akoti“ zurückgehen. Es sei, so Fernandes (2006, 88), aber das „povo macua“ gewesen, welches die Wörter „A-nkotchi ou Angotji de que resultou o aportuguesamento Angoche“ geformt habe. Andere Schreibweisen seien „Angoxe, Angocha ou Angoya“. Für Ekoti hatte António Pires Prata 1980 bzw. 1981 bereits ein Wörterbuch Portugiesisch-Ekoti bzw. Ekoti-Portugiesisch vorgelegt. SIL-International präsentierte 2001 ein *Manual para aprender Ekoti* mit fünf Lektionen (vgl. glottolog.org/resource/languid/id/koti1238; [18.04.2022]).

Anhand der Sprecherzahlen (Zensus 2017, in der Tabelle fett gedruckt) zeigt sich zum einen, dass das Bevölkerungswachstum in Mosambiks längst nicht für alle Sprachen zum Vorteil wird – besonders die ohnehin „kleinen“ Sprachen wie Cicopi, Ciwute, Gitonga, vor allem aber Shimakonde verlieren an Sprechern, andere – wie Cibalke, Kimwani und Xirhonga – verzeichnen zwar einen Zuwachs, verlieren aber längst an die Amtssprache sowie an die „großen“ Sprachen wie Cinyanja, Emakhuwa oder Xichangana. Es ist wahrscheinlich, dass keine weiteren Bantusprachen, die in Mosambik gesprochen werden, von dem wissenschaftlich vor allem am Centro de Estudos Africanos (CEA) der UEM – Nachfolger des 2007 aufgelösten NELIMO (Ngunga 2021, 100) – unterstützten Prozess der Standardisierung der Nationalsprachen einbezogen werden. So wird zwar „P31C Lolo“ mit 73 003 (Zensus 2017) als Mitglied der „P30 Makhuwa-Elomwe“-Gruppe in Chambo et al. (2020, 26) erwähnt, es steht aber zu befürchten, dass diese Sprache – genauso wie die Sprachen, die Teilnehmer der Befragung 2018 als ihre „língua materna“ angaben, etwa Maindo (Q_FB1m_6, Q_FB1m_20) oder Tawala (T_FB1m_11), aber auch Shona³⁷⁴ (L_FB1f_12, T_FB1m_15, T_FB1m_18) – über kurz oder lang in den standardisierten Sprachen aufgeht und/oder ihre Sprecher an das Portugiesische verliert.

Neben der Identifikation der Sprachen und der Erkundung der jeweiligen Sprachcluster – die mit dem Katalog von Ngunga/Faquir (2012) zu einem vorläufigen Abschluss gekommen sein dürfte – wurde mit Gründung des NELIMO zum ersten Mal daran gearbeitet, eine in Mosambik gültige Orthografie für diese autochthonen Sprachen zu standardisieren. Die ersten Ergebnisse wurden 1988 während des I Seminário sobre a Padronização de Ortografia das Línguas Moçambicanas vorgestellt.³⁷⁵ Sie bildeten die Grundlage für ein erstes von United Nations Development Program (UNDP) und Weltbank gefördertes Pilotprojekt (Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique, PEBIMO, 1993-1997) zur Einführung von Bantusprachen in den Grundschulunterricht in ländlichen Gebieten der Provinzen Gaza (Xichangana) – wo vier Klassen an je zwei Schulen teilnahmen – sowie Tete (Cinyanja) mit ebenfalls vier Klassen an drei

³⁷⁴ In Chambo et al. (2020, 26) wird, wie bereits erwähnt, Shona als Sprache genannt, die in der Provinz Tete vorkommt und in Mosambik 48 811 Sprecher zählt.

³⁷⁵ Laut Firmino (2005, 63) identifizierte der NELIMO zuerst dreizehn Sprachen für Mosambik und machte Vorschläge, wie sie verschriftlicht werden könnten. Im Norden Mosambiks waren das Ciyaawo, Kimwani und Shimakonde sowie Emakhuwa mit seinen zahlreichen Varietäten, zu denen bereits Elomwe gezählt wurde. Für die Region Zentrum wurden Cibalke, Cinyanja (mit Nsenga als Dialekt), Cinyungwe und Echuwabu (mit Marendje als Dialekt) sowie Shona ausgemacht und im Süden Cicopi und Gitonga („uma língua que tem sido erradamente chamada Bitonga“) sowie Tsonga, nun mit den drei Sprachen Citswha (damals noch „Xitswa“), Xichangana und Xirhonga (damals noch ohne <h>). Zehn Jahre später wurden auf dem zweiten Seminar (1998) Cimanyika, Cindau und Ciwute hinzugefügt, Shona hingegen verschwand.

Schulen.³⁷⁶ Diese beiden Sprachen wurden ausgewählt, weil man hier auf Unterrichtserfahrungen aufbauen konnte, die bereits in Südafrika, Malawi und Simbabwe gemacht worden waren, beide Sprachen außerdem „bastante desenvolvidas na escrita“ vorlagen (Benson 1997, 6).³⁷⁷ Allerdings verfügte man zu diesem Zeitpunkt, wie Veloso (1994) berichtet, weder an der UEM noch im INDE über Erfahrungen mit dem „desenvolvimento de ortografias de Línguas Moçambicanas“.³⁷⁸ Zusätzliche fachliche Unterstützung kam daher von internationalen Organisationen, namentlich Vertretern des SIL-International; zudem wurde die Associação Progresso ins Leben gerufen, eine zivilgesellschaftliche Nichtregierungsorganisationen im Land, die sie sich im Rahmen ihrer Aufgabe, Bildung und Demokratie in Mosambik zu stärken, bis heute für die Verwendung der Bantusprachen im Unterricht für Kinder und Erwachsene einsetzt.³⁷⁹ Der Staat behielt sich jedoch – über das Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) – die Entscheidungshoheit über alle konkreten Maßnahmen der Umsetzung vor. Die Einigung auf eine orthografische Norm der für den zweisprachigen Unterricht vorgesehenen Sprachen – erschwert durch den Umstand, dass für die Sprachen zum Teil über Jahrzehnte entstandene Textbücher, Grammatikbeschreibungen oder Vokabellisten bereits vorhanden waren sowie der schriftsprachliche Gebrauch von Bantusprachen, wie er z.B. in den verschiedenen in Mosambik tätigen Kongregationen Praxis ist – wurde dadurch allerdings nicht erleichtert. Vielmehr ist auch heute davon auszugehen, dass verschiedene Schreibweisen gleichzeitig in Gebrauch sind.³⁸⁰ Die von

³⁷⁶ Die Finanzierung wurde aber bis 1998 gewährt, „para permitir 2 anos de avaliação e de discussão sobre o futuro do ensino bilingue no país“ (Benson 1997, 9).

³⁷⁷ Benson (1997, 6) berichtet, dass ursprünglich geplant wurde, neben Cinyanja mit Cindau in der Provinz Sofala zu beginnen. Aber: „Sucedeu que não foi possível politicamente introduzir Ndau em Sofala sem introduzir Sena, a outra língua principal da provincia.“ Daher sei die Wahl auf Changana gefallen.

³⁷⁸ Bento Siteo, Verfasser des Wörterbuchs Changana-Portugiesisch (1996) sowie Portugiesisch-Changana (2018), berichtet im Interview (Timbane 2016, 21), dass in den 1980er Jahren Sprachkurse („cursos livres“), z.B. für Xichangana, an der UEM bereits stattfanden, die ihm die Gelegenheit boten, das ihm zur Verfügung stehende Material systematisch zu erweitern: „Tinha produzido um manual para este curso que em cada lição apresentava um pequeno vocabulário. Mas durante as referidas aulas, eu era constantemente ‚bombardeado‘ pela pergunta: ‚Como se diz X em Português?‘ e, não poucas vezes, ‚O que significa a palavra changana Y?‘ Um e outro pequeno vocabulário publicado por missionários e funcionários do aparelho colonial nem sempre respondiam a estas perguntas. Era imperioso produzir um dicionário.“

³⁷⁹ Vgl. progresso.co.mz (05.08.2022)

³⁸⁰ Betrachtet man z.B. die Schreibung der Glottonyme auf der Homepage der *Sociedade Bíblica de Moçambique* mit Sitz in Maputo, sind einige Unterschiede zum Vorschlag von Ngunga/Faquir zu finden. Unter dem Motto, „(l)evamos a Bíblia às pessoas e as pessoas à Bíblia“, werden folgende zehn Sprachen, in denen Übersetzungen oder Revisionen geplant sind, in dieser Reihenfolge (und Schreibung) präsentiert: Emakuwa, Xichangana, Xirhonga, Echuabo, Ciyao, Ciwute, Citswa, Cindau. Unter der Überschrift „Revisão da Bíblia em Cindau“ werden zwei Aufgaben genannt: „Atualizar a língua para novas gerações. 2. Fazer da Bíblia Cindau (sic) uma Bíblia Moçambique (sic) porque a actual tem muita influência de Zimbabwe“ (vgl. bible society-mozambique.org/traducoes; [20.04.2022]).

den Fachleuten an der UEM angewendete „estratégia de base fonética, em que, em princípio, cada som de fala é representado unicamente por um grafema“ (MINEDH 2019, 44)³⁸¹, ist zwar einleuchtend und vor allem einfach – allemal, wie die Autoren schreiben, im Vergleich zu Portugiesisch, „em que uma grafema (letra) pode, dependendo do contexto de ocorrência, representar vários sons“,³⁸² sie wird aber offiziell nirgends eingefordert und wahrscheinlich auch dort nicht konsequent durchgesetzt, wo sie verpflichtend wäre: in den Lehrwerken, Textbüchern, im Klassenzimmer durch die Lehrkräfte und selbst in den Universitäten. Das mag mit den ohnehin großen Schwierigkeiten in Zusammenhang stehen, welche das mosambikanische Bildungssystem kennzeichnet; es ist aber auch ein Zeichen dafür, dass in den Bantusprachen, die im Unterricht eingesetzt werden, auch von ihren Befürwortern oft nur als Hilfsmittel für den Erwerb von Portugiesisch betrachtet werden. Das war allerdings auch stets die Zielvorgabe, unter der es zulässig schien, staatliche Mittel für die Klassifizierung der autochthonen Sprachen Mosambiks und die Standardisierung der Orthografie einiger von ihnen überhaupt aufzuwenden.

1.3.4 Zu Sprachpolitik und den Nationalsprachen in Mosambik

Wenngleich Entscheidungen über Sprache und ihren Gebrauch so alt sind wie das Nachdenken über sie, ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit allem, was in weitestem Sinn mit Sprachpolitik und Sprachplanung zu tun hat, relativ neu. Doch anders als etwa Manuel (2015, 18) behauptet, war nicht erst das Drängen des „Westens“, Entwicklungsländer mögen sich angesichts ihrer Vielsprachigkeit für eine

³⁸¹ Das bedeute, so führen die Autoren weiter aus, „(o)u seja, as vogais e as consoantes das línguas moçambicanas não mudam os seus os seus valores fónicos independentemente dos contextos em que ocorrem“ (MINEDH 2019, 44). Die jeweiligen Alphabete sind daher recht unterschiedlich und zählen zwischen 26 und 48 Buchstaben. Nicht alle Sprachen haben zudem alle Laute – Ndau, Manyika und Tewe etwa verfügen nicht über den Laut [l], im Alphabet des Emakhuwa fehlen z.B. die Buchstaben , <d> und <g>, weil es keinen Laut dafür gibt usw. (vgl. Ngunga/Faquir 2012, 163, 151f., 174f., 76f.)

³⁸² Liphola (2012, 334) meint daher, dass das Lesen- und Schreibenlernen an sich schon „um exercício penoso e inibidor no processo de ensino e aprendizagem“ sei, jedoch einen Text in Englisch, Deutsch oder Arabisch lesen oder verfassen zu lernen, grenze an eine „violentação da mente da criança, mesmo em se tratando de crianças falantes nativas destas línguas“, denn, so der Autor, sei die Schrift „incapaz de representar fielmente a fala“. Weil es bislang nicht gelungen sei, die Inkonsistenzen und Unregelmäßigkeiten in der Orthografie von Englisch, Portugiesisch, Deutsch, Französisch und anderen Sprachen zu lösen, empfiehlt er, dass „as ortografias padronizadas emergentes das nossas línguas (...) com cautela“ entwickelt werden, „para evitar que se trilhe pelo mesmo caminho por onde passaram ortografias já fossilizadas e imaleáveis, com pouca flexibilidade de aceitar mudanças inovadoras no seu sistema“.

fortschrittstaugliche Sprache entscheiden, ursächlich für die Entstehung dieses Wissensgebietes.³⁸³ Sprachpolitische Entscheidungen wurden vielmehr stets getroffen, wenn eine soziale Gruppe oder Klasse die nötige Macht dafür hatte und das entsprechende Interesse daran, etwa als Abzeichen ihrer Legitimität, aber sicherlich auch, weil pragmatische Erwägungen dahinter standen. Die Entstehung neuer Staaten durch den Prozess der Dekolonisierung führte insofern nur deutlich vor Augen, was schon immer, wenngleich zeitlich weniger komprimiert, jedoch genauso komplex, eine Rolle bei der Bildung von Imperien oder Nationalstaaten, aber auch ihrem Zerfall, zumindest in Europa seit der Frühen Neuzeit gespielt hatte: die Klärung der Sprachenfrage.³⁸⁴ Dass diese freilich nie endgültig sein kann, liegt nicht zuletzt darin, dass Macht und Sprache sozialen Dynamiken unterliegen. Bereiteten etwa die „renaissances éthniques“ (vgl. Héraud 1989) der Illusion von einsprachigen und monokulturellen Nationalstaaten in Europa nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg ein Ende, zeigt die Erfahrung, dass es genauso möglich ist, eine Sprache, man denke an Griechisch oder Hebräisch, für ein entstehendes Staatswesen erfolgreich auszubauen – auch, indem man sie, um auf Kloss (1976) anzuspielen, wie Hindi und Urdu (Dorren 2021, 299-316) auf Abstand hält –, Gebrauch und Vermittlung zu organisieren sowie ihr das Prestige zu verleihen, das ihren Status rechtfertigt,³⁸⁵ war zudem schon vielfach gemacht worden.

Dass moderne Staaten (genauso wie Unternehmen und Organisationen) sprachlicher Regelungen bedürfen, liegt auf der Hand, da wesentliche gesellschaftliche Bereiche wie Bildung, Justiz oder Verwaltung auf Sprache beruhen. Diese Einsicht liegt der Definition in Skutnabb-Kangas/Phillipson (1997, 116) zugrunde, wonach Sprachpolitik ein „broad over-arching term for decisions on rights and access to language and on the roles and functions of particular languages in a given polity“ ist.³⁸⁶ Allerdings

³⁸³ Manuel schreibt wörtlich: „(T)he whole language enterprise was originally concerned with what Western colonial nations thought were language problems in developing nations. The primary concern of LPP was to find a language that would help new independent countries move towards sustainable development.“

³⁸⁴ Habsburg etwa, das im Ruf stand, ein „Völkergefängnis“ zu sein, zerfiel nach dem Ersten Weltkrieg in einzelne „Nationalstaaten“, in denen nun die ethnische Elite die Regierung stellte, der es gelang, die Machtfrage für sich zu entscheiden. Die Vorstellung jedoch, dass der Vielvölkerstaat hoffnungslos rückständig gewesen sei und daher von „der Geschichte“ überholt wurde, wurde vielfach widerlegt (vgl. Judson 2017).

³⁸⁵ Darquennes (2012a, 10) bemerkt dazu: „Die besten Aussichten auf Spracherhalt oder zur Sprachrevitalisierung bietet die Ausarbeitung eines umfassenden, multidisziplinär ausgerichteten und möglichst viele in der sozialen Wirklichkeit verankerte Faktoren berücksichtigenden Gesamtkonzepts, das dem Zusammenhang von (1) Sprachkompetenz, (2) Sprachverwendung (3) der Anwesenheit von und dem Bedarf an Produkten und Dienstleistungen einer bzw. über eine Sprache und (4) der Motivation eine Sprache zu lernen und zu verwenden Rechnung trägt.“

³⁸⁶ Spolsky (2017, 40) schreibt: Language policy deals with status and varieties, their form (standardized, are they appropriately cultivated to perform the functions associated with their status), and who else should

gilt der Einwand, dass es bisher nicht gelungen ist, Sprachpolitik – womit sowohl „language policy“ als auch „language politics“ gemeint sein kann – exakt zu definieren, zumal er oft in Konkurrenz mit dem Begriff Sprachplanung („language planning“) verwendet wird (Marten 2016, 18). Nicht geklärt sei, so Darquennes (2012b, 4), inwieweit sich beide Begriffe voneinander abgrenzen und einander hierarchisch zuordnen lassen. Gleichwohl kann nach Darquennes (2012b, 5) Sprachplanung als Versuch definiert werden, „(1) das Korpus, (2) den Status und (3) den Erwerb einer Sprache durch konkrete Maßnahmen zu beeinflussen“. Die definitorisch-terminologische Undeutlichkeit, so konstatieren Dovali/Šichová (2017, 12), wird in der Literatur daher oft dadurch überwunden, dass auf eine Differenzierung von Sprachpolitik und -planung („language policy and planning“ oder kurz LPP) verzichtet wird.³⁸⁷ Diese beiden Autoren (ebd., 9) unternehmen es nun zunächst, „Sprachplanung und Sprach(en)politik“³⁸⁸ als „metasprachliche Aktivitäten, Verhalten gegenüber Sprache“ unter dem Begriff „Management“³⁸⁹ als einen der vier Bereiche der Linguistik zu verorten. Sprachpolitik und -planung stünde damit gleichrangig neben den „traditionellen

learn them.“ Berthoud/Lüdi (2011, 479f.) hingegen versuchen zu beschreiben, was Sprachpolitik ausmacht: „Language policy comprises and rests on ideological choices and their underlying principles determining the selection of various goals (status, use, domains of use and geographical range of language)“. Für die Analyse von Sprachenpolitik stellen sie – ähnlich Cooper (1989, 98) – folgende Frage: „Wer (Akteure) plant was (Status- und Korpusplanung) für wen (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.) zu welchem Zweck (Sprachverhalten) zum Nutzen von wem (Elite, Minderheiten) unter welchen Bedingungen (soziale, demographische, kulturelle, aber auch äußere Einflüsse usw.) wie (mit welchen Mitteln und Methoden).

³⁸⁷ Auf die im deutschen Sprachraum zusätzlich getroffene Unterscheidung zwischen Sprach- und Sprachenpolitik, wie sie z.B. Marten (2016) in seinem Titel *Sprach(en)politik* aufgreift, sei hier nur verwiesen. Sprachpolitik, zumal von Staaten, bezieht immer mehrere Sprachen ein, etwa, wenn es um Fragen der Migration und die Bereitstellung von muttersprachlichen und/oder fremdsprachlichen Angeboten in der Schule geht.

³⁸⁸ Neben einer umfangreichen Literaturliste von 600 Titeln zu verschiedenen Aspekten von Sprachplanung und Sprach(en)politik erwähnen sie auch die wichtigsten Zeitschriften zu dieser Thematik. Das sind: *Current Issues in Language Planning* (seit 2000), *Language Policy* (seit 2002), *Language Problems&Language Planning* (seit 1977) und die älteste, *New Language Planning Newsletter* (seit 1975), aber etwa auch das *International Journal of the Sociology of Language* (seit 1974), *Journal of Multilingual&Multicultural Development* (seit 1980) sowie das *Journal of Language, Identity and Education* (seit 2002) (Dovali/Šichová 2017, 12). Die umfassendste Darstellung des Sachgebiets in deutscher Sprache bietet Marten (2016).

³⁸⁹ Die Grundlagen für die Sprachmanagementtheorie („Language Management Theory“) gehen zurück auf Jernudd/Neustupný 1987 und Nekvapil 2009. Sie haben nichts zu tun mit der Verwendung des Begriffs Sprachmanagement von Spolsky, der ihn teilweise in Konkurrenz mit dem von Sprachenpolitik verwendet oder als eine ihrer Komponenten neben Sprachgebrauch und Sprachideologien (*practice, beliefs, management*). Wie Dovali (2013) kritisiert, handelt es bei der Sprachmanagementtheorie jedoch keineswegs um solche „theoretisch undifferenzierte Bemühungen, die Sprachwahl zu beeinflussen bzw. in den Sprachgebrauch einzugreifen.“ Im Zusammenhang mit der Tatsache, „dass Sprache in einem natürlichen Prozess von den Sprechern kontinuierlich und zumeist unbewusst verändert wird und mit Hilfe bestimmter Maßnahmen auf diese Veränderungen reagiert werden kann, um Sprache in eine bestimmte Richtung zu lenken“, geht Marten (2016, 21) ebenfalls auf die von ihm als „Language Management Framework“ erläuterte Theorie ein und verweist auf den Unterschied zu Spolskys (2009) Verwendung von dem „Management“-Begriff.

objektsprachlichen Gegenständen der linguistischen Forschung“, die darüber hinaus Sprachstrukturen (systemlinguistische Analysen), den Sprachgebrauch (soziopragmatische Analysen, Betrachtung von Sprachproduktion und -rezeption) und den Bereich des sprachlichen Wissens mit den kognitiven Grundlagen der Sprache untersucht. Jeder dieser Gegenstände steht dabei in Wechselwirkung mit dem Bereich Sprachmanagement, so die Autoren (ebd., 10), der insbesondere vom Bereich Sprachgebrauch abzuheben sei. Zwar gingen die metasprachlichen Aktivitäten ontologisch aus dem Sprachgebrauch hervor – weil eben nur in einer Sprache über Sprache kommuniziert werden kann –,

(w)enn jedoch die Sprachplanung, Sprach(en)politik und das Sprachmanagement fokussiert werden, bilden die verhaltensbezogene und metasprachliche Komponente – das Verhalten der Sprachbenutzer gegenüber der Sprache – das spezifische Merkmal, das diesen vierten Gegenstand vom Sprachgebrauch unterscheidet.

Für ihre Erklärung, welche Faktoren Sprachplanung und -politik ausmachen, legen auch Dovali/Šichová (2017) das Modell zugrunde, das von Haugen (1959) eingeführt und insbesondere von Cooper (1989) erweitert wurde (siehe Abb. 7).

Abb. 7: Sprachplanungsmodell nach Haugen

	Form (Planung der Politik)	Funktion (Sprachkultivierung)
Gesellschaft (Statusplanung)	1. Selektion (Entscheidungsprozedur) a. Identifizierung von Problemen b. Allokation von Normen	3. Implementierung (Verbreitung durch Bildung) a. Korrigieren b. Bewerten
Sprache (Korpusplanung)	2. Kodifizierung (Standardisierungsprozedur) a. Standardisierung der Schreibung b. Standardisierung der Grammatik c. Standardisierung der Lexik	4. Ausbau (Elaboration von Funktionen) a. terminologische Modernisierung b. Elaboration der Stilistik

(Quelle: Dovali/Šichová 2017, 19)

Demnach lassen sich grundsätzlich zwei Perspektiven – die soziale (den Status betreffende) und die strukturelle (das Korpus betreffende) – unterscheiden. Während sich die Korpusplanung auf die Standardisierung, die Normierung und/oder die Erweiterung des Lexikons, der Grammatik und Orthografie bezieht, genauso aber auch Bereiche wie

Sprachkritik und -beratung sowie Elaboration umfasst, betrifft die Statusplanung die Stellung von einer oder mehreren Sprachen und Varietäten in einer Gemeinschaft, ebenso umfasst sie die Organisation ihrer Vermittlung.

Ob eine Sprache als Amts-, Arbeits-, National-, Vertrags- oder Verhandlungssprache in einem Gemeinwesen – gleich, ob Staat, Organisation oder Unternehmen – klassifiziert wird, unterliegt einem dynamischen Prozess, der von oben („top-down“) oder von unten („bottom-up“) gesteuert werden kann. Der Status einer Sprache als Amtssprache eines Landes kann, aber muss nicht, mit der Sprecherzahl, der kulturellen, politischen und/oder ökonomischen Stärke der Sprachgemeinschaft sowie dem Gebrauch der Sprache in der Wissenschaft in Zusammenhang stehen, wie Dovali/Šichová (2017, 16) bemerken, zu prüfen bleibt immer der jeweilige Einzelfall. Geht es jedoch um die Spracherwerbsplanung, steht vor allem die Beeinflussung der Zahl der Sprecher einer Sprache im Fokus, wie Cooper (1989, 13) postuliert. Vor allem dem Bildungssystem kommt bei der Steuerung der Spracherwerbsprozesse eine herausragende Stellung zu, wird doch hier über die Gestaltung des Erwerbs von Mutter-, Zweit- und Fremdsprachen vornehmlich in den Schulcurricula entschieden. Darüber hinaus findet Spracherwerbsplanung aber auch in Familien und anderen sozialen Kontexten (wie z.B. Kirchengemeinschaften, Vereinen etc.) statt. Ebenso spielt sie eine mitunter gewichtige Rolle in der Frage der auswärtigen Kultur- und Sprachpolitik eines Landes, das durch Schulen oder eigens für diesen Zweck geschaffene Einrichtungen, seine Sichtbarkeit zu erhöhen sucht und gleichzeitig die Möglichkeit bietet, Anschluss an seinen Bildungs- und Sprachstandards zu knüpfen oder ihn zu halten. Nach Haarmann (1990) ist die Tätigkeit solcher dafür verantwortlichen Institutionen jedoch hauptsächlich auf die Prestigeplanung einer Sprache gerichtet, wobei allerdings der Rezipient (oder Klient z.B. von Sprachagenturen) im Vordergrund steht und nicht die Akteure, die auf Korpus, Status und Erwerb einwirken.

Wenn Tollefson (1991, 19), Vertreter der „Critical Language Policy and Planning“-Theorie, behauptet, „language policy is, par excellence the mechanism through which those who have power control access to intellectual and economic resources“, betont er die machtpolitische Seite von Sprachpolitik – anders als Haugen, der 1972 den Begriff von der „ecology of language“ einführte, und lediglich die Wechselbeziehungen zwischen Sprachen in mehrsprachigen Gesellschaften und ihre Folgen für Korpus und Erwerb in den Blick genommen hatte. Dennoch ist kaum zu

bestreiten, das sprachliche Verhältnisse Machtverhältnisse widerspiegeln (vgl. Blommaert 1999). Das zeigt sich nicht nur am Beispiel der Herausbildung der Standardvariation von Amtssprachen (meist als Nationalsprachen) in Europa (verbunden mit der „Entstehung“ von Dialekten), sondern auch in der sprachpolitischen Behandlung von Minderheitensprachen insbesondere in mehr- und vielsprachigen Gesellschaften. Die Akteure (Baldauf/Kaplan 1997, 5-13), die auf die Sprachpolitik einwirken – Regierungen, die für die Festlegung des Status einer Sprache sowie die Erstellung der Dokumente und Texte dazu zuständig sind, das Bildungssystem, in dessen Verantwortung die Vermittlung von Standardsprache und Fremdsprachen liegt, Quasiregierungsorganisationen und internationale Organisationen sowie Unternehmen und nicht zuletzt die Sprecher und ihre individuell oder in Gruppen durchgeführten Aktivitäten in Bezug auf Sprache –, unterliegen der Sprachpolitik, in die sie einerseits hineinwachsen – und als gegeben und eventuell unveränderlich hinnehmen –, die sie andererseits, beeinflusst von Spracheinstellungen („language attitudes“)³⁹⁰ und Sprachideologien („beliefs“)³⁹¹, genauso wie von ihrem Wissen über Sprache (das auch ein Sprachlernbewusstsein

³⁹⁰ Vgl. Agheyisi/Fishman 1970. Auch in Studien zu Spracheinstellungen in Mosambik (Henriksen 2010) oder Angola (Manuel 2015) wird auf die Bedeutung verwiesen, die die Kenntnis der Spracheinstellungen (insbesondere von Sprechern von Minderheitensprachen) für die Sprachpolitik hat. Die Einstellungen oder Meinungen über Sprachen, so wird auch hier betont, unterliegen verschiedenen und oft extrasprachlichen Einflüssen und ändern sich in Abhängigkeit von Alter und Lebenssituation.

³⁹¹ Busch (2013, 81-125) setzt sich in ihrem zweiten Kapitel mit dem Thema Sprachideologien, die sich „in metalinguistischen bzw. metapragmatischen Diskursen, in Spracheinstellungen, in Sprachpraktiken oder in der raumspezifischen Reglementierung von Sprachgebrauch (Sprachregime) festmachen“ (Busch 2013, 81), ausführlich auseinander. Im Abschnitt „Sprachideologische Strategien“ (das sind „iconization“, „fractal recursivity“, „erasure“) führt sie ein von Irvine/Gal (2000) erwähntes Beispiel für fraktale Rekursivität an, wonach die Klicklaute der Khoisprachen – von europäischen Linguisten nicht als phonologische Einheiten (an)erkannt, sondern gemäß rassistischer Vorbehalte als tierische Laute herabgewürdigt (Ikonisierung) – deshalb in die Ngunisprachen geraten wären, weil sie zunächst als ein Zeichen von Fremdheit und Distanz wahrgenommen und daher in das „Respektregister“ der eigenen Sprache transponiert worden wären. Wurde zunächst der Respekt gegenüber Älteren damit markiert, fanden die Klicklaute später Eingang in die Alltagssprache. Unter Ausblendung („erasure“) ist schließlich die Simplifizierung von Tatsachen gemeint, z.B. die Isolierung von Einzelsprachen aus einem Spektrum multilingualer Praktiken, um darauf, gemäß dem europäischen Vorbild, eine monolinguale ethnolinguistische Gruppe zu projizieren (Busch 2013, 86f.). Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die Standardisierung des Cibalke als Sprache des „Reino dos Macombe“ oder die Aussage, die sich bei Ngunga (2021, 42) findet, wonach „o prefixo que indica nome de língua (Bantu, SJ)“ auch das sei „que indica maneira de ser povo que a fala, o comportamento, os hábitos, a cultura“.

impliziert)³⁹² und der Motivation³⁹³, eine andere Sprache zu lernen, zu verändern in der Lage sind.³⁹⁴ Weil Sprachen Symbolkraft haben und ihre Kenntnis über die Möglichkeit der Teilhabe am ökonomischen und sozialen Austausch innerhalb einer Gesellschaft wesentlich mitentscheidet, gerät die Erkenntnis, dass alle Sprachen gleichrangige kulturelle Ressourcen darstellen,³⁹⁵ immer wieder ins Hintertreffen – und zwar nicht nur, weil Regierungen Sprachen unterdrücken, sondern auch, weil Sprecher dem Potential ihrer Muttersprache zu misstrauen gelernt haben. Daher ist der sich auf die Wahrnehmung und Verwirklichung der Menschenrechte stützende Ansatz (u.a. Skutnabb-Kangas/Philipson 1994) zum einen getragen von der Überzeugung, dass vermittels muttersprachlichen Lernens kognitive Kapazitäten besser genutzt werden und Lernen erfolgreicher ist, zum anderen von der Idee, dass die Sprachen der Menschheit als kulturelle Ressource bewahrt und gepflegt werden müssten. Dafür allerdings, wie der Erhalt lern(er)freundlicher und zugleich sprachökologischer Diversität gestaltet werden kann, gibt es wohl kaum eine einheitliche Lösung. Folgt man Fishman (2001, 21), gibt es jedoch mindestens fünf Gründe, warum sprachpolitische Maßnahmen zum Spracherhalt erfolglos bleiben. So kann a) der Verlust der Kultur, mit der die Sprache ursprünglich verbunden ist, zu einem Wechsel der Identität führen und dieser Sinnstiftungsverlust den Verlust der Sprache bewirken. Doch auch, wenn b) die Sprache als rückständig wahrgenommen wird oder (c), Sprecher keine Funktion für die Sprache ausmachen

³⁹² Der Begriff (auch „language awareness“ bzw. „language learning awareness“) bezeichnet das Wissen um Sprache und dessen Bewusstmachung. Erweitert auf den Erwerbsprozess, kann man annehmen, dass Lerner und Lehrende durch die erhöhte Sprachbewusstheit „zu einer Verbesserung der Kenntnis von Sprache, der Sprachhandlungsfähigkeit, der Sprachlernfähigkeit und der Fähigkeit, Sprache(n) zu unterrichten führt. Aufgrund der soziokulturellen Einbettung von Sprache wird weiterhin angenommen, dass Sprachbewusstheit dazu beiträgt, die Beziehungen zu anderen Menschen und Kulturen zu verbessern und den manipulativen Gebrauch von Sprache zu durchschauen“ (Gnutzmann 2010, 115).

³⁹³ Unterschieden wird zumeist nach intrinsischer und instrumenteller Motivation, die jemanden dazu bewegt, eine Sprache zu lernen. Nach May (2006, 263f.) würden Mehrheitssprachen etwa wegen ihres „instrumental value“ gelernt, Minderheitensprachen hingegen eher aufgrund ihres „sentimentalen Wertes“. Ein knapper Überblick zu Motivation und Motivationsforschung im Fremd- und Zweitspracherwerb findet sich u.a. in Riemer (2010, 168-172).

³⁹⁴ Marten (2016, 22f.) weist auf den Unterschied sowohl zwischen offener („overt“) – also Sprachpolitik im traditionellen Sinne – und verdeckter („covert“) sowie bewusster und unbewusster Sprachpolitik hin. Gerade letzterer Unterscheidung liegt zugrunde, dass Sprachpolitik nicht immer nur aus dem Gemeinwesen gegenüber wohlwollenden Gründen betrieben wird, Institutionen und Regierungen auch „hidden agendas“ (Shohamy 2006) unterstellt werden sollten.

³⁹⁵ Jullien (2017, 36) betont die philosophisch-ontologische Seite, wenn er schreibt, dass das Subjekt (oder Mensch) eine Verantwortung für seine kulturellen Ressourcen, dank derer es überhaupt zum Subjekt zu werden vermag, habe. Übernimmt es diese nicht, liegen kulturelle Ressourcen brach und laufen Gefahr, verloren zu gehen. Kulturelle Ressourcen existierten Jullien gemäß nur, wenn man sie aktiviert. Weiter schreibt er: „Ressourcen sind nicht ideologisch (sie werden nicht zu einem „System“ ausgebaut): Sie werden allein an ihrer Wirkung gemessen, an dem Nutzen, den man aus ihnen ziehen kann. Anders als Werte schließen sie einander nicht aus, sondern stehen allen zur Verfügung, sie gehören niemandem, sind disponibel und werden fruchtbar, wenn man in sie reinvestiert.“

können, die nicht auch die dominante Sprache erfüllte, (d) spracherhaltende Maßnahmen nur „von oben“ oder nur „von unten“ durchgeführt würden und schließlich, (e), der Spracherhalt (von der Mehrheitsbevölkerung und /oder anderen Minderheiten, die in einer ähnlichen Situation sind) als Gefahr für die Einheit des Landes betrachtet wird, komme es zur Abwendung von der Sprache. Ebenso spielen auch bei Fishman Sprachideologien, die z.B. Spracherhalt als Hindernis für das Erreichen von wirtschaftlichem Erfolg betrachten, sowie die Überzeugung, dass Sprachensterben ein natürlicher Vorgang ist und deshalb zu akzeptieren sei, eine nicht zu unterschätzende Rolle. Soll daher die Revitalisierung von Sprachen bzw. ihre Elaboration erfolgversprechend angegangen werden, müssen zuerst soziokulturelle und wirtschaftliche Voraussetzungen erfüllt sein, wie Dovali/Šichová (2017, 23) behaupten: Alle ökonomischen, politischen, sozialen, zeitlichen, ideologischen oder im weiteren Sinne kulturellen Kosten müssten zuerst als tragbar eingeschätzt werden! Geschieht das jedoch nicht, ist die Sprachentwicklung von vornherein zum Scheitern verurteilt. Bevor daher mit der aktiven Arbeit an Wortschatz und Grammatik begonnen wird, müssten ideologische Hindernisse, Vorurteile oder im weitesten Sinne kulturell bedingte Verhaltensmuster, die dem Erwerb einer Sprache entgegenwirken, zunächst beseitigt werden.³⁹⁶

Wie Sprachpolitik und -planung wahrgenommen und diskutiert wird in einer Gesellschaft – z.B., ob sie dem Anliegen entspricht, „die Sprachsituation im Hinblick auf das Gesamtwohl der betreffenden Gesellschaft zu verbessern“ (Grin 2003, 30) –, hängt entscheidend von deren Bildungssystem ab. Da Schule genauso der gesellschaftlichen Integration, der staatsbürgerlichen Sozialisierung als auch der Wissensvermittlung dient, ist die Regelung der Spracherwerbsplanung von größter Bedeutung. Sie betrifft dabei, erstens, die Frage nach dem Standard der Bildungssprache und wie mit den Abweichungen davon umzugehen ist, zweitens, die Art der Vermittlung und schließlich, drittens, das Sprachlehrangebot, d.h. welche Minderheiten-, Regional- und/oder Fremdsprachen unterrichtet werden sollen. Auch Mosambik bildet hier keine Ausnahme. Betrachtet man jedoch die marginale Rolle, die die Nationalsprachen als kulturelle und intellektuelle Ressource, und zwar ungeachtet ihrer Bedeutung im Alltag und als

³⁹⁶ Mit Crystal (2000, 130) kann man spezifizieren, dass Sprecher einer Minderheitensprache ein gewisses Prestige besitzen müssen, um erfolgreiche Sprachplanung zu betreiben, dass ferner diese Sprachen so kodifiziert sein sollten wie die dominante Sprache und, dass der Zugang zu moderner Technologie durch diese Sprachen möglich sein sollte. Unbedingt aber müssen solche Sprachen im Bildungssystem präsent sein.

Verkehrssprachen, innerhalb des Bildungswesens spielen – während gleichzeitig eine Mehrheit von Mosambikanern bereits in der Grundschule an der Amtssprache Portugiesisch scheitert –, bleibt zu fragen, ob in dieser Gesellschaft die herrschende Sprachpolitik tatsächlich auf deren Allgemeinwohl gerichtet ist.

1.3.4.1 Sprachpolitische Herausforderungen

In seinem 2017 erschienenen Beitrag illustriert Wolff (2017, 12) anhand der Erzählung von Skylla und Charybdis das Dilemma, vor das sich Politikerinnen und Politiker in den vielen afrikanischen Ländern gestellt sehen, wenn es um die Sprachenfrage geht. Gleich Odysseus vor seiner Fahrt durch die Meerenge von Messina, auf der sein Schiff entweder zu nahe an Skylla gelangt oder an ein nicht weniger scheußliches Ungeheuer, Charybdis, glauben sie, nur die Wahl zwischen dem einen oder dem anderen Übel zu haben. Für Charybdis, das Ungeheuer, das Wasser, Schiff und Mensch in die Tiefe saugt, stehen in Wolffs Gleichnis die autochthonen Sprachen, die Fortschritt und Entwicklung sowie den nationalen Zusammenhalt bedrohen. Wiewohl der „territoriale Multilingualismus“ am konsequentesten der so oft beschworen Wiederherstellung der „afrikanischen Persönlichkeit“ und „afrikanischen Identität“ entspreche, befürchteten Politiker – aber auch Akademiker und Intellektuelle – eine „Indigenisierung“ der nationalen Verständigung und der Hochschulbildung. Nicht nur, so das größte Bedenken, könnte damit die (für diese soziale Gruppe vorteilhafte) Verbindung zur „Welt“ gekappt werden, sondern würde auch das Land durch die aus ihrer Sicht „essentially inadequate indigenous languages“ auf immer unterentwickelt und rückständig bleiben. Skylla hingegen, das mehrköpfige Monster, das die Schiffsbesatzung Mann für Mann verschlingt, symbolisiert die exoglossische Politik, also eine, die auf die prestigeträchtigen, internationalen Sprachen zum Nachteil der autochthonen setzt. Nicht nur werde dadurch das Verschwinden von Sprachen beschleunigt, sie festige auch die soziale und wirtschaftliche Position einer Minderheit, die aus ihren Sprachenkenntnissen Profit zu schlagen weiß. Unterstützung findet diese Politik in den „global agencies of perpetual post-colonial linguistic and cultural imperialism“ (Wolff 2017, 3), die jedoch ihre eigene Agenda verfolgten. Ebenso würden internationale Nichtregierungsorganisationen, aber auch Verlagsanstalten mit Sitz in den einstigen „Metropolen“ einen Beitrag dazu leisten, dass

diese Politik nicht in Frage gestellt wird.³⁹⁷ Auch wenn der „Markt“ (Bourdieu (2017, 14), betrachtet man das Beispiel Mosambik, für Portugiesisch vergleichsweise überschaubar ist, wächst er doch beständig.³⁹⁸ Medienprodukte auf Portugiesisch herzustellen, ist derzeit in jedem Fall profitabler, als auf die Erzeugung und den Vertrieb von gedruckten und/oder virtuell zugänglichen Texten gleich welcher Art in den mosambikanischen Sprachen zu setzen.³⁹⁹

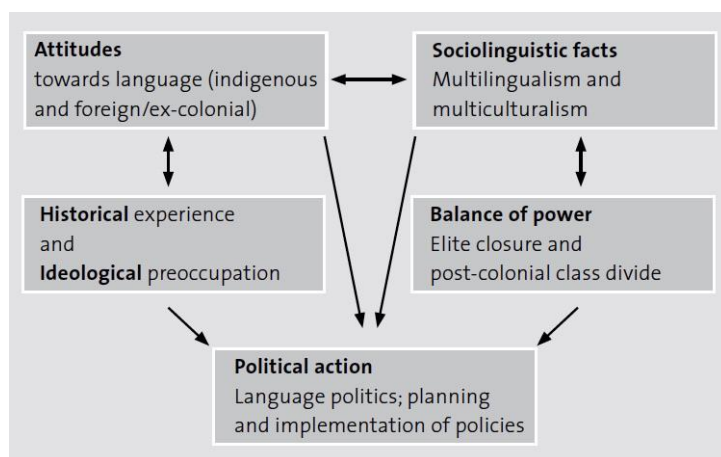
Die Sprachenfrage in Afrika, so mahnt Wolff (2011, 55), ist nun äußerst komplex und wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, die verhindern, dass die Sprachpolitik kennzeichnende „status quo maintenance syndrome“, wie es Alexander (1999) genannt hat (Abb. 8), mit seinem „overall effect of persisting mediocrity through blocking the developmental capacity of African people“, überwunden wird. Demnach spielen Spracheinstellungen – die auf historische Erfahrungen und teils überkommene, teils propagierte Sprachenideologien Bezug nehmen – eine genauso große Rolle, wie die gelebte Realität der multilingualen Gesellschaft, die in ihrer Mehrheit der politischen und wirtschaftlichen Instrumente entbehrt, um auf nationale Eliten Druck auszuüben. Deren politischer Gestaltungswille ist jedoch gering, die Sprachenpolitik ändert sich kaum.

³⁹⁷ So unterstützt die Deutsch-Mosambikanischen Gesellschaft e.V. (DMG) die Einrichtung von Vorschulen und bitten um Spenden, denn: „(d)a die meisten Kinder ohne Portugiesisch-Kenntnisse in die Schulen kommen, sind Vorschulen in Mosambik so wichtig“ (vgl. dmgev.de/neue-Projekte/vorschulen-und-kindergaerten/; [05.08.2012]). Nur etwa vier Prozent aller mosambikanischen Kinder besuchen nach Angaben der Zeitung Notícias (18.09.2017) eine Vorschule. Das zu ändern, ist Ziel der 2012 formulierten *Estratégia de Desenvolvimento Integral de Criança em Idade Pré-Escolar (DICIPE)*. Bis 2030 sollen alle Kinder Zugang zu einer „educação pré-primária de qualidade“ haben (vgl. jornalnoticias.co.mz/index.php/sociedade/71578-educacao-pre-escolar-pouco-expressiva.html; [05.08.2021]). Die Strategie setzt auf die Finanzierung durch den Privatsektor. Die Bundesrepublik hingegen unterstützt Mosambik über seine Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit wie GIZ oder KfW. Für den *Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE)*, der zwischen 74 und 85 Prozent zur externen Finanzierung des mosambikanischen Bildungshaushalts beisteuert, ist Deutschland gemäß dem Abschlussbericht der Global Partnership for Education-Länder einer der größten Beitragszahler (GPE-Bericht 2019, 49). Auch das EB werde durch die FASE-Länder gefördert (ebd., 87). An anderer Stelle heißt es im Bericht, Mosambik mit seinen „sechzehn Ethnien und 24 Sprachen“ stelle sich mit dem *Plano Estratégico de Educação (PEE)* von 2012-2016/19 den Herausforderungen, die im Bildungssektor durch die Amtssprache verursacht werden, „by including the expansion of quality bilingual education as one of its priority actions“ (ebd., 81).

³⁹⁸ Anbieter ist z.B. das Instituto de Línguas (IL), eine Einrichtung des MINEDH. Ebenso entstehen Vorschulen, per Gesetz (SNE, Kapitel II, Sektion II, Artikel 10, 3) „instituições criadas por iniciativa pública, comunitária e privada“, die mit der Früherziehung in Portugiesisch und/oder Englisch werben.

³⁹⁹ Auch wenn Reiner (2011, 326f.) betont, „it is impossible to develop a writing culture if no reading culture exists“, die Voraussetzungen für die Produktion von Verlagserzeugnissen in afrikanischen Sprachen sind herausfordernd. Nicht nur, weil afrikanische Sprachen auch von ihren Sprechern als rückständig betrachtet werden, kaum finanzielle Mittel zur Verfügung stehen und Kopien billig zu haben sind. Auch die oft nicht standardisierte Rechtschreibung, fehlende Fachkräfte und unzureichende Technologie behindern die Produktion, genauso wie eine inkonsistente Sprachpolitik und der geringe Austausch mit den Nachbarländern (Reiner 2011, 318-338).

Abb. 8: Das „status quo maintenance syndrome“ nach Alexander (1999)



(Quelle: Wolff 2011, 55)

Will man aber den Kontinent nachhaltig entwickeln und die Armut überwinden, so führt Wolff (2011, 55f.) aus, müssen qualitativ bessere Bildungsangebote bereitgestellt werden, die auf die autochthonen Sprachen setzten. Dafür müssten freilich alte Vorurteile diesen gegenüber beseitigt und die Sprachen im Gegenteil als wertvolle Ressourcen betrachtet werden. Es reicht jedoch nicht, wenn die Sprachen nur aufgrund ihres symbolischen Werts in Fragen der Identität oder Diskursen zur „african personality“ oder „african renaissance“ eine Rolle spielen. Wichtiger sei ihr gesellschaftliches, politisches und wirtschaftliches Potential zu nutzen. Das gelte auch für die Vielsprachigkeit, die afrikanische Gesellschaften charakterisierten, nur so würde es möglich, nationale Einheit und gesellschaftliche Gleichberechtigung zu gewährleisten. Der Unterricht in afrikanischen Sprachen als „indispensable media of instruction“ bedeute nicht den Ausschluss der „intercontinental languages of wider communications“ wie Englisch, Französisch oder Portugiesisch, vielmehr müssten beide Sprachen in „non-exit models“ unterrichtet werden – womit nicht nur die Ergebnisse in Mathematik und Naturwissenschaften, sondern auch in Englisch, Französisch und Portugiesisch verbessert würden.

Bewertet man vor diesem Hintergrund die mosambikanische Sprachenpolitik, wird vor allem deren Ambivalenz offensichtlich.⁴⁰⁰ So finden sich seit Erlangung der Unabhängigkeit Hinweise in der Gesetzgebung und offiziellen Diskursen darauf, dass die

⁴⁰⁰ Ein Muster der mosambikanischen Sprachpolitik, schreibt Siteo (2014, 47), sei die „declaração da política sem a sua implementação“.

mosambikanischen Sprachen ein wertvolles kulturelles Gut darstellten und auf ihre Bereitstellung für Bildungsangebote hingearbeitet werde, doch folgten nie Maßnahmen, den „bilinguismo divisionista“, wie Graça Machel schon 1979 erklärte, zu überwinden und die Bantusprachen für „ein besseres Verständnis von Wissenschaft, Technik und auch der Ideologie der Partei auszubauen“.⁴⁰¹ Einen „bilinguismo ótimo“ (Leiste 1989, 19) in der Gesellschaft durchzusetzen, wie es 1983 vom Staatssekretariat für Kultur zum sprachpolitischen Ziel erklärt wurde, blieb daher genauso unerreicht, wie die Schaffung einer „política linguística coerente“, die Katupha (1985, 326) in Aussicht stellte. Allerdings gab Katupha damals zu bedenken, dass es schwierig sei, die bantu- und portugiesischsprachige Welt miteinander in Einklang zu bringen, denn das seien „duas realidades inviabilizaveis“.⁴⁰² Letztlich, so erklärt Ngunga (2021, 97) Jahre später, habe die erste Regierung des unabhängigen Mosambiks auf Grundlage einer Politik des „nacionismo“ – ein Konzept, das bekanntlich auf Fishman (1968) zurückgeht, der mit den gegensätzlichen Begriffen „nationality-nationalism“ und „nation-nationism“ in den Blick nimmt, dass während des Prozesses der Nationalstaatenentstehung im postkolonialen Afrika gerade die autochthonen Sprachen und Traditionen als die politische und territoriale Einheit der Nation spaltend empfunden und daher absichtsvoll ignoriert wurden –⁴⁰³ jedoch von Anfang an ausschließlich auf Portugiesisch gesetzt. Dabei habe

⁴⁰¹ Machel schrieb wörtlich: „Entender o bilinguismo como: a capacidade de usar as duas línguas em todas as funções (evitar o bilinguismo divisionista, em que uma língua é falada num sector da vida e uma outra língua noutra). Assim, que a língua materna venha a exprimir também a ciência, a técnica, a ideologia do Partido, e a Língua Portuguesa, também os sentimentos íntimos. Não há línguas superiores nem inferiores“ (Leiste 1989, 57).

⁴⁰² Katupha stützt sich bei seiner Erläuterung auf Formulierungen von Luís Honwana (geb. 1942), damals noch Staatssekretär für Kultur und ab 1986 Kulturminister der VRM. Der hatte in seiner an der UEM veröffentlichten Schrift von 1983, *Contribuição para a definição de uma política linguística na R.P.M.*, gefordert, Sprachenpolitik sollte vor dem Hintergrund folgender Prinzipien entwickelt werden: der „consubstanciação do processo de luta pela conquista da liberdade“, der „unidade nacional“ und dem Kampf gegen „regionalismo, racismo e tribalismo“ sowie der „afirmação da nossa identidade cultural através da liquidação dos resquícios da despersonalização e alienação colonialistas“. Bemerkenswert ist die Verwendung des Begriffs der Abendmahlslehre, Konsubstantiation, der in der protestantischen Tradition entstand. Honwana wuchs in einem Elternhaus auf, das der presbyterianischen Kirche eng verbunden war. Beide Elternteile, Raul Bernardo Honwana (*Memórias*, 1985) und Nely Nyaka (*Mahanyela – A vida na periferia da grande cidade*, 2018), veröffentlichten ihre Lebenserinnerungen. Ihre Kirchenzugehörigkeit wird darin immer wieder thematisiert und als wegweisend dargestellt.

⁴⁰³ Fishman (1968, 46) fragt angesichts der Schaffung von „functionally noncompetitive spheres“ für die afrikanischen Sprachen einerseits, die europäische Sprache andererseits, wie sie z.B. auf dem Boden des afrikanischen „Nationism“ entstanden, weise: „Can such separation last? Is it not inevitable that urbanization and industrialisation will bring to the fore large indigenous populations who seek roles in the spheres of government and economy without knowing the ‚proper‘ language for such roles. Will language conflict not ensue as Woloff and Sango and countless other languages of urbanizing Africans become connected with nationalistic (ethically cohesive, unifying, and expansive) movements that oppose domination by the narrow population segment that controls French or English?“ Nationale Identität, so stellt Fukuyama (2029, 126) fest, „begins with a shared belief in the legitimacy of the country’s political system, whether that system is democratic or not. Identity can be embodied in formal laws and institutions

sich die Frelimo von dem Gedanken leiten lassen, dass eine Sprache „com tradição na escrita e de utilização na administração moderna e na ciência“ (Ngunga 2021, 89) genüge, um eine „nação forte, próspera e desenvolvida“ (ebd., 97) zu schaffen. Die autochthonen Sprachen Mosambiks seien bei der Schaffung der neuen Nation hingegen nie berücksichtigt und daher Entscheidungen getroffen worden, die „em nada“ die komplexe multisprachliche und multikulturelle Wirklichkeit des Landes reflektierten.⁴⁰⁴

Tatsächlich galt als Grund dafür, dass Bantusprachen in offiziellen Domänen wie dem Bildungssystem nicht verwendet wurden, dass sie weder erfasst noch kodifiziert waren. Immerhin stellte Katupha (1985, 326f.) Arbeitsschritte vor, die im Sinne einer „optimização do uso das língua Bantu em harmonia com a língua Portuguesa“ zu erledigen waren:

- (a) o estabelecimento de uma convenção nacional de grafia
- (b) a descrição e elaboração de gramáticas referenciais
- (c) a elaboração de dicionários bilingues
- (d) a determinação de variantes dialectais e fronteiras de inter-compreensão com o intuito de estabelecer um atlas linguístico
- (e) a identificação de atitudes sociais para cada uma das línguas e
- (f) a elaboração de cursos de línguas bantu cuja primeira fase do seu ensino começara na Universidade.

that dictate, for example, what the educational system will teach children about their country's past, or what will be considered an official national language. But national identity also extends into the realm of culture and values. It consists of the stories that people tell about themselves: where they came from, what they celebrate, their shared historical memories, what it takes to become a genuine member of the community.“ Und er führt sechs Gründe (verkürzt etwa die Gewährung von Sicherheit, Engagement von Regierung und Staatsbürgern für die Gesellschaft, die Schaffung geeigneter Voraussetzungen für Wirtschaftswachstum, Vertrauen in die Institutionen, Solidarität unter den Mitgliedern der Gesellschaft in Krisensituationen und schließlich die Ermöglichung von liberaler Demokratie) an, warum Staaten mit „solider“ nationaler Identität sich in der Gegenwart als vergleichsweise stabil erweisen (ebd., 128-130). Vergleicht man die vier „Hauptwege“ (ebd., 140ff.), die zur Bildung einer Nation führen – durch Kolonisierung, indem die der autochthone Bevölkerung verdrängt oder vernichtet wird (etwa Chile, Neuseeland, USA etc.), durch Grenzfestlegung „to fit existing linguistic oder cultural populations“, wobei das Territorium vergrößert (Deutschland) oder verkleinert (Irland, Ukraine) wird, durch Assimilierung (z.B. China), durch Schaffung einer nationalen Identität „to fit the existing characteristics of the society in question“ (Indien, Tansania) – ist Mosambiks eindeutig der vierte. Neben den Gesetzen zu Staatsbürgerschaft und Migration spielen die „curricula used in public education system to teach children about the nation's past“ eine tragende Rolle.

⁴⁰⁴ BaKaKhosa (2015, 129) schreibt in diesem Zusammenhang: „O governo da época, sob a batuta dos heróis da gesta nacionalista, trasladou o princípio reinante nas zonas libertadas de matar a tribo para construir a nação. O III Congresso da Frelimo, acontecido dois anos depois da independência, em 1977, veio legitimar a uniformização cultural e ideológica como condição única para a Unidade Nacional. Estavam criadas as condições para o esbatimento da memória local e de identidades que há muito procuravam cidadania para além do espaço étnico, graças à crescente urbanização do território.“ Einen Wandel sieht er 1983, kurz vor dem vierten Kongress, und zitiert aus einem Bericht des Zentralkomitees der Partei, in dem es nun heißt: „Hoje, liberto o país, devemos lutar contra a tendência simplista de recusar a diversidade como forma de realizar a unidade. Fazer isso é considerar, erradamente, que a diversidade é um elemento negativo da criação da unidade nacional; é pensar, erradamente, que a unidade nacional significa uniformidade.“

Dass einige dieser Aufgaben schließlich angegangen wurden, hing vermutlich auch mit dem seit Mitte der 1980er Jahre zunehmenden Einfluss (westlicher) internationaler Organisationen auf nationale politische Entscheidungsprozesse zusammen. Schließlich fand im November 1989 das erste Seminário sobre a Educação Bilingue in Maputo statt und wenig später, im August 1990, bereits das zweite. Noch am Ende des gleichen Jahres wurde in der nun neuformulierten Verfassung zum ersten Mal überhaupt Portugiesisch offiziell zur Amtssprache erklärt und in Artikel 5 außerdem formuliert, dass der Staat die Nationalsprachen achte und beabsichtige, „desenvolvimento e utilização crescente“ derselben „como línguas veiculares e na educação dos cidadãos“ zu fördern.⁴⁰⁵ Zwei Jahre später folgte, wie gesehen, die Reform der Gesetzgebung des SNE im Sinne einer Förderung der „Estudos das línguas moçambicanas“, das wiederum die Durchführung des PEBIMO ermöglichte, das trotz der Kritik, die Benson (1997, 28f.) in ihrem Abschlussbericht u.a. an den unklaren Zielvorgaben durch das INDE, am gewählten Modell,⁴⁰⁶ an den Methoden⁴⁰⁷ sowie am Material und der Ausbildung der Lehrkräfte übt, erstaunlicherweise als Erfolg gewertet wurde. Nicht nur hatte im gleichen Zeitraum die erste demokratische Wahl stattgefunden, für die die Frelimo jeden Erfolg brauchte, sondern erwarteten internationale Beobachter auch, dass die meisten Schwierigkeiten aufgrund von Erfahrung und einer wachsenden Stabilität der Nachkriegsgesellschaft bald beseitigt sein würden. Vorgeschlagen wurde daher: „Desenvolver mais línguas Bantu já estudadas (com ortografia, etc.) e fazer uma ligação com programas de L1 alfabetização de adultos nas mesmas comunidades“. So sollten explizit Citshwa und weitere Sprachen eingeführt werden, „para mostrar que cada lingua tem valor“ (ebd., 53). Da eine klare Linie durch das Bildungsministerium offenbar jedoch nicht vorgegeben wurde, empfahl Benson (ebd., 57), „(n)a ausência de uma política educativa bem elaborada e clara, as

⁴⁰⁵ Firmino (2005, 171) wendet jedoch ein: „De facto, para além da declaração que na Constituição de 1990 estabelece o Português como a língua oficial em Moçambique, as autoridades do Estado não tomaram nenhuma decisão legal a respeito de qualquer outro aspecto da situação linguística no país.“

⁴⁰⁶ Benson (1997, 29) schreibt: „Aparentemente na escolha do modelo não foram consultados os recursos disponíveis, nem a literatura (disponível na biblioteca ou dos consultores existentes no INDE) nem os especialistas que trabalham em Moçambique, por exemplo os linguistas da UEM ou da SIL. Segundo os relatórios, os especialistas discutiram modelos apropriados durante os dois seminários sobre o ensino bilingue que anteciparam o início do projecto, nos anos 1989 e 1990. Não foi claro como foram tomadas as decisões, mas a suposição é que a transição brusca na 3a classe tinha mais a ver com a política que com a prática pedagógica recomendada.“

⁴⁰⁷ Benson (1997, 56) beobachtet u.a.: „A língua materna está a ser usada, mas de uma maneira não sistemática; por exemplo, nenhuma técnica - nem o ensino bilingue nem o ensino de língua segunda - aconselha a tradução simples entre línguas.“ Sie fügt hinzu: „A tradução habitual resulta em alunos que não prestam atenção à língua segunda porque sabem que vão ouvir a mesma coisa depois na sua língua.“

iniciativas na área do ensino bilingue não devem ficar a sua espera“.⁴⁰⁸

Weder die Einführung des Ensino Bilingue noch die Entscheidung der Assembleia Municipal der Stadt Maputo aus dem Jahr 2010, Xirhonga künftig als Arbeitssprache einzusetzen – was Lopes, so Siteo (2014, 53), noch als „verdadeira viragem local com impacto nacional“ gefeiert hatte –, führten zu einem echten Paradigmenwechsel der mosambikanischen Sprachpolitik. Vielmehr bedauerte Lopes (2013, 43), dass seine Ideen in Hinblick auf einen im Land praktizierten „multilinguismo oficial“, die er schon 1994 vorgestellt hatte, fern jeder Umsetzung waren. Von den sechs Punkten (ebd., 45):

1. As línguas oficiais da República de Moçambique são: as línguas bantu de Moçambique (indicar), o Português, o Gujarati e o Urdu.
2. O Estado promove o Português como língua de unidade e língua franca a nível nacional.
3. O Estado introduzirá a educação em línguas maternas na alfabetização inicial, assim como os modelos de instrução bilingue, julgados apropriados e viáveis.
4. O Estado encorajará, de forma crescente, o estudo de línguas estrangeiras.
5. O Português é empregue para fins de registo ou outros usos especiais, devendo-se contudo preparar as restantes línguas oficiais para poderem vir a servir igualmente estes fins.
6. Deverá ser criado um Núcleo de Línguas Moçambicanas para promover o respeito, o estudo e o desenvolvimento de todas as línguas oficiais. O Núcleo deverá também promover o respeito, o estudo e desenvolvimento do Árabe e outras línguas usadas para fins religiosas.

wurde lediglich umgesetzt, dass die Muttersprachen nun offiziell in der „alfabetização inicial“ eingesetzt wurden. Als Gründe dafür vermutet Lopes, dass auf Regierungsseite nicht nur befürchtet wurde, dass eine die Mehrsprachigkeit abbildende Politik den Prozess der Nationalstaatsbildung behindern und die „Einheit der Nation“ infrage stellen könnte, sondern auch, nicht über die materiellen und intellektuellen Ressourcen für die Umsetzung einer solchen Politik zu verfügen. Schließlich, so Lopes, sei es eine fixe Vorstellung, dass dem Land dadurch erhebliche wirtschaftliche Probleme entstünden.

Ob die Einführung des Ensino Bilingue nun tatsächlich eine Verbesserung der schulischen Leistungen bewirkt, ist noch nicht zweifelsfrei für den mosambikanischen

⁴⁰⁸ An Vorschlägen, welche Maßnahmen zu ergreifen seien, um die Nationalsprachen zu fördern, fehlte es nicht. Bereits Castiano (1997, 167), der in seiner Doktorarbeit festgestellt hatte, dass der Einsatz von Portugiesisch zu einer eklatanten Vernachlässigung der Muttersprachen, kultureller Entwurzelung und einer hohen Bildungsbenachteiligung bei gleichzeitiger Reproduktion der bestehenden Eliten führe, hatte u.a. gefordert, dass Bantusprachen (vornehmlich jedoch ihre Grammatik) auf allen Ebenen des SNE gelehrt werden müssten (ebd., 236). Ebenso sei an Dias (2002, 154) erinnert, die fordert, dass eine mosambikanische Nationalsprache genauso Bestandteil des Schullehrplans sein sollte wie die Fächer Englisch und Französisch, sowie an Henriksen (2010, 53), die sich dafür ausspricht, „to introduce the Mozambican National Languages also in the urban schools as a form of promoting language maintenance and spread“. Die schulische Ausbildung sollte daher folgende Sprachen umfassen: „(1) Portuguese (as the country’s official language); (2) all or, at least, the main mother tongues spoken in the three main geographical areas; and (3) the two foreign languages currently taught in the Mozambican school system (ebd., 177).“

Kontext erwiesen. Gewiss verstärkte sich aber dadurch die Beteiligung der akademisch gebildeten Mittelschicht an der Diskussion um den Wert und die Stellung der Nationalsprachen. Neben Lopes (1999, 2013a, 2015) und Ngunga (2007, 2021) sind Autoren wie Chimbutane (2009, 2012, 2015, 2018a, b), Firmino (2005, 2015, 2021) zu nennen. Darstellung zu Einzelaspekten mosambikanischer Sprachpolitik finden sich darüber hinaus in Guissemo (2018), Henriksen (2010), Langa (2019) oder etwa Timbane (2015, 2016, 2017, 2018, 2019), um nur einige hier anzuführen. Desweiteren entstanden im Bereich der Erziehungswissenschaften, eines der größten universitären Fachgebiete in Mosambik, neben Arbeiten zu Curricula und Unterricht sowie seinen Methoden, zur Problematik von Lehrmitteln sowie der Lehrkräfteausbildung auch solche, die das Ensino Bilingue anhand von Einzelstudien in ausgewählten Gruppen und Regionen zum Gegenstand haben (Menezes 2013, Patel 2012, Ginja 2008, Cossa 2007). Systematische und auf Dauer angelegte Studien dazu, wie das Ensino Bilingue jedoch umgesetzt wird und welche Resultate es erzielt, fehlen, ebenso solche, die über das Grundschulwesen hinaus auch andere Subsysteme des Bildungswesens – insbesondere die Erwachsenenbildung und die berufliche Bildung – in den Blick nehmen würden. Festzustellen ist schließlich auch, dass das Interesse der internationalen Wissenschaftswelt an der mosambikanischen Sprachenpolitik äußerst gering ist – eventuell, weil in ihr kaum mehr als die simple Fortsetzung der von den Portugiesen praktizierten Assimilationspolitik gesehen wird.⁴⁰⁹

⁴⁰⁹ Titel wie Spolskis (2017) „Language policy in Portuguese colonies and successor states“ oder „Language politics in so-called Lusophone countries in Africa“ (Fehn/Bosch/Kosch 2019) legen das nahe. Andere Arbeiten, die sich im weitesten Sinne mit der Sprachpolitik in Mosambik beschäftigen, beschäftigen sich mit dem Einfluss der Bantusprachen auf das Portugiesische (Stroud 1998, Ashby 2011) oder widmen sich der Entwicklung des Ensino Bilingue (Lafon 2012).

1.3.4.2 Das mosambikanische Ensino Bilingue

Não faltaram dificuldades: um dos principais problemas que a educação bilíngue enfrenta está ligado à formação (em quantidade e qualidade) de professores; à produção e distribuição de materiais de ensino e aprendizagem em línguas moçambicanas; e ao desenvolvimento de metalinguagem e terminologia técnico-científica nestas línguas. Felizmente, apesar destas e de outras dificuldades, e por vezes remando contra a maré, a educação bilíngue está a contribuir para a modernização e elevação do estatuto das línguas moçambicanas e das práticas culturais ao (re)humanizar os seus falantes. (Bento Siteo im Interview mit Timbane 2016, 23)

Im Jahr 2004 trat das Programm für das Ensino Bilingue in ländlichen Regionen Mosambiks für elf Sprachen in Kraft.⁴¹⁰ Diese Auswahl wurde durch das INDE wie folgt begründet (Ginja 2008, 118):

A opção por estas onze línguas, para a fase inicial, obedeceu aos seguintes critérios: cobertura nacional, isto quer dizer que as línguas cobrem quase todo o território nacional, não se excluindo nenhuma província nesta fase. Estas línguas já possuem materiais escritos, incluindo materiais escolares e algumas delas já têm a ortografia padronizada. Refira-se ainda que o acréscimo de mais línguas, na fase inicial, é uma reivindicação da sociedade civil. As outras línguas moçambicanas serão, igualmente, introduzidas de forma gradual, quando as condições para tal estiverem criadas.

Inzwischen werden theoretisch 19 Sprachen – hinzu kamen Cibalke, Cicopi, Cimanyika, Ciwute, Ekoti, Elomwe, Gitonga und Kimwani – für das Modell des zweisprachigen Unterrichts in allen mosambikanischen Provinzen angeboten. Vergleicht man nun die Angaben im *Manual* (MINEDH 2019, 31) mit denen in Chimbutane (2015, 61) ist der Ausbau und die Differenzierung des Angebots des Ensino Bilingue nach Regionen deutlich erkennbar (vgl. Tab. 8). Die Schreibung der Glottonyme scheint nun verbindlich zu sein. Was das Sprachenangebot betrifft, fällt auf, dass in den Provinzen Maputo und Nampula sowie in Niassa und Tete lediglich zwei bzw. drei Sprachen zur Auswahl stehen, während es in der Provinz Manica mit ihren 1.911 237 Einwohnern (INE 2017) erstaunliche sieben sind. Zwar mag das, wie auch das Angebot von fünf Sprachen in den beiden anderen Provinzen der Region Zentrum, Sofala (2.221 803 Einwohner) und Zambézia (5.110 787 Einwohner) einerseits die über Jahrhunderte gewachsene

⁴¹⁰ Ginja (2008, 117) nennt Cindau, Cinyanja, Cinyungwe, Cisená, Citshwa, Ciyaawo, Echuwabu, Emakhwua, Shimakonde, Xichangana, Xirhonga.

Sprachenvielfalt repräsentieren, lässt aber andererseits ahnen, wie groß die mit der Angebotsbereitstellung verbundenen Herausforderungen sind.

Tab. 8: Ausbau der „modalidade bilingue“ zwischen 2016 und 2019

Region	Provinz (Anzahl Sprachen MINEDH 2019, 31)	Nationalsprachen im EB (nach Chimbutane 2015, 61)	Nationalsprachen im EB (nach MINEDH 2019, 31)
Norden	Cabo Delgado (4)	- Macua Mwani Maconde	Ciyaawo Emakhuwa Kimwani Shimakonde
	Nampula (2)	- Macua	Ekoti Emakhuwa
	Niassa (3)	Nyanja Yao Macua	Cinyanja Ciyaawo Emakhuwa
Zentrum	Manica (7)	- - Ndau - - Ciwutee -	Cibalke Cimanyika Cindau Cisena Citshwa Ciwute Xichangana
	Sofala (5)	Ndau Sena - - -	Cindau Cisena Citshwa Echuwabu Xichangana
	Tete (3)	Nyanja Nyungwe Sena	Cinyanja Cinyungwe Cisena
	Zambézia (5)	- - Chwabo Lomwé -	Cinyanja Cisena Echuwabu Elomwe Emakhuwa
Süden	Gaza (4)	Chope - Changana -	Cicopi Citshwa Xichangana Xirhonga
	Inhambane (5)	Chope Ndau Tshwa Bitonga -	Cicopi Cindau Citshwa Gitonga Xirhonga
	Maputo (2)	- Ronga	Xichangana Xirhonga
	Cidade de Maputo (0)	-	-

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass Sprachen in gewissermaßen „expandieren“, allen voran Xichangana, das nicht nur in den drei Provinzen des Südens angeboten wird, sondern mit Manica und Sofala in insgesamt fünf Provinzen. Doch auch Citshwa, das zur gleichen linguistischen Gruppe zählt, wird nicht nur in Inhambane und Gaza, sondern auch in diesen beiden Provinzen unterrichtet. Und selbst Xirhonga, die kleinste Sprache der „Tswa-Ronga“-Gruppe, wird in drei Provinzen angeboten. Nicht hingegen verwundert, dass das „kleine“ Cicopi nur in zwei Provinzen, naturgemäß im Süden, unterrichtet wird, oder sich die Vermittlung von Gitonga auf Inhambane beschränkt. Auch, dass Emakhuwa, die meistgesprochene Sprache Mosambiks, nur in den Provinzen nördlich des Sambesi – allerdings ohne Tete – angeboten wird, Cisena hingegen, welches wie Elomwe von 7,1 Prozent der mosambikanischen Bevölkerung gesprochen wird, als Unterrichtssprache in allen vier Provinzen der Region Zentrum gewählt werden kann, überrascht nicht, werden doch diese Sprachen, wie auch Cindau, Cinyanja oder Ciyaawo, erst recht aber Ekoti, Kimwani oder Shimakonde, nur in den Regionen angeboten, wo ihr angestammtes Verbreitungsgebiet ist.

Tab. 9: Zur Verteilung der zweisprachigen Bildungsangebote nach Provinzen und Sprachen

Anzahl Provinzen	Anzahl Sprachen	Sprachen
5	1	Xichangana
4	3	Cisena, Citshwa, Emakhuwa
3	3	Cindau, Cinyanja, Xirhonga
2	3	Cicopi, Ciyaawo, Echuwabu
1	9	Cibalke, Cinyungwe, Cimonyika, Ciwute, Elomwe, Ekoti, Gitonga, Kimwani, Shimakonde

Darüber nun, warum die Sprachen des Südens, allen voran Xichangana, eine größere Dynamik entwickeln als andere Sprachen, kann nur spekuliert werden. So kann zum einen das „language mapping“ nicht korrekt durchgeführt worden sein,⁴¹¹ zum andern ist

⁴¹¹ In dem Bericht *Language Mapping Study in Mozambique*, der 2017 im Rahmen des Programms „Vamos Ler!“ zum Ausbau des EB von MINEDH und USAID gemeinsam veröffentlicht wurde, ist etwa zu lesen, dass die mündlichen Sprachkenntnisse („oral language proficiency“) der Schüler in den Provinzen Nampula (Emakhuwa) und Zambézia (Echuwabu und Elomwe), wo das Programm noch bis 2022 läuft, nicht den Daten des Zensus entsprechen. Die Autoren empfehlen daher, anstelle den Daten des Zensus (der auf Selbstauskunft setzt) zu vertrauen, besser durch objektive Sprachtests sicherzustellen, welche Sprachkenntnisse in Bantusprache(n) und Portugiesisch bei den Schülern tatsächlich vorhanden sind. Ziel sei es schließlich, den Unterricht in der Sprache durchzuführen, die Schüler am besten beherrschen. Im gegebenen Fall hatten die Autoren bezüglich des Echuwabu die größten Diskrepanzen mit den Angaben im Zensus festgestellt (Nakamura et al. 2017, 9f.). In dem Arbeitspapier, *Estratégia de Expansão do Ensino*

vorstellbar, dass Xichangana – und Gleiches gilt für die anderen Sprachen des Südens – sowohl hinsichtlich der materiellen und personellen Ressourcen besser aufgestellt ist: Der mosambikanische Staat, wie bereits festgestellt „de tradição centralista e autoritária praticamente centenária“ (Benzane 2019, 9), hat sich seit jeher von der Hauptstadt aus entwickelt. Auch die Schaffung von Bildungsangeboten in den Nationalsprachen bildet dabei keine Ausnahme, mit der Folge, dass Angehörige der Sprechergemeinschaften anderer Sprachen einen Vorteil darin sehen könnten, dass ihr Nachwuchs Xichangana lernt – oder aber, wie sie eventuell selbst, die Sprache und ihre Sprecher ablehnt.

Laut der neuen Bildungsgesetzgebung, die Ende des Jahres 2018 verabschiedet wurde, soll das zweisprachige Unterrichtsmodell weiter gefördert werden. In Artikel 5 (Kapitel I, Sektion III, „objectivos gerais“) heißt es unter (j), dass es Aufgabe des SNE sei: „valorizar as línguas, cultura e história moçambicana com o objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da nação“. Und unter (k) wird als Ziel genannt:

desenvolver as línguas nacionais e a língua de sinais promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos (sic, SJ), visando a sua transformação em língua de acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação bem como de participação nos processos de desenvolvimento do País.⁴¹²

Vorgesehen sind zwei „modalidades“, nach denen das „Ensino Primário“ durchgeführt wird: „a) modalidade monolíngue, em língua portuguesa“ und „b) modalidade bilingue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais, e em língua portuguesa“ (Sektion III, Artikel 12).⁴¹³ Überall dort, wo bilingualer Unterricht von Grundschulen auf dem Land angeboten wird, ist es eine Alternative zur „modalidade monolíngue“ – Eltern können in der Regel entscheiden, nach welchem Modell ihre Kinder unterrichtet werden sollen.⁴¹⁴ Als Vorteil der neuen Regelung wird betrachtet, dass der Übergang von der

Bilingue 2020-2029 (MINEDH 2020, 9), an dessen Erstellung Vertreter des INDE, des Programms „VamosLer!“, der UEM und UP sowie der ADPP gearbeitet haben, wird als eine der Bedingungen für die „expansão do ensino bilingue para novas escolas, ZIPs (Zonas de Influência Pedagógica, SJ) ou distritos“ gefordert, dass ein „mapeamento linguístico que poderá incluir a avaliação da situação linguística das zonas onde se pretende introduzir esta modalidade pela primeira vez“ der Einführung vorausgehen sollte.

⁴¹² Schon unter dem nächsten Unterpunkt (l) wird jedoch klar gemacht, dass die Amtssprache nichts von ihrem Status einbüßt. Ziel sei: „desenvolver o conhecimento da língua portuguesa como língua oficial e meio de acesso ao conhecimento científico e técnico, bem como a comunicação entre os moçambicanos com o mundo.“ In der Erwachsenenbildung (Sektion IV) kann laut Punkt 6 sowohl das einsprachige oder das zweisprachige Modell angewendet werden. Für die Bereiche Sekundarschulwesen, berufliche Bildung sowie Hochschulbildung spielt das zweisprachige Unterrichtsmodell keine Rolle und wird daher nicht erwähnt.

⁴¹³ Bilingualer Unterricht wird laut SNE-Gesetzgebung (Sektion IV, Artikel 14, 6), außer im Primarschulbereich nur noch in der Erwachsenenbildung angeboten.

⁴¹⁴ In Chambo et al. (2020, 31) werden drei Unterrichtsmodelle vorgestellt, die an mosambikanischen Primarschulen angeboten würden. Danach gebe es das zweisprachige Angebot (Bantusprache und

Erstsprache (L1) zur Amtssprache (L2) nun nicht mehr abrupt erfolgt, sondern erst ab der dritten Klasse mit dem Fach Sport beginnt. In der vierten Klasse wird dann im Fach Mathematik in die Amtssprache gewechselt, die Natur- und Sozialwissenschaften werden schließlich ab der fünften Klasse auf Portugiesisch unterrichtet. Der muttersprachliche Unterricht wird als Fach bis zur sechsten Klasse beibehalten.⁴¹⁵ Trotz der längeren Beibehaltung der Muttersprache bleibt das Modell eines, so Chambo et al (2020, 10), das den „chamados programas bilingues fracos“ zugeordnet werden muss:

Contudo, é importante reconhecer os esforços de melhoria deste programa reflectidos, por exemplo, na Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020-2029), em que a transição já se processa de forma mais gradual, iniciando na 3ª classe e terminando na 6ª classe, no final do ensino primário. Mais ainda, contrariamente à situação anterior, em que o exame do fim do ensino primário era exclusivamente em Português, com esta revisão o exame já é em Português e em Línguas Moçambicanas.

Die Organisation und Durchführung des Ensino Bilingue obliegt dem INDE, dessen Mitarbeiter jedoch auf die Expertise von Bildungsexperten und Linguisten zurückgreifen müssen, wenn es beispielsweise um die Herstellung der Lehrmaterialien sowie die Ausbildung der Lehrkräfte geht, die den bilingualen Unterricht übernehmen. Diese werden in sogenannten Institutos de Formação de Professores (IFP) ausgebildet, die in jeder Provinz existieren und dort dem jeweiligen Departamento Provincial de Educação e Desenvolvimento (DPED) unterstellt sind.⁴¹⁶ Die Zusammenarbeit mit den staatlichen Universitäten, insbesondere mit den bantusprachlichen Fachbereichen an UEM und (UP) in Maputo (seit 2015 mit einem Nebenfachstudiengang Minor em Ensino de Línguas

Portugiesisch), wobei die L1 als Unterrichtssprache bis zur 3. Klasse diene. Danach beginne der Übergang (*transição*) zur L2 (Portugiesisch). Darüber hinaus existierten zwei einsprachige Modelle, nämlich ein „Programa de ensino monolingue em Português (L2) com recursos às Línguas Moçambicanas (L1)“ sowie ein „Programa monolingue em Português (L2), in dem die L1 als Fach gelehrt würde, aber auch als „auxiliar no ensino em L2 através de pedagogia de fronteiras de línguas“ verwendet werden könnte. Beide Programme dürften dem entsprechen, was die Praxis an den meisten mosambikanischen Primarschulen ist.⁴¹⁵ Sich eine „Muttersprache“ zuzuweisen, ist für Menschen in Mosambik angesichts der vielsprachigen Umgebung, in der sie zuhause sind, schwierig. „Muttersprache“ ist daher im Sinne der Definition von Ouane/Glanz (2010, 63) zu verstehen: „In order to root the definition in the African linguistic reality, we define mother tongue in a broader sense as the language or languages of the immediate environment and daily interaction which ‚nurture‘ the child in the first four years of life. Thus, the mother tongue is a language or languages with which the child grows up with and of which the child has learned the grammar before school. In multilingual contexts, children may grow up with more than one language. In Africa children often have more than one mother tongue. Often, there are several languages spoken in the family of the child or in its immediate neighborhood. Thus, educational provision could be made available in one of the first languages with which the child is familiar.“

⁴¹⁶ Der Name der Institution hat sich in der wechselhaften Geschichte Mosambiks seit 1975 mehrfach geändert; derzeit werden nur noch Kandidaten für die Ausbildung als Grundschullehrkraft akzeptiert, die zwölf Schuljahre absolviert haben (vgl. Assane/Nicaquela 2021, 212f.). Die wissenschaftliche Literatur zum mosambikanischen Grundschulwesen ist äußerst umfangreich, was u.a. damit zu tun hat, dass im staatlichen Hochschulsektor Mosambiks seit Jahrzehnten vor allem der Fachbereich Erziehungswissenschaften gewachsen ist (vgl. dazu die *Brochura Informativa* 2020 der UP in Maputo).

Bantu sowie ein Mestrado em Linguística Bantu)⁴¹⁷, genauso wie mit nicht-staatlichen Organisationen (Associação Progresso), ist vorgesehen. Jedoch gibt es keine gemeinsame Organisation, die für die Erfassung, Sammlung und Zugänglichmachung der Resultate von Korpus- und Spracherwerbsplanung zuständig wäre, wie sie an verschiedenen Orten und von unterschiedlichen Institutionen (inklusive Radio- und Fernsehsendern) ihren Zielen gemäß betrieben wird, und damit eine systematische Evaluierung der Qualität des zweisprachigen Unterrichtsmodells in Mosambik und die Weiterentwicklung von Textbüchern, Grammatiken, Wörterbüchern etc. erlauben könnte.

Darüber, wie es um die Unterrichtsqualität bestellt ist, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden.⁴¹⁸ Die Anmerkungen dazu im Abschlussbericht der GEP-Geberländer (Global Partnership for Education) von 2019 sind noch wenig positiv.⁴¹⁹ Dass sich das Ensino Bilingue als feste Größe im Primarschulunterricht etabliert hat, beweisen Maßnahmen wie sie etwa in dem von USAID finanzierten Programms „Vamos Ler!“ (2016-2021)⁴²⁰ in den ländlichen Distrikten der beiden bevölkerungsreichsten Provinzen des Landes, Nampula und Zambézia, durchgeführt wurden. Doch gerade weil das Modul auf die Grundschulausbildung im ländlichen Raum beschränkt wird, kommt es implizit erneut zu einer Abwertung der Bantusprachen, wie Siteo (2014, 62) schon lange kritisiert,

⁴¹⁷ Im November 2020 z.B. kündete die ADPP an, dass sie gemeinsam u.a. mit der UniRovuma das auf drei Jahre angelegte Programm „USAID/Apoiar a ler!“, Folgeprogramm von „Vamos Ler!“, zur „Verbesserung der Qualität des Unterrichts und dessen Ergebnisse“ umsetzen würde (vgl. adpp-mozambique.org/pt/mais/noticias/adpp-e-parceiros-lancam-projecto-usaid-apoiar-a-ler-na-provincia-de-nampula; [20.09.2021]). Ähnliches kündigten das CESC (Centro de Aprendizagem de Capacitação da Sociedade Civil) und die Associação Progresso an, die gemeinsam den Zuschlag für ein anderes Folgeprogramm, Engajamento Comunitário no Ensino Bilingue (ECEB), für die Provinz Zambézia erhielten – die Universität Licungo wird dabei nicht erwähnt (vgl. cescmoz.org/index.php/imprensa/95-cesc-e-progresso-lancam-projecto-de-ensino-bilingue-na-zambezia; [20.09.2021]).

⁴¹⁸ Die Arbeiten über die Ausbildung von Lehrkräften des EB (z.B. Patel 2012, Bisqué 2013) oder zum Unterricht (z.B. Menezes 2012), in denen ausgewählte Institutionen und ihre Akteure Gegenstand der Forschung sind, vermitteln keinen Gesamteindruck über den Erfolg oder Nichterfolg des Moduls. Studien über den weiteren Bildungs- und/oder Lebensweg von Absolventen des EB sind mir nicht bekannt. Häufig wird die Ausbildung der Lehrkräfte kritisiert, die außerdem mit prekären Arbeitsbedingungen und erschwerten Lebensumständen in den stadtfernen Regionen (Ausstattung der Schulen, Lehrmaterial, persönliche Situation, d.h. Entlohnung, Wohnen, Transport, Weiterbildungs- und Karrierechancen etc. betreffend) konfrontiert sind (Cossa 2011, Lafon 2012, Chimbutane 2015, Nhampoca 2015, Lopes 2017, Manuel 2018, Cigarros/Cuamba 2019 etc.). Wollf (2011, 68) ist davon überzeugt, dass die Tatsache, dass der muttersprachliche Unterricht bislang kein Erfolgsmodell in Afrika ist, nichts mit der Verwendung der Muttersprache zu tun habe, sehr wohl aber mit falscher Implementierung und unentschlüsselter Sprachpolitik.

⁴¹⁹ U.a. heißt es dort, dass die hohen Analphabetenraten auf mangelnde Effizienz des zweisprachigen Bildungsangebots zurückzuführen sei, dabei hätten viele Grundschullehrer nur ungenügende Portugiesischkenntnisse, während „many students do not encounter Portuguese outside the classroom.“ (GPE-Bericht 2019, 95)

⁴²⁰ Vgl. usaid.gov/mozambique/fact-sheets/vamos-ler-lets-read; (05.08.2012). Wie im Februar 2021 bekannt wurde, wird die USAID das EB in den Provinzen Nampula und Zambézia weiter finanziell unterstützen

es würde als ein „ensino de ,terceira classe“, educação para pobres, utilizando as ,ex-línguas de cão“ betrachtet und „inconscientemente“ als Unterricht für die „populações de baixo rendimento, pobres“ wahrgenommen, der „em escolas que funcionam debaixo das árvores ou em escolas de pau-a-pique, quando muito“ stattfindet. Auch, dass es keine Fortsetzung des bantusprachlichen Angebots in den sich der Grundschule anschließenden Bildungswegen gibt – neben seiner geringen Qualität und der Tatsache, dass es lediglich dem Ziel dient, den Erwerb der Amtssprache zu erleichtern –, wird für kontraproduktiv gehalten.⁴²¹

1.3.4.3 Zu zweisprachigen Unterrichtsmodellen und ihrer Bewertung

Als Alternative zu einsprachigen Unterrichtsmodellen gelten, gerade in multilingualen Gesellschaften, bilinguale Angebote. Damit wird Kindern die Möglichkeit geboten, in ihrer Muttersprache zu lernen und diese selbst in ihrer grammatischen, lexikalischen, aber auch ästhetischen Dimension zu erfahren und gleichzeitig eine zweite Sprache, z.B. die Amtssprache, zu erwerben. Die Beherrschung der Schriftsprache – „jenes höchste Markenzeichen einer komplexen Gesellschaft“ (Deutscher 2011, 136) – ermöglicht nicht nur den selbständigen Wissenserwerb, die Lese- und Schreibkompetenz („literacy“) gilt als Schlüsselqualifikation für die meisten Berufsgebiete.⁴²² Denn Ziel des Unterrichts ist auch das Verstehen und Anwenden von mathematischen und naturwissenschaftlichen

⁴²¹ Cigarros und Cuamba (2021, 328), beide wissenschaftliche Mitarbeiter der Universidade Licungo (Quelimane), äußern sich daher kritisch über das in Mosambik praktizierte Modell: „No entanto, atualmente, o ensino bilíngue se mostra pouco coerente e soma alguns problemas, desde a falta de professores qualificados para dar cobertura a todas as línguas nacionais existentes em Moçambique em geral e na província da Zambézia em particular, inexistência de material didático para o acompanhamento aos alunos do programa de ensino bilíngue e falta de sequência desta modalidade de ensino nas classes posteriores, uma vez que nela, as línguas nacionais (bantu) são ensinadas nas classes iniciais, apenas como reforço à aprendizagem da língua portuguesa e retiradas de forma prematura no segundo ciclo de ensino primário.“

⁴²² Ansonsten gilt, was Graff und Duffy (2017) über den „Literacy Myth“ bemerkt haben: Und zwar, dass die Verbindung von Lese- und Schreibkompetenz sowie Beschulung mit wirtschaftlichem Wachstum und Prosperität eines Landes/einer Nation noch genauerer Forschung bedürfen. Unbestritten sei, dass Schule und Bildung für das Funktionieren von Demokratien nötig sind, aber genauso soziale Kontrolle und die Verbreitung von Ideologien bewirken. Auch Manuel (2015, 40) spricht von „critical literacy“ und weist damit auf die Notwendigkeit hin, den Schriftsprachenerwerb kritisch zu hinterfragen, etwa, indem gefragt wird „at what price do people become literate, and with what consequences“. Gerade in der „dritten Welt“ (meine Hervorhebung, SJ) würden unter dem Banner von Fortschritt und Entwicklung negative Auswirkungen von Alphabetisierung und Beschulung verschwiegen.

Konzepten. Doch wenn nun Studien zeigen, dass bilinguale Modelle generell auch in Afrika zu besseren Resultaten führen, ist der Unterricht weit von der Qualität entfernt, für die etwa bilinguale Auslandsschulen stehen.⁴²³ Die Ursachen dafür sind komplex. Sie haben oft mit der Wahl des Modells zu tun, der mangelhaften Infrastruktur afrikanischer Bildungssysteme, dem „lack of literate environment“ (Heugh 2011, 182), aber auch damit, ob der Schulbesuch überhaupt als sinnvoll von Kindern und ihrer Eltern oder Erziehungsberechtigten wahrgenommen wird.⁴²⁴ Dennoch ist es hauptsächlich den Verantwortlichen innerhalb der Regierung und allen zuständigen Einrichtungen des Bildungswesens anzulasten, wenn hier nicht verstanden wird, dass Kinder nicht nur wesentliche Phasen ihrer kognitiven, psychischen und sozialen Entwicklung in ihrer Muttersprache erleben,⁴²⁵ sondern auch die formalen Strukturen der Sprache (angefangen bei der Phonetik), die Wort- und Satzbildung sowie kommunikative Strategien erlernen. Nicht nur wird dadurch diese Sprache zum Ausdruck ihrer selbst, sondern auch zum Bindeglied mit der sie umgebenden Gemeinschaft. Weil der Erwerb der Muttersprache längst noch nicht abgeschlossen ist, wenn der (meist) schulisch gesteuerte Schriftsprachenerwerb einsetzt (vgl. Dürscheid 2012), sollten Kinder daher in der Sprache lernen, die ihnen am vertrautesten ist (Brock-Utne/Alidou 2011, 186) – es muss also nicht die Muttersprache im Wortsinn sein. Dies zu so zu organisieren, dass der Erfolg einer Mehrheit der Schüler gewährleistet werden kann,⁴²⁶ ist Aufgabe der Schule. Denn hier müssen die bereits existierenden sprachlichen Kenntnisse, so führt Heugh (2011, 119) aus, zunächst in Schriftsprachenkenntnisse überführt werden, damit eine Basis dafür geschaffen werden kann, dass Schüler in der Lage sind, den in den Schulcurricula vorgesehenen zunehmenden Schwierigkeitsgrad von Inhalten überhaupt meistern zu können. Nur wenn Schüler es vermögen, ihre Kenntnisse selbständig zu erweitern,

⁴²³ Heugh (2011, 144) gibt allerdings zu bedenken, dass jede Intervention (zumal, wenn sie beobachtet wird) besser sei als ein dysfunktionales Programm. Es sei von wenig Nutzen, laufende Projekte zu bewerten, wichtiger sei es, zu beobachten, wie sich Schüler, nach dem Ende der bilingualen Beschulung weiterentwickeln. Dennoch gelte für alle subtraktiven, „transitionalen“ Modelle des zweisprachigen Unterrichts festzustellen, dass sie zunächst zwar zu einer Verbesserung der Leistungen führten, die Ergebnisse sich jedoch allmählich an die der monolingualen Modelle anglichen und schließlich immer schlechter würden.

⁴²⁴ *Radio Moçambique* (RM) meldete am 2.11.2021, dass in der Provinz Sofala 26,3 Prozent der Angehörigen der Bevölkerungsgruppe zwischen 5 und 24 Jahren keinen Zugang zu Bildung haben. Als Hauptursachen wurden vorzeitige Partnerschaften, frühe Schwangerschaften, aber auch „falta de interesse pelos estudos“ aufgeführt (vgl. hi-in.facebook.com/radiomoc/posts/4944501845594696 [2.11.2022]).

⁴²⁵ Mit Heugh (2011, 107) sei einmal mehr darauf hingewiesen, dass „Muttersprache“ in Afrika oft eher ein multilinguales Repertoire bedeute als nur eine Sprache oder Varietät.

⁴²⁶ Dehaene (2012, 10) gibt zu bedenken, dass der Schriftsprachenerwerb auch für einsprachig aufwachsende Kinder eine Hürde darstellt, die von vielen von ihnen nicht ohne Mühe genommen wird – Schätzungen zufolge scheitern hier zehn Prozent der Kinder.

würden sie in Zukunft befähigt, mit der in allen schulischen Fächern erfolgenden Wissenserweiterung Schritt zu halten. Natürlich würden Kinder, so Heugh, durchaus schnell eine Zweitsprache erlernen, aber, so mahnt sie mit Verweis auf die Studien von Cummins (1984a) an, erwürben sie eben nur die für die Alltagskommunikation ausreichenden sprachlichen Mittel, nicht aber die für einen erfolgreichen Bildungstransfer notwendigen elaborierten Codes.⁴²⁷ Selbst der Besuch einer Vorschule, die in einem oder zwei Jahren auf die Unterrichtssprache vorbereitet, wäre nicht in jedem Fall ausreichend, den Schritt vom simplen „Dekodieren“ zum Erwerb der Zweitsprache gelingen zu lassen, „the cognitive distance is simply too far“. Resultat ist daher nicht selten, dass die meisten Schüler untergehen, während nur einige „will be able to swim“.⁴²⁸ Methoden des Zweitsprachenerwerb könnten, so Heugh, guten bilingualen Unterricht nicht ersetzen.⁴²⁹ Aber auch die aufgewendeten Kosten für „subtractive bilingual programs“, wie es in Mosambik existiert, erfüllten selten weder die familiären noch die gesellschaftlichen

⁴²⁷ Nach Heugh (2011, 121) sollen Kinder lesen lernen, um zu lernen, dabei ist vom Bekannten zum Abstrakten vorzugehen, d.h.: „students have to negotiate a cognitive leap from decoding familiar words in a text with familiar predictable story-line to comprehending and interpreting texts involving unfamiliar concepts and unexpected outcomes (in mathematics, history, geography and science.“

⁴²⁸ Sie macht eine einfache Rechnung anhand des Beispiels Südafrika auf. Während Kinder in ihrer Muttersprache gewöhnlich bis zu 7000 Wörter zur Verfügung stehen, haben sie in der Zweitsprache Englisch nur etwa 500 Begriffe. Dieser lexikalische „Flaschenhals“ sei jedoch viel zu eng, um den Schulstoff kognitiv verarbeiten zu können. Schüler, die nun nicht selbstständig lesen könnten, sind übermäßig auf die Lehrkraft (und deren Sprache und Sprachgebrauch) angewiesen und zum Auswendiglernen gezwungen. Nicht selten werde durch *Code-Switching* versucht, Kinder in den Unterricht einzubinden und die Unterrichtskommunikation zu intensivieren, das steigere aber nicht die Schreib- und Lesekompetenz, die von Schuljahr zu Schuljahr anspruchsvoller wird. Die „poverty of code-switching“ wird auch von Berthoud/Lüdi (2017, 491) angemahnt, die außerdem bemerken, dass Schüler gewöhnlich die rigide Einsprachigkeit im Unterricht bevorzugten. Dass Lehrer im afrikanischen Kontext, jedenfalls dort, wo die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrscht wird, auf die Sprache der Lerner zurückgreifen, um z.B. eine „entspannte Unterrichtsatmosphäre“ zu schaffen oder um „schwierige und/oder Schlüsselkonzepte“ verständlicher zu machen, ist außerdem „safe talk“ das Mittel der Wahl. Das bedeute, dass Antworten im Chor, zur Wort-für-Wort-Wiederholung, Abschreiben von der Tafel gepflegt würde (Heugh 2011, 161 f.). McKay (2017, 21) ist sich sicher, „a strong bilingual switches only when he wants to and a weak one when he has to“.

⁴²⁹ Heugh (2011, 141) weiß, Methoden des Zweitsprachenerwerbs sind nicht die Lösung, da oft nur auf Klassenraumstrategien und -praktiken zielen. Aber auch, weil sie in den jeweiligen Muttersprachenländern (wo Verlage gut daran verdienen, wenn Fachbücher und Lehrwerke z.B. in Afrika verwendet werden) für Lerner entwickelt wurden, die sich in einer Sprachumgebung befinden, in der die Zweitsprache allgegenwärtig ist. Auch Kamwangamalu (2017, 239) setzt sich am Beispiel des Englischlerwerts in Südafrika mit der Frage auseinander, ob Englischlerner, die die Sprache als L2 erwerben, ein ähnliches Niveau wie L1 erreichen und wer, Standard- oder Zweitsprachensprecher, mehr Prestige hat. Die Wiedereinführung von bantusprachlichem Unterricht wird weitgehend abgelehnt (hauptsächlich, weil während der Apartheid die autochthone Bevölkerung auf diesen reduziert wurde, Englisch galt daher als Privileg der allochthonen Minderheiten), obgleich man die Muttersprachen als Identitätsmarker positiv sieht. Der Unterricht in den Bantusprachen verfüge über eine geringe Qualität, zudem seien Eltern davon überzeugt, dass Englisch die besseren Aufstiegschancen bietet (ebd., 245).

Erwartungen in das Bildungssystem.⁴³⁰ Allein sogenannte additive bilinguale Sprachlehrmodelle, und zwar am besten solche, wonach die Mutter- oder vertraute Erstsprache als Unterrichtssprache bis zum Ende der Schulzeit unterrichtet wird, versprechen Erfolg (Ouane/Glanz 2010, 64).⁴³¹

⁴³⁰ Heugh (2011, 257) verweist auf die Ergebnisse von SAQMEC II, veröffentlicht 2005, wonach nur 14,6 Prozent der in vierzehn Ländern im Südlichen Afrika und in Ostafrika getesteten Schüler des 6. Schuljahres das beabsichtigte Niveau im Lesen und Schreiben erreicht hatten.

⁴³¹ In der zitierten Broschüre (*Why and how Africa should invest in African language and in multilingual education*) werden drei weitere Modelle empfohlen: „Mother tongue throughout with official/foreign language as a subject by a specialist teacher; Dual medium: mother tongue to at least years 4-5 followed by gradual use of official/foreign language for up to but no more than 50 per cent of the day/subject by the end of the schooling; Trilingual education: it might be beneficial to extend the bilingual education model to a trilingual education model where there is, in addition to the mother tongue and the official language, a language of wider national communication.“ Heugh (2011, 105-156) erklärt die Modelle ausführlicher. Auf die Frage, warum „decision-makers invest in models which can not work“, antwortet sie, dass diese zu oft nicht vertraut sind mit den Fragen von Sprach- und Wissenserwerb. Das gelte für Regierungsmitglieder genauso wie für Mitarbeiter von Nichtregierungsorganisationen und anderen Einrichtungen, die afrikanische Bildungssysteme finanziell unterstützen (Heugh 2011, 135f.).

1.4 Zwischenbilanz

Sicherlich kann die Entstehung des aktuellen mosambikanischen Staates auch mit der frühneuzeitlichen Expansion Portugals in Zusammenhang gebracht werden. Schicksalhaft festgelegt war jedoch nie, dass es im 19. Jahrhundert zu den kolonial-imperialen, hauptsächlich auf dem Wirken von Protagonisten aus Großbritannien und Portugal beruhenden Auseinandersetzungen kommen würde, in deren Verlauf 1891 die noch heute geltenden Grenzen Mosambiks bestimmt wurden. Vielmehr war das Engagement Portugals in Ostafrika über Jahrhunderte in der Hauptsache dem Interesse am Asienhandel geschuldet. Dass die Eroberung größerer Territorien über einige wenige Küstenstützpunkte, die Ansiedlungen am Lauf des Sambesi sowie die Handelsniederlassungen im Hinterland von Manica und Tete hinaus nach den Misserfolgen in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts nicht wieder angestrebt wurde, war vor allem darauf zurückzuführen, dass die Erwartung, ergiebige Gold- und Silbervorkommen im Hinterland zu finden, immer wieder enttäuscht wurde. Zu einem nennenswerten Bevölkerungszuwachs aus Portugal oder dessen Estado da Índia kam es zu keiner Zeit. Gleichwohl hatte die Jahrhunderte währende Präsenz der Portugiesen Einfluss auf interne Machtgefüge, wobei u.a. die ethnisch und kulturell hybriden Herrschaftswesen der „prazeiros“, „donas do Zambeze“ oder „sertanejos“ entstanden. Diese wurden beginnend mit den Sambesi-Kriegen Mitte des 19. Jahrhunderts, als sich nach dem Verlust Brasiliens das Interesse Portugals vermehrt auf Afrika richtete, genauso besiegt wie schließlich die Scheichtümer an der Küste im Norden oder 1895 das „Gaza-Imperium“ im Süden. In der Folge wurden hauptsächlich dort, wo Ressourcen zur Ausbeute lockten, die neuen Untertanen Portugals Schritt für Schritt der kapitalistischen Ratio des Wirtschaftens, gekennzeichnet durch Lohnarbeit und Geldwirtschaft, unterworfen. Ihre Traditionen und Sprachen spielten dabei eine Rolle nur, insofern sie im Rahmen der Bekehrung zu Christentum und europäischer Zivilisation Verwendung fanden oder anthropologisches Interesse weckten. Mit dem Ende des Vertrages mit der Companhia de Moçambique 1942 geriet erstmals das gesamte mosambikanische Territorium unter portugiesische Verwaltungshoheit, gleichzeitig nahm die Kolonialpolitik des Estado Novo begünstigt durch den Zweiten Weltkrieg konkrete Form an. Neben Bestrebungen, eine zielgerichtete Besiedlung Mosambiks durch Portugiesen

und die Assimilierung der autochthonen Bevölkerung zu forcieren, setzte die Wirtschaftsplanung, die erstmals alle Regionen im Blick hatte, auf Industrialisierung und Infrastruktur sowie die Entwicklung des Agrarsektors. Gleichwohl wurde einmal mehr die Bedeutung des Südens mit der Hauptstadt Lourenço Marques als koloniale Leitzentrale aller in Lissabon entschiedenen Maßnahmen gestärkt. Anders als andere europäische Kolonialmächte war Portugal – aus ideologischen Gründen und wirtschaftlichem Kalkül – nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges nicht nur nicht bereit, seinen „Überseeprovinzen“ den Weg in die staatliche Unabhängigkeit zu bahnen, sondern nahm im Gegenteil zwei Jahrzehnte später die „luta armada“ afrikanischer Befreiungsarmeen an drei Fronten in Kauf. In Mosambik, wo der Kolonialkrieg vornehmlich im Norden stattfand, wurde die Frelimo zum Hauptgegner Portugals. Deren intellektuelle, ab 1970 auch militärische Führung stand dabei mehrheitlich in der Tradition der „filhos-da-terra“ im Süden bzw. rekrutierte sich aus der winzigen, sogenannten „assimilierten“ Bevölkerungsgruppe. Ihre von sozialistischen Idealen inspirierten Vorstellungen hinsichtlich der Entwicklung Mosambiks gingen weit über dessen Befreiung von der portugiesischen Kolonialmacht hinaus; aus dem mosambikanischen Volk, zu dem es durch die koloniale Grenzfestlegung geworden war, sollte eine wirtschaftlich prosperierende, fortschrittliche Nation entstehen. Als der Frelimo im Zuge des Militärputsches in Portugal 1974 alle Macht in Mosambik übergeben wurde, leitete sie daraus ihren Alleinvertretungsanspruch ab, Partei, Staat und Nation wurden gleichgesetzt. Fixiert auf die Wahrheit der sozialistischen Weltdeutung und doch wie in Mimesis des Kolonialstaates, gelang es der Frelimo allerdings nirgends, Mosambik tiefenstrukturell zu verändern. Vielmehr geriet das Land in einen etwa sechzehn Jahre währenden Krieg gegen die Renamo, der durch die Apartheid-Staaten Rhodesien und Südafrika genauso verursacht und befeuert wurde, wie die vor allem ideologisch inspirierten Maßnahmen der Regierung in Wirtschaft und Gesellschaft zu seiner Ausweitung beitrugen. Trotz ihrer Mitverantwortung für Misswirtschaft, Staatsversagen und Krieg gelang es der Regierungspartei, auch nach den ersten freien Wahlen 1994 an der Macht zu bleiben. Sie ist es noch heute, was aber weniger an einer erfolgreichen Lenkung der Staatsgeschäfte liegt, sondern daran, dass sie immer demokratische Verfahren zu ihren Gunsten aushöhlt oder schlicht ignoriert: Auch drei Jahrzehnte nach Ende des Krieges ist Mosambik eines der ärmsten der Welt. Während eine Wirtschaftspolitik, die fast ausschließlich auf die extraktiven Industrien setzt und nur wenige reicht macht, führen die Maßnahmen von Bildungs- und Sozialpolitik, für deren

Finanzierung sich die Regierung vornehmlich auf die internationale Entwicklungshilfe verlässt, kaum zu einer Verbesserung der Lebensbedingungen der rasant wachsenden Bevölkerung.

Die Beobachtung, dass nur ein kleiner, immer aber regierungsnaher Bevölkerungsanteil im Land zu prosperieren vermag, während insbesondere die Bevölkerung auf dem Land und in der Peripherie der Städte nur das Notwendigste zum Leben hat, spiegelt sich durchaus in der sprachlichen Situation Mosambiks wider. Während nur etwa 16,6 Prozent der Bevölkerung die „adoptierte“⁴³², allochthone Amtssprache Portugiesisch zur Muttersprache haben – also etwa 3,7 Millionen Menschen (Chambo et al. 2020, 26) – und weitere 30,8 Prozent der Mosambikanerinnen und Mosambikaner, die ebenfalls meist in den Städten zuhause sind, sie als Zweitsprache verwenden, spricht mehr als die Hälfte der mosambikanischen Bevölkerung, etwa 53 Prozent, ausschließlich eine oder mehrere autochthone Nationalsprachen und lebt überwiegend fern der urbanen Zentren und Verkehrswege. Der Einfluss dieser Gruppe auf die Beantwortung der machtpolitisch nicht unwichtigen Frage, „aus welcher Vergangenheit ein Kollektiv entstanden sein will und in welche Zukunft es hineinschreiten möchte“ (Landwehr 2021, 129), ist dabei äußerst gering. Das aber widerlegt aber die faktisch ohnehin kaum haltbare Behauptung von Meneses (2016, 57), die Dekolonisierung habe eine „recuperação histórica e geográfica do território“ bedeutet sowie die durch den Kolonialismus zum Verstummen gebrachte afrikanische Kultur wiederaufleben lassen (ebd., 62), einigermaßen auf den Kopf gestellt, zumal sie ignoriert, dass die Frelimo seit 1975 sprach- und bildungspolitisch hartnäckig auf Portugiesisch als einziger Amts- und Bildungssprache beharrt, mit der Folge, dass die Masse der Bevölkerung Mosambiks im Prinzip dazu gedrängt wird, eines der wichtigsten Merkmale ihrer „africanidade“, welches die Kolonialzeit überhaupt überstanden hat, für die „Einheit der Nation“ aufzugeben. „Vejo no português uma mais-valia para todos“, sagt Lopes (2013, 37). Wenn er diese Aussage damit begründet, dass Portugiesisch einen „tampão numa região de países de expressão oficial inglesa com que mantém fronteira“ bilde und die Eigenheit des Landes hervorhebe, ignoriert auch er die Nationalsprachen – allen voran jene, die auch jenseits der Grenze gesprochen werden. Offensichtlich ist Staat in Mosambik auch seit seiner Unabhängigkeit ausschließlich auf Portugiesisch denkbar. Bislang vermochte vom Erwerb der Sprache jedoch nur eine dünne, mehrheitlich im Dienst des

⁴³² Firmino (1987, 21) etwa nutzt das Verb, wenn er kritisch bemerkt, dass kein Dokument existiere, „que formalize a adopção oficial do padrão europeu em Moçambique“ (ebd., 24).

Staates angestellte Bevölkerungsschicht im urbanen Milieu profitieren, die aber angesichts des begrenzten Arbeitsmarktes ihren sozialen und wirtschaftlichen Status zunehmend gefährdet sieht. Dass gerade von hier die Forderungen kommen, zum einen den Status der Nationalsprachen als kulturelles Erbe und Faktor für Entwicklung im Rahmen des Ensino Bilingue aufzuwerten, zum anderen aber eine Norm für ein Português de Moçambique (PM) zu etablieren, kann durchaus als Versuch gedeutet werden, über Fragen von Kultur, Sprache und Identität an politischem Einfluss zu gewinnen und wirtschaftliche Verteilungskämpfe für sich zu entscheiden.⁴³³ Dass ein mosambikanisches Portugiesisch die Qualität des Bildungswesens verbessern könnte, ist hier die eine häufig vertretene These, deren Überprüfung freilich noch aussteht. Die andere ist, dass die Nationalsprachen damit ausreichend berücksichtigt würden. Portugiesisch ist, so die Statistik, die am meisten wachsende Sprache in Mosambik. Dafür ist der Beitrag, der durch die von Wolff (2010, o. S.) als „postkoloniale politisch-ideologische Verneblung“ bezeichnete Beeinflussung von Seiten des einstigen „Mutterlandes“ – aber auch solcher Organisationen wie der CPLP und ihren Institutionen sowie der PALOP – geleistet wird, nicht zu unterschätzen. Egal, ob Portugiesisch als Muttersprache, Zweit- oder Fremdsprache vermittelt wird, stärkt das nicht nur den Markt für portugiesischsprachige Medienprodukte, sondern ebenso die Wahrnehmung Mosambiks als „lusophoner“ Insel inmitten eines Afrikas, in dem man ansonsten, will man Beachtung finden, Englisch und Französisch spricht.

Daher spielt die Amtssprache auch für die nach internationaler Anerkennung strebenden Hochschulen Mosambiks eine tragende Rolle. Zugleich setzen sie auf die Ausbildung in renommierten internationalen Fremdsprachen, allen voran Englisch und Französisch, und finden dabei nicht selten Unterstützung durch einschlägige, die jeweiligen Nationalstaaten repräsentierende Institutionen. Wenn Portugiesisch, aber auch andere allochthone Bildungssprachen universitär vermittelt werden, entspricht dass nicht allein den Anforderungen des Schulcurriculums, sondern ist auch dem Bestreben nach der Schaffung möglichst vieler Bildungs Kooperationen geschuldet. Seit Gründung des

⁴³³ Während „poor people tend to be politically disorganized“, so Fukuyama (2019, 85), sehe sich die Mittelklasse in einer anderen Position: „People who think of themselves as middle class, by contrast, have more time for political activity and are better educated and easier to mobilize. More important, they feel that their economic status entitles them to respect: they work hard at jobs that are useful to society, they raise families, and they carry out their responsibilities to society such as to pay taxes. They know that they are not at the top of the economic heap, but they also have pride in not being indigent or dependent on government help to survive. Middleclass people do not feel themselves to be at the margins of society; rather, they typically feel that they constitute the core of national identity.“

unabhängigen Staates hat sich daran nichts geändert: Sowohl das Ansehen der Hochschule als auch individuelle Karrierechancen steigen durch internationale Kontakte und Titel. Bantusprachen spielen in diesem Umfeld hauptsächlich nur dann eine Rolle, wenn sie selbst Forschungsgegenstand sind. Mit der Einführung eines zweisprachigen Unterrichtsmoduls an ländlichen Grundschulen 2004 (Ensino Bilingue), die durch das Engagement nationaler und internationaler Bantuisten und Bildungsexperten sowie die Finanzierung durch Externe möglich wurde, öffneten sich allerdings auch die staatlichen Hochschulen für Lehrangebote der Bantulinguistik und -didaktik. Inwieweit damit eine Zustimmung zur griffigen Formel von Wolff (2011, 92) verbunden ist, „language is not everything in education, but without language, everything is nothing in education“, bleibt ungewiss, obgleich sich gerade Universitäten längst damit konfrontiert sehen, dass trotz der ungeheuren Fülle, aus der sie auswählen können, ein Großteil ihrer Studierenden akademische Mindestanforderungen nicht zu erfüllen vermag, und zwar auch deshalb, weil ihre in der Schule erworbenen Kenntnisse der Amtssprache unzureichend sind. Ironischerweise haben Hochschulabsolventen gleichzeitig immer weniger Chancen, eine Anstellung zu finden – selbst innerhalb des Bildungssystems und sogar als Lehrkraft für Portugiesisch. Weil aber Portugiesisch über einen Status verfügt, der auch aufgrund der lediglich mündlichen, informellen Erfahrung im Umgang mit den Nationalsprachen wie unantastbar wirken muss, bleibt der Blick für das Potential von Bantusprachen als Bildungssprachen getrübt. Der Optimismus von Ngunga/Faquir (2012), dass „die Wissenschaft“ einst auch in den mosambikanischen Bantusprachen zugänglich gemacht werde,⁴³⁴ scheint dabei strikt nationaler Natur zu sein, verdeutlichen doch ihre Vorschläge zur Katalogisierung und Standardisierung der Nationalsprachen, dass es wichtiger scheint, ein heimisches Cimanyika für den Schriftsprachenerwerb in der ländlichen Grundschule zu etablieren, als z.B. eine in Zusammenarbeit mit Simbabwe organisierte bilinguale Beschulung Shona/Portugiesisch bis zur zwölften Klasse – und zwar auch in der Stadt. Dessen ungeachtet hat die erstmalige Bereitstellung von bantusprachigen Lehrangeboten die Vorstellung innerhalb der akademisch gebildeten Population des mosambikanischen Kollektivs keineswegs ausgeräumt, die Nationalsprachen, wenngleich identitätsstiftender Bestandteil der „moçambicanidade“, seien Ausdruck und Relikt einer Art historischen Sackgasse. Von der dadurch gewonnenen Arbeitsmarktnische profitieren tatsächlich nur wenige direkt. Immerhin fügt sich ihre

⁴³⁴ Die Widmung in Ngunga/Faquir (2012) lautet wörtlich: „A todos os moçambicanos que não perdem a esperança de um dia acederem à ciência nas suas línguas maternas.“

Tätigkeit ein in die etwa von Lopes (2013, 37) eingeforderten „acções conducentes à protecção das línguas indígenas“, notwendig als „um acto dos direitos humanos linguísticos, um acto de justiça para com as línguas que transitam para uma situação real de coabitação“. Wenn heute 18 Nationalsprachen im Grundschulunterricht und in der Erwachsenenbildung verwendet werden, geht es hier jedoch vor allem darum, die Verständigung zwischen Lehrkraft und Schülern im Unterricht zu erleichtern sowie den schriftsprachlichen Erwerb der Amtssprache vorzubereiten. Der weiterführende Erwerb der Mutter- oder Erstsprache ist nicht vorgesehen, lediglich das Fach „Línguas Moçambicanas“ wird, wenn überhaupt, an Sekundarschulen und Lehrerbildungsinstituten unterrichtet. Die Kritik am Ensino Bilingue reicht dabei von der Auswahl der konkreten Sprache, über die Bereitstellung von Lehrmitteln sowie die Ausbildung der Lehrkräfte bis hin zu Forderungen nach einer expliziten Sprachpolitik die Nationalsprachen betreffend. Zudem wird angesichts fehlender Nachweise bezweifelt, ob das Ensino Bilingue tatsächlich zu einer Verbesserung der Kompetenzen im Lesen und Schreiben sowie im Rechnen führt. Jedoch nicht, weil ihnen das wichtig wäre, wünschen gerade jene oft mit Vehemenz den Erwerb von Portugiesisch, die kaum über mehr als ihre autochthone Muttersprache verfügen, sondern weil sie um den symbolischen Mehrwert der Amtssprache wissen. Weil die Institution Schule inzwischen aber eine verpflichtende und damit allgegenwärtige Erfahrung in Mosambik geworden ist, deren Entwicklung zudem international finanziell gefördert und beeinflusst wird, gehen wichtige sprachpolitische Impulse von hier aus und entfalten zunehmend ihre Wirkung auf die mosambikanische Bildungslandschaft, die staatlichen Hochschulen inbegriffen. Dass deren Lehrende und Studierende nicht selten über allochthone wie autochthone Sprache verfügen, ist dabei nicht unwesentlich. Und auch nicht, dass sie in einer Welt zuhause sind, in der Fortschritt und Tradition wie selbstverständlich ineinander übergehen – wobei das eine zu bekommen heute nicht mehr bedeuten muss, das andere gänzlich dafür aufzugeben und sogar neu zu entdecken. In ihrer individuellen Konfrontation mit der „postkolonialen Sprachenfrage“ Firminos (2005), so kann unterstellt werden, spiegelt sich das Spannungsfeld wider, in dem auch die Institution zu handeln gezwungen ist, nämlich einerseits ihrem universellen Geltungsanspruch gerecht zu werden, andererseits aber den Bedürfnissen der multilingualen Nation zu dienen.

2. Einstellungen zu Sprachen und Sprachpolitik im mosambikanischen Hochschulwesen

Deutet sich die Komplexität der sozialen Wirklichkeit, die der „postkolonialen Sprachenfrage“ in Mosambik zugrunde liegt, in offiziellen Dokumenten bereits an, wenn dort zwar von „den mosambikanischen Sprachen“ die Rede ist, aber nur von einem mosambikanischen Volk, wird ihre Vielschichtigkeit keineswegs dadurch geringer, dass Portugiesisch als „Sprache der nationalen Einheit“ die Einzige ist, die offiziell verwendet wird. Entgegen der weit verbreiteten Annahme, damit wäre die sprachliche Heterogenität des Landes nicht nur gebändigt, sondern gleichzeitig dessen kulturelle Essenz bewahrt, schafft diese Sprachpolitik vielmehr eine Situation, die in ihrer Konsequenz fatal an die erinnert, die durch den portugiesischen Kolonialismus des 20. Jahrhunderts bewirkt wurde. Sowohl historisch überkommene Überzeugungen als auch politische Interessen nationaler und internationaler Akteure sorgen allerdings dafür, dass die offizielle Vorherrschaft von Portugiesisch kaum in Frage gestellt wird; lediglich der für Mosambik geltende Standard steht zur Disposition. Die Möglichkeit, zusätzlich autochthone Sprachen in den Rang von Amtssprachen zu erheben, wird nicht in Betracht gezogen. Ist Portugiesisch aus dem Alltag zumindest im urbanen, besser gebildeten Milieu ohnehin nicht mehr wegzudenken, entfaltet es auch unter der rein bantusprachlichen Mehrheitsbevölkerung fern der städtischen Zentren und auf dem Land seine symbolische Wirkung als Sprache des sozialen Aufstiegs und Herrschaftssprache des Staates. Allerdings hat die Einführung des Ensino Bilingue und ihre praktischen Konsequenzen die innergesellschaftliche Debatte um die „Sprachenfrage“ aufleben lassen. Bringen dabei die Befürworter einer alleinigen Amtssprache Portugiesisch Begriffe wie „Entwicklung“, „Fortschritt“ und „moderne Welt“ in Anschlag – „Symbolwörter“ also, die nach Spieß (2011, 201), eine „komprimierte Argumentation“ beinhalten –, stehen die Verfechter des Ausbaus der Nationalsprachen und ihres Gebrauchs in offiziellen Domänen ihnen darin nicht nach, wenn sie versichern, dass Fortschritt und Entwicklung auch mit den Bantusprachen zu erreichen ist. Zugleich verweisen sie auf die Bedeutung von Demokratie und gesellschaftlicher Teilhabe sowie Menschen- und Sprachenrechte. Weil sie jedoch kein Portugiesisch versteht, erfährt die bantusprachliche Bevölkerung nur

wenig davon. Dabei geht es doch um deren Wohl, wie alle versichern, die die Debatte führen.

2.1 Vorstellung des Forschungsprojekts

2.1.1 Theoretische Vorüberlegungen

Aufbauend auf bereits existierenden Schemata zur Beschreibung der sprachpolitischen Verfasstheit einer Region oder eines Landes, wie sie etwa Haugen (1959), Cooper (1989) oder Kaplan/Baldauf (1997) entwickelt haben,⁴³⁵ macht Marten (2016, 136ff.) anhand seines „ganzheitlichen ökolinguistischen Modells zur Analyse von Sprachpolitik (GÖMAS)“ auf die Vielzahl von Einflüssen aufmerksam, die bei der Bewertung einer sprachpolitischen Situation beachtet werden sollten. Nach seinem Dafürhalten kann mit seinem Modell auch deshalb „ein breites Spektrum an sprachpolitischen Aktivitäten, Akteuren, Zielen und Ideologien“ abgebildet werden, weil es „Aspekte von Identität, Ethnizität und Nationalismus, Sprachrechten, Sprachdomänen, internationale Einflüsse wie die Globalisierung und nicht zuletzt der Austausch mit der Wissenschaft und Forschung“ berücksichtige. Nähme man sein Schema zur Grundlage, wäre die sprachpolitische Situation in Mosambik trotz dessen Anspruch auf möglichst genaue Betrachtung einer komplexen Realität schnell auf den Punkt gebracht, zeigte sich doch der alles bestimmende Gegensatz zwischen der multilingualen, „bantuphonen“ Essenz des Landes und seiner exoglossischen Sprachpolitik überdeutlich. Da jedoch wichtige Aspekte der „Sprachenfrage“ Mosambiks bereits im vorangegangenen Teil der Arbeit erläutert, soll im Weiteren keine detaillierte Beschreibung nach welchem Modell auch immer folgen, sondern vielmehr der Frage nachgegangen werden, warum die dominierende Stellung der allochthonen Amtssprache mit ihren fatalen Konsequenzen für

⁴³⁵ Während Haugen eine solche ausgehend von gesellschaftlichen (Statusplanung) und sprachbezogenen Aspekten (Korpusplanung) betrachtet, legt Cooper (1989, 98) seinem Beschreibungsmodell die Frage zugrunde, „(w)hich actors influence what behaviors of which people for what ends under which conditions by what means through what decisions making processes to achieve what effects?“. In Kaplan/Baldauf hingegen werden die in Regionen/Ländern vorkommenden Varietäten und die Beziehungen, in denen sie stehen, abgebildet. Ebenso sollen dabei Akteure und Rahmenbedingungen, die Einfluss auf die Sprachpolitik haben, sowie die Vitalität (siehe EGIDES-Modell, Marten 2016, 70) bzw. Status und Prestige von Varietäten erfasst werden.

Bildungswesen und Demokratieentwicklung allen voran von akademisch gebildeten Akteuren des innergesellschaftlichen Spektrums so selten hinterfragt wird. Beispielhaft für diese Position stehen Autoren wie Timbane/Quiraque (2019), die sich seit Jahrzehnten mit der „Sprachenfrage“ in Mosambik beschäftigen, aber die Tatsache, dass im Jahr 2014 fast 70 Prozent der mosambikanischen Primarschüler die Grundschule ohne Abschluss verließen, nur insofern mit der Amtssprache in Verbindung bringen, als sie die in der Schule obligatorische Norm des Portugiesischen, das „Padrão Europeu“, als der sprachlichen Wirklichkeit widersprechend kritisieren. Warum konstatieren sie ein „Diglossie-Problem“, wenn doch bekannt ist, dass Portugiesisch für die Bevölkerungsmehrheit eine Fremdsprache ist, deren Vermittlung noch dazu allein in der Verantwortung eines ohnehin höchst defizitären Schulwesens liegt? Sicherlich kann diese übergroße Bereitschaft, Portugiesisch als einzige Bildungssprache zu verteidigen, auf ideologische Gründe zurückgeführt werden, zumal deren Neubewertung durch die seit Jahrzehnten gängige Praxis und die Art der postkolonialen Eingebundenheit Mosambiks in die gegenwärtige Welt überwiegend verhindert wird. Gleichwohl ist aber Fakt, dass nicht wenige akademische Schriften und offizielle Dokumente, die seit 1975 in Mosambik veröffentlicht wurden, die Vorstellung befeuern, dass auch die autochthonen Sprachen großen Wert für die Nation hätten. Doch warum werden sie dann, zumal bekannt ist, dass jedwede Sprache, weil selbst Kulturprodukt, die wichtigste Ressource für die Aneignung von Welt und eben Bildung ist, so gründlich aus den offiziellen Domänen jenseits des ländlichen Grundschulunterrichts ausgeschlossen? Warum gibt es, zumal an staatlichen Bildungsinstitutionen, keine Unterrichtsangebote für autochthone Sprachen? Und warum werden solche auch nur höchst selten eingefordert? Gesetze, die die Nationalsprachen verhindern würden, gibt es jedenfalls nicht. Vielmehr wird ihre symbolische Bedeutung stets betont. Es liegt also nahe, hier die Wirkmächtigkeit einer diskursiv entstandenen Wahrheit zu vermuten – sind es doch Diskurse, so formuliert es Landwehr (2018, 21), die „das Sagbare, Denkbare, Machbare“ in einem bestimmten Kollektiv regeln und daher dessen Wirklichkeit organisieren.⁴³⁶

⁴³⁶ Wirklichkeit, so muss Landwehr (2018, 89) in diesem Zusammenhang zitiert werden, „ist *nie an sich* erfahrbar, sondern *immer nur für uns*. Dasjenige, was Gesellschaften und Individuen als Wissen und Wirklichkeit akzeptieren, ist zwangsläufig immer kulturell vermittelt, wie aus der Tatsache deutlich wird, dass wir unsere Welt nie frei einrichten können (und selbst dann wäre sie ein kulturelles Gebilde), sondern sie schon immer eingerichtet, das heißt geordnet und mit bestimmten Sinnmustern versehen vorfinden“ (Hervorhebung im Original, SJ).

Folgt man der kurzen Erklärung, die Marten (2016, 130) gibt, sind mit dem Begriff Diskurs die „Wissens- und Argumentationsstrukturen“ gemeint, „die Diskussionen dominieren und damit auch Grundlage für Entscheidungen und Handlungen jeder Art sind“. Er verweist dabei auf die Vorstellungen von Michel Foucault, der allerdings, so schreiben Spitzmüller/Warneke (2011, 19), wissent- und willentlich keine eindeutige Definition des Diskursbegriffs hinterlassen hat. Landwehr (2018, 65) geht sogar noch weiter, wenn er schreibt, dass Foucault „von einer gewissen Verantwortung“ für die Beliebigkeit dessen, was mit Diskurs inzwischen assoziiert wird, „nicht frei zu sprechen“ sei. Während nun Spitzmüller/Warneke (2011, 9) vorschlagen, Diskurs zu definieren als „Formationssystem von Aussagen, das auf kollektives, handlungsleitendes und sozial stratifizierendes Wissen verweist“, kommt Landwehr (2018, 77) zu dem Schluss, dass „sprachliche und andere Praktiken“ einer Gesellschaft in Diskursen geregelt werden. Diese seien dabei nicht äußerlich, sondern schafften, wovon sie handeln. Weil sie also „wirksam und wirklichkeitskonstitutiv“ sind, „System haben“ und daher die Regeln, nach denen sie entstanden sind, rekonstruiert werden können, ist es möglich, sie auf analytischem Weg wieder offenzulegen – ein Vorgehen, auf das man innerhalb verschiedener geisteswissenschaftlicher Forschungsgebiete zurückgreift (vgl. etwa Spieß 2011, Keller et al. 2012 oder Nonhoff et al. 2014). Weil „Wissen und Wirklichkeit Ergebnisse sozialer Konstruktionsprozesse“ (Landwehr 2018, 18) sind, zeigt er etwa für die historische Diskursanalyse, dass trotz theoretisch unendlich vieler Möglichkeiten, sie zu denken, nicht jede beliebige Welt möglich ist, weil es eben Diskurse sind, die Wissen und Wirklichkeit hervorbringen. Ein Außerhalb mag es geben, doch bleibt das, zumal für die Zeitgenossen, nahezu irrelevant. Für Landwehr ist der Diskursbegriff daher ein Analyseinstrument zur Erfassung bestimmter Phänomene, das es ermöglicht, zu begreifen, „dass es zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Gesellschaften recht klar abgegrenzte Bereiche des Machbaren, Denkbaren und Sagbaren gibt“.⁴³⁷ Darum sei auch die Annahme, dass die Welt so ist, wie sie eben ist, seiner Meinung nach „ein Trugschluss, denn die Welt ist so, wie sie sprachlich handelnd gemacht wird“ (ebd., 24). Und er bekräftigt, „geht es um die soziale Wirklichkeit, schaffen die Wörter die Dinge, denn sie

⁴³⁷ Weiter führt Landwehr (2018, 18) aus: „Gesellschaften statten ihre Umwelt mit bestimmten Bedeutungsmustern aus, erkennen bestimmte Sichtweisen auf diese Umwelt als Wissen an (während andere als Aberglaube oder Unsinn abqualifiziert werden) und objektivieren Elemente zu einer Wirklichkeit, der man nicht mehr ansehen kann, dass sie historisch entstanden und alles andere als naturnotwendig ist.“

schaffen den Konsens über die Existenz und den Sinn der Dinge“ (ebd., 81).⁴³⁸ Daran nun, dass die „machtfordernde, machterhaltende oder machterverteidigende Dimension diskursiven, also letztlich kommunikativen Handelns“ durch Diskursanalysen offengelegt werden könnten,⁴³⁹ erinnert neben Kluße (2012, 108) auch Marten (2016, 130). Und auch Landwehr (2018, 75) weiß, dass Diskurse zwar produktiv, aber ebenso repressiv sind, wobei ein Diskurs dennoch „nicht unbezwingbar über uns allen (schwebt)“, sondern eine „Vielzahl von Urhebern“ habe. Doch auch wenn es keine Diskurse produzierende „Zentrale“ gebe, die gesellschaftliche Entwicklungen allein nach ihrem Willen zu steuern vermag, sind Diskurse „alles andere als unschuldig“, so Landwehr (ebd., 89f.) weiter. Auch das sei der Grund, warum in permanenten sozialen und politischen Auseinandersetzungen um die Möglichkeiten gerungen werde, „gültige Versionen von Wirklichkeit zu etablieren“. Was aber dabei über den Status verfügt, Wissen und Wirklichkeit zu sein, ist „zwangsläufig mit Machtwirkungen versehen“, man müsse daher konstatieren, dass „der Nexus von Macht auf der einen, Wissen und Wirklichkeit auf der anderen Seite“ nicht aufzulösen sei.

Wie anderswo in Afrika ist auch für die mosambikanische Sprachpolitik ein „status quo maintenance syndrome“ (vgl. Alexander 1999) zu konstatieren. Wesentlich dafür ist, dass u.a. die gesellschaftlichen Eliten im Land Portugiesisch aus machtpolitischen Gründen präferieren. Wiewohl sich ihre politischen Vorstellungen nicht nur von denen des einstigen Kolonialstaates, sondern auch von denen der Frelimo, die 1975 das Land übernahm, massiv unterscheiden, tragen sie mit ihrer vornehmlich durch die staatlichen Institutionen und Medien vermittelten Sprachpolitik dazu bei, dass sich der seit Generationen andauernde Ausschluss der Bantusprachen aus den öffentlichen Domänen fortsetzt, damit jedoch ihre Wahrnehmung als eine der Amtssprache und anderen prestigeträchtigen Fremdsprachen gleichwertige Ressource für Bildung, Wirtschaft oder internationale Kommunikation kontinuierlich unterbunden wird. Totzukriegen sind die

⁴³⁸ In diesem Zusammenhang sei an Spitzmüller/Warnke (2011, 28) erinnert, die schreiben, dass es die Diskurslinguistik sei, die zeige, dass „Menschen uniform, idiomatisch, in Konstruktionen, zeitgebunden, gruppenorientiert usw. sprechen“. Beide Autoren kritisieren die Generative Grammatik, die „ein endliches Regelsystem *ex ante* beim Idealen Sprecher-Hörer in einer homogenen Sprachgemeinschaft untersucht, das unendlich viele Sprachrealisierungen ermöglichen soll“. Die Diskurslinguistik hingegen frage *ex post*, warum „von den vermeintlich unendlichen Möglichkeiten nicht Gebrauch gemacht wird“. Sprache, so die Autoren an anderer Stelle (ebd., 79) ist „in gesellschaftliche, historische und kulturelle Zusammenhänge eingebettet“ und muss „in diesen Zusammenhängen betrachtet werden“. Sie bilde Wirklichkeit (Wissen, Gesellschaft, Kultur etc.) nicht nur ab, sondern schaffe sie auch.

⁴³⁹ Auch Spitzmüller/Warnke (2011, 79) gehen davon aus, „dass gesellschaftliche Wissens- (oder auch Macht-)strukturen durch Analyse von Aussagen und Aussageformationen beschrieben werden können“.

Bantusprachen dadurch aber nicht: Das hohe Bevölkerungswachstum und die Ineffizienz des Bildungssystems verhindern das. Zudem gibt es seit jeher Widerstand gegen die Dominanz des Portugiesischen im kirchlich geprägten, akademischen Milieu. Durch die Einführung des Ensino Bilingue ist dieser, gewissermaßen, institutionell geworden und erfasst inzwischen auch das Hochschulwesen. Erkenntnisleitend ist daher die Frage, inwieweit die schrittweise Öffnung des Bildungswesens für die autochthonen Bantusprachen den innermosambikanischen Diskurs um Portugiesisch, internationale Bildungssprachen und Nationalsprachen unter Akteuren im Hochschulbereich diskursive Wirkung befeuert und daraus Schlussfolgerungen abzuleiten, was das für den bestehenden sprachpolitischen Status quo bezüglich der Wertigkeit von Portugiesisch und den „mosambikanischen Sprachen“ bedeuten könnte.

2.1.2 Studiengegenstand und methodisches Vorgehen

Dass die gerade noch als „Dialekte“ behandelten Sprachen, denen eine schriftsprachliche „Hochkultur“ abgeht, im Jahr 2015 schließlich auch an der UP als Nebenfachstudiengang, dem Minor em Ensino de Língua Bantu, eingeführt wurden, rief die teilweise unverhohlene Missbilligung von Dozenten hervor, die im Bereich der seit jeher im mosambikanischen Bildungswesen curricular vermittelten Sprachen Englisch, Französisch und Portugiesisch tätig sind. Schließlich wurde hier mit einer jahrzehntelang herrschenden Doktrin gebrochen, der Widerstand allerdings mit den geringen materiellen und personellen Ressourcen des neuen Faches begründet, aber auch damit, dass Absolventen dieses Faches keine beruflichen Perspektiven hätten. Das Gegenargument, dass ab 2018 ein Unterrichtsfach „Línguas Bantu“ in der Sekundarstufe eingeführt werde, zählte nicht viel. Der Hinweis auf fehlende Perspektiven fehlte ebenfalls nicht, als es um die Einführung des Nebenfachstudiengangs Deutsch, dem Minor em Ensino de Alemão, ging. Dieser wurde nach nur einem Jahr Vorlauf gleichfalls 2015 erstmals angeboten und erschien wie die natürliche Konsequenz aus der Einrichtung eines DAAD-Lektorats zwei Jahre zuvor. Dessen Entstehung ging zum einen auf die besondere Verbindung zurück, die einst zwischen Volksrepublik und DDR existiert hatte – auch Dozenten der UP hatten dort studiert –, zum anderen wurde daran die Erwartung geknüpft, bestehende

Bildungsk Kooperationen mit einem in Mosambik wegen dessen Wirtschaftskraft geschätzten Land zu vertiefen und neue anzubahnen. Während das Fach Deutsch nur in Maputo eingeführt wurde und inhaltlich allein der Verantwortung des DAAD-Lektorats unterlag, wurden die Bantusprachen außer in der Hauptstadt an weiteren fünf Delegationen der UP, nämlich in Beira, Chimoio, Maxixe, Tete und Xai-Xai (Chongoene), Teil des Curriculums und, entsprechend der sprachpolitischen Logik, aus der heraus sich auch das Ensino Bilingue etablieren konnte, dem Fachbereich Portugiesisch zugeschlagen. Die Bereitstellung von Räumen, Literatur und Unterrichtsmaterial sowie entsprechend ausgebildeten Lehrkräften stellte die Fakultät, insbesondere aber ihre Abteilungen in den Außenstellen vor große logistische Herausforderungen. Ohnehin wurde die finanzielle Ausstattung der Hochschule zum Zeitpunkt der Befragung 2018 und 2020 als prekär beschrieben: Während aber Portugiesisch überall – und teilweise sogar als Minor Portugiesisch als Fremdsprache – angeboten werden konnte, gehörte ein begehrt Studiengang wie Englisch hingegen regelmäßig nur an den drei größten Standorten der UP in Beira, Maputo und Nampula zum Lehrprogramm. Die Licenciatura em Ensino de Francês, die sich der besonderen Unterstützung des französischen Staates erfreut, konnte neben diesen drei Standorten auch in Maxixe und Quelimane absolviert werden.

2.1.2.1 Zur Universidade Pedagógica (UP)

Ursprünglich wurde die UP 1985 als Instituto Superior Pedagógico (ISP) mit dem Ziel gegründet, den enormen Mangel an qualifizierten Lehrkräften im Zuge der Schaffung des SNE zu beheben. Damit war sie eine in besonderer Weise der Schaffung einer sozialistischen Nation verpflichtete Institution.⁴⁴⁰ Das Motto der UP, „Osomiha, Kupisakira, Kuthirela“ (für port. ‚ensinar‘, ‚pesquisar‘, ‚servir‘ auf Emakhuwa, Cisena

⁴⁴⁰ Im Dekret Nr. 19/1976 vom 18. Mai wurde die Aufgabe der Universität in der VRM wie folgt definiert: „Ao serem definidos novos rumos na educação e ensino, através de uma ruptura deliberada e consciente com o passado colonial e burguês, a Universidade, parte integrante do nosso País, deve tomar como ponte de referência básico as tradições e as experiências revolucionárias adquiridas durante a guerra popular de libertação e, identificando-se com os operários e camponeses e representando-os efetivamente, tornar-se uma arma no combate eficaz para emancipação econômica e social do nosso País, para a consolidação e fortalecimento do nosso Estado operário-camponês“ (vgl. Mota 2016, 193).

und Xichangana), das sich der 2019 beschlossenen Auflösung der UP in die fünf, vielleicht aus Gründen der politischen Unverfänglichkeit nach Flüssen benannten Regionaluniversitäten Licungo (Beira/Quelimane), Maputo (Maputo), Púnguè (Chimoio/Tete), Rovuma (Lichinga/Nampula) und Save (Maxixe/Xai-Xai) zum Trotz in Maputo erhalten hat, war nie sprachpolitisch zu verstehen, sondern evozierte den Auftrag, den die UP vornehmlich erfüllen sollte, nämlich ihren Beitrag für die „Unidade nacional“ zu leisten und dem Einparteienstaat das Personal zur Verfügung zu stellen, dass dieser für seine Institutionen in Bildung, Wirtschaft und Verwaltung benötigte. Bezeichnenderweise waren Mathematik und Physik, Geschichte und Geografie sowie die Erziehungswissenschaften daher die ersten Fächer, die am ISP gelehrt wurden. Erst 1987 wurde mit der Ausbildung von Lehrkräften für Portugiesisch begonnen. Schon wenig später kam Englisch hinzu und Mitte der 1990er Jahre, nachdem ausgewählte Dozenten ihre Ausbildung in Frankreich absolviert hatten, auch Französisch. Die Sprachen wurden zunächst als dreijährige, später als vierjährige Licenciatura angeboten. Ab den 2010er Jahren wurde deren Stundenbudget zugunsten eines wahlpflichtigen Nebenfaches gekürzt, das nach Ende des zweiten Studienjahres für zwei Jahr zu belegen war. Durch den Abschluss in quasi zwei Fächern sollten Absolventen bei der Stellensuche Vorteile erwachsen.

Noch bevor das ISP 1995 zu einer Pädagogischen Hochschule erklärt wurde, war 1989 in Beira die erste Delegation geschaffen worden: Zum ersten Mal in der Geschichte des Landes existierte damit eine Hochschuleinrichtung in einer Provinzhauptstadt. Mitte der 1990er Jahre kam der Standort Nampula hinzu. 2001 erfolgte die Gründung der Delegation in Quelimane (Zambézia). 2005 kamen Xai-Xai (Gaza) und Lichinga (Niassa) hinzu, 2007 Massinga (Inhambane) sowie, in Zusammenarbeit mit der Kongregation Sagrada Família, die ihr Stammhaus in Italien hat, Maxixe (Inhambane). 2008 die Delegationen in Chimoio (Manica) und Montepuez (Cabo Delgado) eröffnet und 2009 schließlich die in Tete in der gleichnamigen Provinz. Zu keiner Zeit wurde jedoch hier die Vielzahl an Fächern und Studiengängen angeboten, über die die UP Sede in Maputo bis heute verfügt.⁴⁴¹ Allein deren Fakultät für Sprach-, Kommunikations- und Kunstwissenschaften bot 2022 nicht nur Licenciatura-Studiengänge in den drei

⁴⁴¹ Laut Angaben der Hochschule gibt es heute die Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA), Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia (FCSF), Faculdade de Ciências da Educação e Pedagogia (FEP), Faculdade de Educação Física e Desporto (FEFD), Faculdade de Ciências Naturais e Matemática (FCNM), Faculdade de Ciências da Terra e Ambiente (FCTA), Faculdade de Ciências de Saúde (FCS), Faculdade Engenharias e Técnica (FET) und die Faculdade de Economia e Gestão (FEG).

Schulsprachen an; genauso konnte man nur im Bereich der Sprachwissenschaften einen PhD-Studiengang sowie mehrere Master-Studiengänge, darunter einen Mestrado em Linguística Bantu, absolvieren. Ein Hinweis auf das Fach Deutsch war auf der Homepage allerdings nicht zu finden.⁴⁴²

Kostenfrei waren 2022 nur die Licenciatura-Kurse; die zweijährigen Master- und dreijährigen PhD-Studiengänge sowie „pós-doutoramentos“ hingegen sind seit jeher kostenpflichtig. Ebenso sind das die im „regime pós-laboral“ organisierten Studiengänge, die sich an Berufstätige richten, die in Abendkursen einen akademischen Titel zu erwerben wünschen. Im Jahr 2020 waren nach Angaben der UP Maputo etwa genauso viele Studierende in kostenpflichtige Angebote eingeschrieben wie in kostenfreie. Grund dafür ist, dass für besonders begehrte Studiengänge das „Ensino à Distancia“ eingerichtet wurde, für das sich trotz der anfallenden Gebühren Studieninteressierte einschreiben. Ohnehin sind staatliche Hochschulinstitutionen beliebt – bis zu ihrer Auflösung hatte allein die UP etwa 50 000 Studenten. Und auch heute befinden sich an den Standorten in Beira, Maputo und Nampula mit jeweils bis zu 14 500 Studenten und 400 Dozenten die größten Universitäten.⁴⁴³ Geradezu winzig muten hingegen die Standorte in Chimoio, Lichinga, Maxixe, Quelimane, Tete oder Xai-Xai an. Nicht nur befinden sie sich, außer Quelimane, in Provinzen mit einer vergleichsweise niedrigen Bevölkerungszahl, auch die geringe Urbanisierungsdichte und eine Bildungsinfrastruktur, deren Angebote noch kaum über die der Grundschule hinausführen, mögen Gründe dafür sein.

⁴⁴² Vgl. fclca.up.ac.mz/departamento/ciencias-da-linguagem (15.07.2022).

⁴⁴³ Als einzige Hochschuleinrichtung bietet die UP Maputo Zugang zu den wichtigsten Daten (2020). Demnach waren im genannten Jahr 13 876 Studierende in Studiengänge der Licenciatura eingeschrieben. 780 Studierende belegten einen Masterstudiengang und 238 Studierende machten ein doutoramento. Insgesamt 402 Dozenten (davon sind „53% assistentes, 21 % assistentes estagiários, 14% professores auxiliares, 10 % professores associados“ und nur zwei Prozent „professores catedráticos“) waren festangestellt, hinzu kamen 195 Freiberufler, die zusätzlich in den kostenpflichtigen Abendkursen unterrichten („mestres 44%, 30% licenciados, 26% doutores“, etwa ein Drittel waren Frauen). Die meisten Studierenden sind in der FEP (Educação e Pedagogia) eingeschrieben (3 551 Studierende), danach folgte die FEG (Economia e Gestão) mit 2.484 Studierenden, FCSF (Ciências sociais e filosofia) mit 2 1019 Studierenden, FET (Engenharias e Tecnologias) mit 1 896 Studierenden, FCNM (Ciências Naturais e Matemáticas) mit 1 791 Studierenden, FCLCA, 1578 mit Studierenden, FCTA (Ciências de Terra e Ambiente) mit 1.045 Studierenden, FEFD (Educação física e desporto) mit 530 Studierenden. 50 Licenciatura-Kurse, 26 Mestrado-Kurse und acht Doutoramento-Kurse existieren an der UP. Speziell an der FCLCA werden sechs Licenciatura-Kurse, sieben Mestrado-Kurse und ein PhD angeboten. Auch über die Herkunft der Studierenden wurden Angaben gemacht: So kommt der Großteil der Studierenden aus Maputo (7 387) und Maputo Provinz (3 385), danach folgen Gaza und Inhambane. Die wenigsten Studierenden kommen aus Tete (103), Cabo Delgado (66) und Niassa (57). Nur etwa ein Drittel aller Studierenden an der UP war 2020 zwischen 21 und 24 Jahre alt.

2.1.2.2 Erwartungen

Insbesondere die Tatsache, dass die Universität im ganzen Land Standorte unterhielt, machte sie zu einem geeigneten Forschungsfeld, konnte doch so die multilinguale Geografie des Landes allein durch die Befragung der Studierenden nahezu vollständig berücksichtigt werden.

Abb. 9: Mosambik und die Standorte der Universidade Pedagógica (UP), die 2018 und 2020 besucht wurden⁴⁴⁴



(Karte in Trindade 2020, 2)

⁴⁴⁴ Die Erhebung der Daten vermittels der Fragebögen wurde 2018 in Lichinga, Maputo, Nampula, Quelimane, Tete und Xai-Xai durchgeführt. 2020 folgten die Standorte der ehemaligen UP in Beira, Chimoio und Maxixe. Die Experteninterviews wurden 2018 in Lichinga, Maputo, Nampula, Quelimane, Tete und Xai-Xai durchgeführt sowie 2020 an der Universität Rovuma (Nampula), der Universität Púnguè (Chimoio) sowie der Universität Save (Maxixe und Xai-Xai/Chonguene).

Diese waren an der Sprachwissenschaftlichen Sektion der Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA) eingeschrieben und konnten 2018 bzw. 2020 je nach Ort zwischen zwei (Englisch und Portugiesisch in Lichinga) bis fünf (Deutsch, Englisch, Französisch, Portugiesisch, Xirhonga in Maputo) Nebenfachstudiengängen wählen.⁴⁴⁵ Zugleich konnten an den verschiedenen Standorten Dozenten und Führungskräfte der UP sowie Mitarbeiter – und ihrerseits Absolventen oder Dozenten der UP – des Programms „Vamos Ler!“ in Maputo, Nampula und Quelimane befragt werden. Die zwischen beiden Erhebungen vollzogene Aufteilung der UP 2019 war insofern unerheblich für die Datenerhebung, als das Lehrpersonal vor Ort verblieb und die Lehrpläne für die befragten Studierenden im dritten und/oder vierten Studienjahr ihre Gültigkeit behielten. Pandemiebedingt musste die schriftliche Befragung der Studierenden in Chimoio 2020 auf sechs Teilnehmer beschränkt bleiben und konnten hier Gespräche nur mit einer Dozentin sowie einem Vertreter des Rektorats durchgeführt werden. Aufgrund der angespannten Sicherheitslage in Cabo Delgado seit 2017, konnte der UP-Standort Montepuez weder 2018 noch 2020 aufgesucht werden.

Die Vorteile einer Datenerhebung im urban-akademischen Milieu – und nicht etwa unter den Bewohnern der, so die am häufigsten verwendeten Umschreibungen, „áreas remotas“ oder „zonas recônditas“ – lagen zum einen darin, dass eine Befragung teilweise schriftlich und stets auf Portugiesisch vorgenommen, zum anderen aber Informationen von Angehörigen einer sozialen Gruppe eingeholt werden konnten, von denen vermutet wurde, dass sie überwiegend zweisprachig portugiesisch/„bantuphon“ und sowohl aus individuell-familiären als auch beruflich-akademischen Gründen mit dem Thema vertraut sein würden. Explizit angeknüpft werden konnte hier außerdem an die Frage, ob der freilich nicht an jedem Standort etablierte Studiengang Minor em Ensino de Línguas Bantu an der UP im Zusammenspiel mit dem stetigen Ausbau des Ensino Bilingue als Paradigmenwechsel in der mosambikanischen Sprachpolitik verstanden und der zunehmende Einsatz der Nationalsprachen in offiziellen Domänen jenseits ihrer in staatlichen Dokumenten propagierten Anerkennung als Ressource von Kultur und Bildung begrüßt oder abgelehnt wurde. Dabei spielten die Gründe für die jeweils vertretene Position eine wesentliche Rolle, vermitteln sie doch einen Eindruck davon, ob den Nationalsprachen über den gewohnten diskursrelevanten Fragen von Identität,

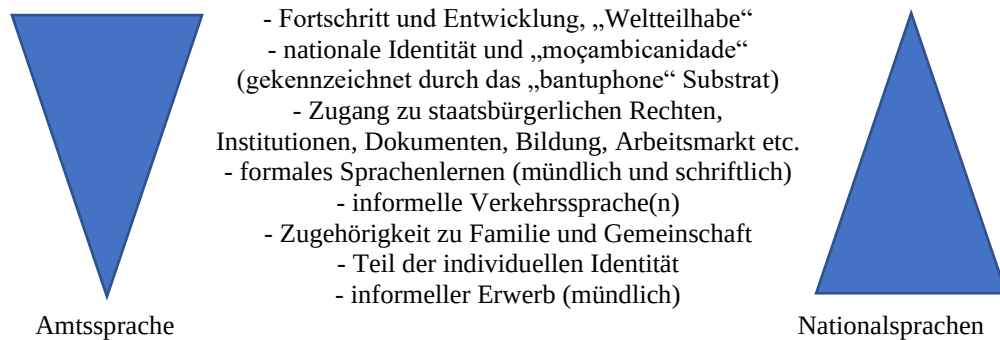
⁴⁴⁵ Die schriftliche Erlaubnis der UP Maputo sowie das Einverständnis der jeweiligen Universitätsleitung waren die Voraussetzung dafür, die Befragung an den jeweiligen UP-Standorten überhaupt durchführen zu dürfen.

kulturellem Erbe, „moçambicanidade“, Vertrautheit, aber auch ihre Bedeutung als Verkehrssprachen hinaus ein kognitives und „Fortschritts“-Potenzial zuerkannt wurde, das nicht nur ihre Vermittlung in ähnlich formalen Strukturen rechtfertigen würde, wie sie als selbstverständlich für die Amtssprache und die Schulfremdsprachen gelten, sondern auch ein Statusveränderung möglich erscheinen lassen könnte. Darüber hinaus interessierte der Blick auf die Amtssprache und ihre Entwicklung in Mosambik sowie der Stellenwert von internationalen Fremdsprachen wie Deutsch, Englisch und Französisch, die ebenfalls an der UP studiert werden können. Dass 2020 nun auch die Rektoren bzw. der Vertreter der einzigen Rektorin der neugegründeten Universitäten interviewt wurden, diene dem Ziel, zu erfahren, inwiefern die neue relative Autonomie dieser Einrichtungen zu Veränderungen für deren bislang existierende Sprachlernangebote haben würde.

Angenommen wurde, dass die Befragten, aufgrund dessen, dass sie sehr lange in den Bildungsinstitutionen des Staates verweilt haben, nicht nur über eine für Mosambik überdurchschnittlich hohe formale Bildung verfügen würden, sondern staatliche Leitgedanken, wie sie z.B. für die Hochschulbildung im SNE festgeschrieben sind – etwa „reforçar a cidadania moçambicana e a unidade nacional“, „criar e promover nos cidadãos a intelectualidade e o sentido de Estado“ –⁴⁴⁶ besonders verinnerlicht hätten. Gleichzeitig war davon auszugehen, dass sprachbiografische Elemente – wie etwa der meist frühkindliche, informelle, vorwiegend mündliche Bantusprachenerwerb im Vergleich zum institutionellen, stets schriftsprachlichen und vergleichsweise materiell und medial besser ausgestatteten Amtssprachenerwerb –, die mehr oder weniger enge Zugehörigkeit zu einer bantusprachlichen Gemeinschaft oder die Abgrenzung von einer solchen, aber auch die Pläne und Wünsche die eigene berufliche Zukunft betreffend die Beantwortung der Fragen beeinflussen würde. Grundlegend für die Wahrnehmung von Sprachen in Mosambik, so die Annahme, ist die gelebte Gegensätzlichkeit zwischen der Amtssprache Portugiesisch und den autochthonen Nationalsprachen, wenn es um deren Funktion, praktische Bedeutung und Art der Vermittlung sowie ihre symbolische Wertigkeit geht.

⁴⁴⁶ Andere Ziele, die im Gesetz 18/2018 über das SNE (Sektion VII, Artikel 17) des „Subsistema de Ensino Superior“ festgeschrieben sind, beinhalten den Ausbau der wissenschaftlichen, technischen und kulturellen Forschung, die Lösung gesellschaftsrelevanter Probleme und die Entwicklung des Landes.

Abb. 10: Gegensätze zwischen Amtssprache und Nationalsprachen



Gleichzeitig dürfte jedoch, so die Annahme, diese sozusagen kompatibel gemachte Inkompatibilität bewirken, dass Amtssprache und Nationalsprachen als quasi zusammengehörig betrachtet werden, während die Fremdsprachen einer anderen, dabei aber als privilegiert betrachteten Welt angehören und innerhalb dieser eine jeweils eigene Kategorie bilden. Dass auch Portugiesisch als dieser Welt zugehörig betrachtet werden konnte, lag auf der Hand. Inwieweit aber die Nationalsprachen in einen größeren Zusammenhang – etwa den einer grenzüberschreitenden „africanidade“ – gesetzt würden, war nicht abzusehen.

2.1.2.3. Zu den Verfahren der Datenerhebung

Um einen Überblick über die Positionen von Lehramtsstudierenden der Sprach-, Kommunikations- und Kunstwissenschaftlichen Fakultät zu erhalten, wurde ihnen an neun Standorten der UP und ihren ehemaligen Delegationen ein Fragenkatalog vorgelegt, den sie in einem Zeitraum von maximal 90 Minuten bearbeiten sollten. Darüber hinaus wurden Dozenten derselben Fakultät, Vertreter der Universitätsleitung sowie Experten des Ensino Bilingue in Einzelinterviews, die bis zu mehreren Stunden dauern konnten, befragt. Vor allem aus Gründen der Effizienz, mit der das Forschungsvorhaben, das sich eingedenk der sozialen und kulturellen Unterschiede der Regionen des Landes nicht nur auf die Hauptstadt beschränken sollte, wurde auf langwierige und dabei logistisch kaum durchführbare Datenerhebungsverfahren wie z.B. die teilnehmende Beobachtung in Unterrichts- und/oder Diskussionsveranstaltungen verzichtet. Der Erstellung des

Fragebogens sowie der Leitfäden für die Experteninterviews wurden methodische Hinweise zugrunde gelegt, wie sie bei Kirchhoff et al. (2008), Mayring (2008), Faulbaum et al. (2009), Gläser/Laudel (2009), Atteslander (2010), Scholl (2015), Braunecker (2021) zu finden sind. Insbesondere für das Vorgehen bei der Auswertung der Aussagen in Fragebögen und Interviews wurde mit den Vorgaben für eine qualitativen und quantitativen Kriterien folgende Inhaltsanalyse gearbeitet, wie sie in Merten (1995), Spitzmüller/Warnke (2011), Früh (2015), Mayring (2015) und Rössler (2017) zusammengestellt sind. Eine ausführliche, mehrere hundert Seiten umfassende Auswertung der Fragebögen, in der die Aussagen der Teilnehmer der Reihenfolge der Fragen folgend und nach Standort geordnet zusammengefasst und kommentiert sind, sowie die transkribierten Interviews bildeten die Grundlage, auf der die hier vorgelegten Resultate beruhen. Dabei wurden nur die Ergebnisse berücksichtigt, die Auskunft über die Wahrnehmung von Amtssprache, National- und Fremdsprachen sowie die damit einhergehende Frage geben, ob und inwieweit die mosambikanische Sprachpolitik durch den Einzug der Bantusprachen in das nationale Bildungswesen eine neue Dynamik gewonnen hat. Sie sind durch die entsprechenden Dokumente im Anhang II und III belegt.

2.1.2.3.1 Fragebögen: Erstellung und Auswertung

Inhaltliche Grundlage für die Erstellung der Fragebögen bildete einerseits die Literatur zu Mosambik und seiner „Sprachenfrage“, andererseits die eigene, mehrjährige Unterrichtserfahrung im „Minor Deutsch“ in Maputo bis Ende 2016. Die Gruppe der nunmehr dritten Auflage desselben bildete gemeinsam mit derjenigen, die hier im gleichen Jahr (2017) mit dem Nebenfach Xirhonga begonnen hatte, auch die Einzige, die gezielt für die Befragung, und zwar gleich zu Beginn der Erhebung ausgewählt wurde. Nicht nur sollten damit Studierende zu Wort kommen, die gemessen an ihrer praktischen Funktion und Bedeutung sowie symbolischen Wertigkeit sehr gegensätzliche Sprachen im Minor gewählt hatten; ihre Aussagen sollten auch dahingehend überprüft werden, inwieweit der Aufbau der Fragebögen und die gestellten Fragen an sich geeignet waren. Erst nach diesem Durchlauf wurden die Fragebögen in den anderen Standorten eingesetzt und entsprechend des jeweiligen Sprachlehrangebots angepasst. Da Portugiesisch

außerhalb Maputos das einzige Fach war, das stets angeboten wurde, konnte die Befragung hauptsächlich hier in den Studiengruppen („turmas“) des dritten und vierten Studienjahres, in denen ein Minor Teil des Unterrichtsangebots ist, organisiert werden – und zwar wegen teilweise schwieriger Anreisebedingungen auch ohne größeren zeitlichen Vorlauf, aber immer in Absprache mit der Universitäts- und Fakultätsleitung. Studierende mit dem Hauptfach Portugiesisch bilden daher die Mehrheit der 364 (Fragebogen 1) bzw. 360 (Fragebogen 2) befragten Teilnehmer.

Dass die insgesamt 22 Fragen auf zwei Bögen verteilt wurden (vgl. Anhang II), hatte hauptsächlich den Grund, die Befragung für die Teilnehmer zu strukturieren und dadurch die Beantwortung weniger aufwändig für sie erscheinen zu lassen. Zudem sollte flexibel darauf reagiert werden können, wenn Studierende später zu der Befragung dazustießen oder früher aufbrechen mussten. Von vornherein wurde damit gerechnet, dass Teilnehmer ein sehr unterschiedliches Zeitbudget beanspruchen würden; dennoch sollten gemäß der immer gleichen, das mit der Befragung verbundene Forschungsinteresse erläuternden Ansage an jedem Standort mehr als 40 Minuten pro Fragebogen nicht überschritten werden – das gelang letztlich nur in Chimoio, Maxixe, Quelimane und Tete sowie im „Minor Deutsch“ in Maputo.⁴⁴⁷ Das Layout, das so gestaltet war, dass daraus entnommen werden konnte, welche Ausführlichkeit bei der Beantwortung erwartet wurde, sollte bei der Strukturierung der Gedanken unterstützend wirken. Nur sehr wenige Teilnehmer benötigten mehr Platz und notierten ihre Aussagen auch am Seitenrand. Wesentlich öfter wurde missachtet, dass Stichpunkte erbeten worden waren, keine ausformulierten Sätze. Dies stieß umso mehr auf, wenn für die Beantwortung die Fragen teils im Wortlaut wiederholt wurden, der vorgesehene Platz wie mit Absicht verschwendet wurde. Ursache mochte hier genauso eine gewisse Ideenlosigkeit sein wie die Furcht vor Verstößen gegen herrschende Orthografiestandards. In mindestens drei Fällen wurde die Antwort zudem mit Bleistift vorgeschrieben, was die Beobachtung unterstrich, dass einige Teilnehmer von einer gewissen Versagensangst beherrscht wurden. Jedoch nicht nur die Formverstöße waren

⁴⁴⁷ Dahinter stand die Überzeugung, dass Teilnehmer dadurch leichter zu motivieren sind, sich ernsthaft mit den Fragen auseinanderzusetzen, wenn ihnen der Sinn des Vorhabens persönlich erklärt wurde. Eine Ausnahme bildete die Befragung am Standort in Tete, wo der Mitarbeiter der Portugiesischabteilung, mit dem auch das Experteninterview durchgeführt wurde, dafür sorgte, dass einige Studierende (zehn Studentinnen und zwei Studenten) zu einem späteren Zeitpunkt die Fragebögen ausfüllten. Später wurden diese gescannt und per E-Mail gesendet. Sie gingen gleichberechtigt in die Auswertung ein, zumal sich die Art und Ausführlichkeit der Aussagen kaum von den in Präsenz ausgefüllten Fragebögen unterschied. Allerdings fiel auf (und bestärkte die Überlegungen zur Motivation), dass Fragen relativ häufig einfach übergangen wurden und z.B. die Rückseite der Fragebögen nicht beachtet wurden.

stellenweise sehr augenfällig, auch die Einfachheit, quasi Mündlichkeit vieler Aussagen, die dadurch mitunter vollkommen an Verständlichkeit verloren, fiel auf. In gewisser Hinsicht illustrierte der Umgang mit dem Portugiesischen dadurch die Kritik, die vor allem UP-Dozenten in den Interviews übten, wenn es um Leistungsbereitschaft und -vermögen ihrer Studierenden ging; genauso zeigte sich daran aber auch, dass das Portugiesische in Mosambik selbst im akademischen Milieu hauptsächlich Zweitsprache ist, hier nicht nur den Einflüssen verschiedener Standards, sondern auch der Bantusprachen ausgesetzt ist und sich dadurch unübersehbar im Wandel befindet.

Ging es im ersten Fragebogen vor allem um persönliche Entscheidungen im Hinblick auf Studium und Beruf sowie die individuellen Sprachkenntnisse und den Umgang damit, aber auch Fragen der Didaktik und eine erste Einschätzung, welche Sprachen für wertvoll gehalten wurden, waren im zweiten Fragebogen vor allem Ansichten zur Amtssprache sowie einem mosambikanischen Standard erbeten. Darüber hinaus ging es um die multilinguale Verfasstheit des Landes und um eine Bewertung der Nationalsprachen, ihre Verwendung im SNE sowie die Vermittlungspraxis. Die Fragen wurden in Alltagssprache formuliert, Einstellungs-, Bewertungs- und Wissensfragen (Faulbaum/Prüfer/Rexroth 2009, 20) überwogen dabei. Sie wurden weitestgehend offen gestellt, um eine Suggestivwirkung möglichst zu vermeiden.⁴⁴⁸ Ziel war es, auf Grundlage der Antworten eine Art Textbuch zu erstellen, dessen Inhaltsanalyse zu einer „systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale der Mitteilungen“ (Früh 2015, 29) führen sollte. Sämtliche Äußerungen wurden daher im Wortlaut digitalisiert, wobei die Fragebögen mit einem Code (Anfangsbuchstabe der Delegation, FB1 oder FB2, f oder m für das jeweilige Geschlecht, laufende Nummer) versehen wurden. Pro Standort wurden die individuellen Äußerungen zu jeder Frage anschließend nach Sprache oder Sprachgruppe (Amtssprache, Nationalsprachen, Fremdsprachen) sowie Geschlecht geordnet. Letzteres spielte jedoch nur insofern eine Rolle, als dass dadurch die Quantifizierbarkeit der Aussagen erleichtert werden konnte, zumal geschlechterspezifische Unterschiede bei den Antworten nicht erkennbar waren. Auch die jeweilige „língua materna“, nach der explizit im Kopfbogen gefragt wurde, das Alter, und selbst der Studiengang führte nachweisbar nicht dazu, dass

⁴⁴⁸ Atteslander (2010, 138) bemerkt, dass die Suggestivwirkung bei geschlossenen Fragen, dadurch dass sie bedeuten, etwas wiederzuerkennen, dann am größten ist, wenn Befragte noch nie über ein Thema nachgedacht haben. Offene Fragen hingegen bedeuten, sich an etwas zu erinnern, daher erhält man in der Regel weniger umfassende Antworten.

dadurch die Aussagen über die Amtssprache, Nationalsprachen und Fremdsprachen maßgeblich beeinflusst wurden.

Für die Auswertung der Aussagen im folgenden Text spielte die Reihenfolge der Fragen keine Rolle mehr – eine solche findet sich jedoch im Anhang II. Hier hingegen wurde der Fokus auf drei Kategorien (Sprachen/Gebrauch und Kompetenz/Lernerfahrung und Sprachbewusstheit) gelegt (Abb. 11). Entsprechend werden zunächst die Resultate vorgestellt, die sich aus quantifizierbaren Aussagen ergaben, wenn Teilnehmer etwa Sprachen aufzählten, ihren Rang im Vergleich zu anderen nannten, aber auch auf Entscheidungsfragen antworteten (Stellenwert von Sprachen). In einem zweiten Schritt soll ein Überblick darüber gegeben werden, welche Assoziationen Teilnehmer mit Amtssprache, National- und Fremdsprachen verknüpften (Begründungen). Diesbezügliche Aussagen wurden, sofern es möglich war, in Kategorien zusammengefasst, die einen tabellarisch darstellbaren Vergleich zwischen den Standorten zuließ. Gleichzeitig wurde jedoch darauf geachtet, dass bemerkenswerte Äußerungen in diesem Verfahren nicht verloren gingen. Zum Abschluss wird außerdem ein kurzer Überblick darüber gegeben, welche Aussagen Teilnehmer hinsichtlich ihrer eigenen Sprachkompetenzen und -praktiken trafen und wie sie zu sprachdidaktischen Fragen Stellung bezogen – musste doch angenommen werden, dass das ihren Alltag durchziehende multilinguale Sprachhandeln ihre Wahrnehmung von praktischer Funktion und Bedeutung sowie symbolischen Stellenwert einer Sprache entscheidend beeinflusst. Aus Gründen der besseren Anschaulichkeit sollen Beispiele illustrieren, wie sich Teilnehmer im Wortlaut äußerten. Die hier vorgestellten Ergebnisse sind, um eventuelle Erwartungen diesbezüglich zu dämpfen, nicht mehr als das Resultat eines konventionellen und daher sehr aufwändigen „Kondensationsprozesses“ einer Vielzahl von Aussagen einer relativ machtfernen Klientel, der vornehmlich zum Ziel hatte, die grundsätzlichen Wahrnehmungselemente, die den Diskurs über die „Sprachenfrage“ unter Studierenden und zukünftigen Sprachlehrkräften an mosambikanischen Sekundarschulen markieren, vorstellen zu können. Die ursprüngliche Anordnung der Fragen je Fragebogen spielte dabei für die hier präsentierte Auswertung keine Rolle mehr, zumal teilweise die quantitativen und die qualitativen Ergebnisse einer Fragestellung getrennt werden konnten.

Abb. 11: Schema der Auswertung

1a) Stellenwert von Sprachen	
FB1, 3: Fora da faculdade, aprendes outra(s) língua(s)? Caso sim, qual/quais? Porquê? FB1, 10 Qual é/quais são a(s) língua(s) que gostarias que os teus filhos falassem? Porquê? FB2, 5: Podes ordenar as seguintes línguas conforme a importância que têm, na tua opinião, para os moçambicanos? Afrikáans (1), alemão (2), árabe (3), chinês (4), cinyanja (5), emakhuwa (6), francês (7), inglês (8), português (9), xichangana (10)? FB2, 12: Na tua opinião, que línguas deveriam aprender/saber falar estrangeiros que a) visitam o País, b) trabalham em Moçambique, c) trabalham no âmbito do SNE?	
1b) Warum diese Sprachen wichtig sind	
FB1, 1: Qual foi a tua motivação para teres escolhido aprender/aprofundar esta(s) língua(s)? FB1, 2: Qual é/quais são o(s) teu(s) objectivo(s) em termos profissionais? Aonde/em que instituição queres/gostarias de trabalhar depois do curso? FB1, 3: Fora da faculdade, aprendes outra(s) língua(s)? Caso sim, qual/quais? Porquê? FB1, 10: Qual é/quais são a(s) língua(s) que gostarias que os teus filhos falassem? Porquê? (Begründungen)	
1c) Informationen zu Amtssprache und Nationalsprachen	
Portugiesisch	Bantusprachen
FB2, 1: Como explicarias aos teus alunos, de forma resumida, a razão pela qual o português é a língua oficial? FB2, 2: A língua portuguesa é uma língua pluricêntrica e pluricontinental. Achas que o português de Moçambique é uma variedade própria dessa língua? Porquê? FB2, 3: Achas boa a ideia de se padronizar o Português de Moçambique? Porquê? FB2, 4: Quais podem ser os obstáculos no processo de padronização?	FB2, 6: Achas que o multilinguismo de Moçambique é a) um recurso que o país tem ou b) um obstáculo para o desenvolvimento? Porquê? FB2, 7: Na tua opinião, porque é que a língua materna tem importância? FB2, 8: Quais são as vantagens, na tua ótica, do ensino bilingue? FB2, 9: Há também desvantagens? FB2, 10: Concordas que qualquer docente da área de línguas em Moçambique deveria dominar ou entender pelo menos uma Língua Bantu? Ou não é preciso? Porquê? FB2, 11: E os professores na escola primária?
2. Sprachgebrauch und -kompetenz	
FB1, 4: Em que língua estás mais à-vontade (e porquê) ao falar, escrever, ler? FB1, 5: Dominar realmente uma língua significa o quê para ti? FB1, 6: Como podes confirmar/ter a certeza de que realmente dominas uma língua-alvo?	
3. Sprachlernerfahrungen und Sprachbewusstheit	
FB1, 7: Na tua experiência, há línguas que te ajudaram na aprendizagem de outras? FB1, 8: E quais são as línguas, para ti, que não ajuda nada em comum/não ajudam na aprendizagem da outra? FB1, 9: Não tendo nada em comum, podem mesmo assim trazer vantagens para o processo de ensino-aprendizagem de línguas? Caso sim, que vantagens?	

Abschließend sei noch bemerkt, dass die Antwortfrequenz in beiden Fragebögen hoch war, Männer jedoch tendenziell häufiger (FB1: 81,6 Prozent/FB2: 89 Prozent) als Frauen (FB1: 72 Prozent/FB2: 75 Prozent) antworteten. Ebenfalls neigten Männer dazu, weit ausführlicher zu antworten als Frauen. Zudem gab es Fragen (FB1: Frage 9/FB2: Fragen 4, 9 und 12), die häufiger als andere nicht beantwortet wurden, eventuell, weil sie als

schwierig oder nicht der Mühe, sie zu beantworten, für wert befunden wurden. Da es kein Nachgespräch mit den Teilnehmern über die Befragung gab, sind solche Vermutungen jedoch nichts als Spekulation.

2.1.2.3.2 Zu den Interviews

Trotz der Vorbehalte vieler UP-Dozenten für Englisch, Französisch und Portugiesisch, die keinen Sinn darin erkennen konnten, dass wertvolle Unterrichtszeit für den Erwerb der Nationalsprachen verwendet werden sollte, anstatt für die Fächer, die in Schule und Universität der urbanen Welt Mosambiks seit der Kolonialzeit gelehrt werden, wurde für Cindau und Cisená (Beira), Cinyungwe (Tete), Cithswa (Maxixe), Ciwute (Chimoio), Xichangana (Xai-Xai) und Xirhonga (Maputo) der Minor em Ensino de Língua Bantu eingeführt. Möglich wurde das, weil sich Lehrkräfte und Mitglieder akademischer Gremien für die Einführung des Fachs engagierten. Folgerichtig war der Schritt ohnehin, bildet doch die UEM seit 2005 im Fach Bantulinguistik aus. Einen Bedarf an Lehrkräften gibt es sowohl für das Fach „Línguas Bantu“ an Sekundarschulen als auch an den Lehrerbildungsinstituten. Zudem wächst der Bereich auch, indem Masterstudiengänge geschaffen werden. An der UP wurde der „Minor Bantusprachen“ dem Verantwortungsbereich der Portugiesischabteilung übergeben, zumal hier die meisten Lehrkräfte zur Verfügung standen.⁴⁴⁹ Die aus sprachpolitischen Gründen entstandene „Komplementarität des Portugiesischen mit den Bantusprachen“ (Firmino 2021, 185), der also keine sprachverwandtschaftliche Nähe zugrunde liegt, vermittelt sich so auch durch das Lehrangebot: Während Portugiesisch und die Nationalsprachen zusammengehen, bilden Deutsch Englisch und Französisch ein jeweils eigenes Universum.

⁴⁴⁹ Das bestätigte LS_D (im Interview 2018), die gleichzeitig die nachlassende Nachfrage Studierender nach einem Lehramtsstudiengang Portugiesisch erwähnte. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass sich in Maputo – eventuell durch die räumliche Nähe zu UEM, INDE und einschlägigen Nichtregierungsorganisationen sowie einer gewissen Tradition der Pflege der hier vorherrschenden Bantusprachen wie Xichangana und Xirhonga, die nicht nur in den Händen der Kirche liegt – Akademikerinnen und Akademiker häufiger für die Bantusprachen engagieren. Eine andere Ursache könnte sein, dass die Entwicklung des PE zum PM, für dessen Entwicklung die Bantusprachen als Hauptursache ausgemacht werden, hier besondere Aufmerksamkeit erfährt, für die wiederum eine intensive Beschäftigung mit den Bantusprachen unumgänglich ist.

In den Interviews sollte neben organisatorischen Fragen zum Sprachlehrangebot vor allem die Sichtweise auf Amtssprache, National- und Fremdsprachen erkundet werden, wobei Bildungsk Kooperationen, die Bereitstellung von Lehr- und Unterrichtsmaterialien sowie Personal genauso eine Rolle spielte wie die Einschätzung der beruflichen Perspektiven von Absolventen. Darüber hinaus interessierte, wie der Erfolg der universitären Sprachvermittlung eingeschätzt wurde und welche Herausforderungen Dozenten hier beschrieben. Schließlich sollte auch in Erfahrung gebracht werden, wie Dozenten den Einfluss der Hochschule auf die herrschende Bildungs- und Sprachpolitik einschätzten und wie sie den gesellschaftlichen Beitrag beurteilten, den die Universitäten gegenwärtig und – hier insbesondere die neu gegründeten Einrichtungen – in Zukunft im Umgang mit den Nationalsprachen leisten können. Dass neben den UP-Dozenten zudem Personen befragt wurden, die für andere Institutionen und Organisationen innerhalb des Bildungssektors (Associação Progresso, INDE, UEM sowie Mitarbeiter des von USAID geförderten Programms „Vamos Ler!“) tätig waren, zielte darauf, mehr Informationen über die Einführung und Entwicklung des Ensino Bilingue sowie den Stand der Debatte darüber zu erfahren. Eine Sonderrolle nahmen schließlich die Gespräche mit den Führungskräften der vier neuen Provinzuniversitäten ein, in denen es um den Stellenwert der Sprachen ging, aber auch um die Rolle der Universität im Hinblick auf die Entwicklung des Landes.

Angenommen wurde, dass die Protagonisten eine Position in Bezug auf die Gestaltung der Sprachvermittlung im Land und an der eigenen Institution sowie der Sprachpolitik beziehen würden, die von ihrer eigenen (gelungenen) Bildungsgeschichte und Sprachenerwerbsbiografie sowie ihrer aktuellen Tätigkeit beeinflusst sein würde. Dass sie dabei als Funktionsträger in einem autoritären Staat dazu neigen würden, sich mit kritischen Einschätzungen der Universitätsorganisation und/oder Bildungssystems zurückzuhalten, zumal einer Außenstehenden gegenüber, war anzunehmen. Auch jedoch, dass es eine hohe Identifikation mit der Nation Mosambik sowie den in Verfassung und Bildungsgesetzgebung formulierten Werten und Anliegen gäbe, wonach nicht nur das kulturell-sprachliche Erbe Würdigung findet, sondern Bildung, insbesondere aber der Bildungstransfer mittels internationaler Fremdsprachen als wesentlich für die Entwicklung des Landes betrachtet wird. Zugleich wurde vermutet, dass die hier Befragten aufgrund ihrer gesellschaftlich hochangesehenen Berufe bzw. Funktionen im Bildungsbereich diesem eine Schlüsselfunktion für den nationalen Zusammenhalt, aber auch die Schaffung einer sozial gerechteren Gesellschaft zumessen würden. Wie die

Befragung der Studierenden mussten auch die Interviews mit den UP-Dozenten zunächst autorisiert werden. Ebenso galt das für die Interviews mit den „Vamos Ler!“-Mitarbeitern, für die ein Einverständnis von der Zentrale in Maputo Voraussetzung war. Alle anderen Gespräche konnten frei vereinbart werden. Sie alle fanden unter recht unterschiedlichen Konstellationen statt und auch die jeweilige Dauer variierte zwischen zwanzig Minuten und zwei Stunden. Schließlich war auch die Qualität der Tonaufnahmen ausschlaggebend dafür, welche Interviews transkribiert wurden. Teilweise war eine Aufnahme aber auch nicht erwünscht.⁴⁵⁰ Anschließend wurden die Texte einer nach den Sprachen und Sprachgruppen, die in dieser Arbeit im Fokus standen, geordneten Inhaltsanalyse unterzogen.

2.2 Ergebnisse der Befragung von Studierenden der UP-Sprachenfakultät

Bevor auf die Ergebnisse bezüglich der Wahrnehmung von Amtssprache, Nationalsprachen und Fremdsprachen eingegangen wird, sollen zunächst einige Aspekte hinsichtlich der Befragungsteilnehmer und der Angaben zu ihrer Person vorgestellt werden. Um den Zugang zu ihnen und ihrer Welt zu erleichtern, sollen zudem ein kurzer Einblick in die Äußerungen gegeben werden, die sie zu ihren beruflichen Perspektiven machten. Um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, wurde die Auswertung nach Reihenfolge der Fragen in den Anhang II gestellt. Insgesamt wurde, wie bereits erwähnt, der Fragebogen 1 von 364 Studierenden ausgefüllt, der Fragebogen 2 hingegen nur von 360 Personen.

⁴⁵⁰ So war es während des Gesprächs (27.09.2018 in Maputo) mit der Leitung des „Vamos ler!“-Programms nur möglich, Notizen zu machen. Gleiches galt für den Vertreter der Deutsch-Mosambikanischen Gesellschaft e.V. (DMG) in Mosambik und der Leiterin der Grundschule Costa do Sol, die von der Deutsch-Mosambikanischen Gesellschaft e.V. (DMG) unterstützt wird, die Lektoren des Camões in Beira, Maputo und Nampula, der Lektorin des DAAD, der Leiterin des Centro Cultural Moçambique Alemanha (CCMA) in Maputo oder dem Schulleiter einer Grundschule in Boane, die mit Hospitanten des Minor em Ensino de Xirhonga 2018 besucht wurde.

2.2.1 Zu den Teilnehmern

Wurden in der Region Norden lediglich die Standorte Lichinga und Nampula besucht und nur insgesamt 99 (FB1) bzw. 98 (FB2) Studierende befragt, äußerten sich an den Standorten im Zentrum in Beira, Chimoio, Quelimane und Tete hingegen 133 (FB1) bzw. 132 (FB2) Personen.

Tab. 10: Übersicht über die Anzahl der Teilnehmer (f) und (m) nach Region, Standort, FB1 und FB2

Region	Standort	Abkz. ⁴⁵¹	Frauen (f)		Männer (m)		alle TN	
			FB1	FB2	FB1	FB2	FB1	FB2
Norden	Lichinga ⁴⁵²	L	13	13	35	34 ⁴⁵³	48	47
	Nampula	N	30	30	21	21	51	51
			43	43	56	55	99	98
Zentrum	Beira	B	28	28	30	30	58	58
	Chimoio	C	2	2	4	4	6	6
	Quelimane	Q	12	12	22	22	34	34
	Tete ⁴⁵⁴	T	15	15	20	19 ⁴⁵⁵	35	34
			57	57	76	75	133	132
Süden	Maputo	M	34	35 ⁴⁵⁶	27	27	61	62
	Maxixe	Mx	30	28 ⁴⁵⁷	14	14	44	42
	Xai-Xai	X	10	10	17	16 ⁴⁵⁸	27	26
			74	73	58	57	132	130
alle TN			174	173	190	187	364	360

In der Region Süden wurden mit Maputo, Maxixe und Xai-Xai alle Standorte der UP besucht, an denen die FCLCA „departamentos“ unterhielt. Insgesamt wurden hier 132 (FB1) bzw. 130 (FB2) Studierende befragt. Die Differenz der Anzahl von FB1 und FB 2 ergab sich daraus, dass nur in Beira, Chimoio, Nampula und Quelimane alle Teilnehmer

⁴⁵¹ Die Abkürzung wird stets verwendet, wenn es keinen Raum für die Schreibung des vollständigen Ortsnamens gibt.

⁴⁵² Am Standort Lichinga verfügte die Sprachenfakultät über ein sehr reduziertes Lehrangebot. Weil zudem die Befragung nur in einer Veranstaltung des 2. Studienjahrs im Hauptfach Portugiesisch möglich war, erstaunte der Umstand, hier dennoch 19 Studierende im dritten Studienjahr vorzufinden. Ursache dafür war, dass einzelne Fächer des Hauptstudiengangs Portugiesisch im zweiten Jahr von Studierenden im Minor em Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) belegt werden mussten, weil der Mangel an Lehrkräften und Unterrichtsräumen keine andere Lösung zuließ. Während dadurch jedoch Studierende im 3. Studienjahr Portugiesisch einzelne Fächer wiederholten, mussten die beiden Philosophiestudenten sich offensichtlich mehr oder weniger eigenständig in die Materie einarbeiten.

⁴⁵³ L_FB1m_20 (Befragung 2018) füllte nur FB1 aus.

⁴⁵⁴ Wie bereits erwähnt, füllten hier zwölf Teilnehmerinnen die Fragebögen in Abwesenheit aus.

⁴⁵⁵ T_FB1m_1 (Befragung 2018) füllte nur FB1 aus.

⁴⁵⁶ M_FB2f_d5 (Befragung 2018) füllte nur den FB2 aus.

⁴⁵⁷ Mx_FB1f_23 und Mx_FB1f_25 (beide Befragung 2020) füllten nur FB1 aus.

⁴⁵⁸ X_FB1m_1 (Befragung 2018) füllte nur FB1 aus.

beide Fragebögen ausfüllten. In Lichinga, Maxixe, Tete und Xai-Xai wurde jeweils der FB2 von einer Person nicht abgegeben. Am Standort Maputo hingegen wurde der FB1 von einer Teilnehmerin nicht ausgefüllt (vgl. Tab. 10). Zwar wurde der Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmern registriert; daraus ergaben sich jedoch keine ergebnisrelevanten Schlussfolgerungen, zumal das Verhältnis mit insgesamt 174 [173] Frauen und 190 [187] Männern recht ausgeglichen war. Das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass schon der Besuch einer Sekundarschule im Grunde nur dem Nachwuchs von Angehörigen der urbanen Mittelschicht vorbehalten ist, die sich, auch unterstützt von den Vorgaben der staatlichen, vorwiegend von internationalen Gebern finanzierten Bildungspolitik, weitestgehend von traditionellen, insbesondere Mädchen diskriminierenden Überzeugungen gelöst hat. Gleiches gilt für die Hochschule, wobei die Entscheidung für Männer, sich auch für ein Studium fernab des Wohnortes der Familie zu bewerben, angesichts von den Schwierigkeiten im Hinblick auf Transport, Versorgung und Unterkunft leichter sein dürfte. Besonders am Standort Lichinga, wo Bevölkerungsdichte und die Bildungsinfrastruktur gering sind, war etwa augenfällig, dass nicht nur wesentlich mehr Männer hier studierten. Auch die Angabe der jeweiligen Muttersprache ließ darauf schließen, dass viele von ihnen nicht aus der Region stammten.

Wiederum mit der Ausnahme Lichinga, wo 29 Studierende sich noch im zweiten Studienjahr befanden, also noch keinen Minor gewählt hatten, befand sich die Mehrheit der Teilnehmer, etwa 60 Prozent (FB1: 222/FB2: 217), im dritten Studienjahr. Nur wenig mehr als ein Drittel der Studierenden (FB1: 113/FB2: 114) war im vierten und letzten Jahr eingeschrieben. Die meisten Studierenden, etwa 90 Prozent (328) belegten, wie bereits erwähnt, den Studiengang *Licenciatura em Ensino de Português*. Lediglich 23 Personen belegten die *Licenciatura em Ensino de Inglês* und elf die *Licenciatura em Ensino de Francês*. Weil sie eine Vorlesung im Rahmen des Minor Portugiesisch besuchten, während der die Befragung stattfand, wurden in Lichinga zudem die Aussagen von zwei Studenten registriert, die in der *Licenciatura em Ensino de Filosofia* immatrikuliert waren. Nur 235 von den 364 Teilnehmern, die FB1 ausfüllten, waren in einem Nebenfach eingeschrieben. Die Mehrheit davon belegte den Minor in Bantusprachen. Das mochte der Vorliebe der Studierenden entsprechen, ließ sich aber auch mit der Organisation des Lehrangebots erklären, wonach die Bantusprachen dem Fachbereich Portugiesisch anhängig gemacht wurden.⁴⁵⁹ Wenn also am Standort Maputo

⁴⁵⁹ Beira war der einzige Standort, an dem zwei Bantusprachen zusammen angeboten wurden. Die Verantwortlichen erklärten im Interview, dass dies aufgrund der Ähnlichkeit beider Sprachen methodisch

gezielt Nebenfachstudierende im Fach Xirhonga um ihre Meinung gebeten wurden, war es nicht verwunderlich, dass diese mehrheitlich Portugiesisch im Hauptfach studierten. Umgedreht gab es aber von denjenigen, die in Maputo den Minor Deutsch belegten, niemanden, die ein Hauptfach Portugiesisch belegt hätten. Deren Hauptfächer waren vielmehr Französisch und teilweise auch Englisch. In den Standorten der Provinz beeinflussten auch Angebotsstruktur, Ressourcen an Personal und Räumen sowie die Studienprogrammorganisation die Wahl des Minors. So wurde das Fach Englisch nur von 50 Personen belegt, Portugiesisch als Fremdsprache aber von 47. Französisch als Nebenfach hatten nur 20 Personen gewählt. In Maxixe, wo das offenbar möglich war, gaben vier weitere Personen an, das Nebenfach Geschichte zu belegen. In Nampula hingegen, wo alle Sprachen angeboten werden, hatte sich die gesamte „turma“ im Hauptfach Portugiesisch für das das Nebenfach „Supervision im Bildungswesen“, in dessen Rahmen auch die Befragung mit 51 Teilnehmern durchgeführt wurde, entschieden.

Auch das Alter wurde erhoben, ging es doch hier darum, eine bessere Vorstellung von der Bildungsbiografie der Befragten und deren Einordnung in die Zeitläufe zu erhalten. Wenngleich es aber interessant war, zu erfahren, dass der älteste Teilnehmer zum Zeitpunkt der Befragung bereits 56 Jahre alt war und also einen Teil seines Bildungsweges noch in der Kolonialzeit zurückgelegt haben musste, viele andere während des Bürgerkriegs zur Schule gegangen waren und diese unter womöglich katastrophalen Bedingungen absolviert hatten oder aber die jüngsten Studierenden gerade 19 Jahre alt waren und sich durch die kurze Zeit des Aufschwungs in Mosambik Anfang der 2010er Jahre, bewirkt durch die vielversprechende Entwicklung im Rohstoffsektor, in ihren Hoffnungen auf ein besseres Leben bestärkt sehen mochten, ergab sich daraus keine nachweisbare Konsequenz für die Bewertung der Sprachen. Bemerkenswert war lediglich, dass ausgerechnet in einem so jungen Land wie Mosambik mit einem Durchschnittsalter von 17,62 Jahren⁴⁶⁰ der Altersdurchschnitt der Teilnehmer etwa zehn Jahre darüber lag. Vor allem hatte das, wie die Lektüre der Fragebögen ergab, damit zu tun, dass sich unter den Befragten Personen befanden, die – teilweise mit einem Stipendium versehen – bereits arbeiteten und von ihren Institutionen entsandt oder zumindest freigestellt waren. Sie studierten mit der Absicht, einen höheren

und didaktisch möglich sei, es sprachpolitisch in der Stadt Beira zudem unklug wäre, nur eine der beiden Sprachen anzubieten.

⁴⁶⁰ Vgl. knoema.pt (20.01.2021)

Bildungsabschluss zu erlangen, um dann, nun jedoch in einer höheren Gehaltsstufe, in ihren Beruf zurückzukehren. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Alter und Muttersprache ergab sich insofern die interessante Feststellung, dass von den meisten der über 40jährigen Teilnehmer zum Zeitpunkt der Befragung, insgesamt 26, die Mehrheit von 23 Personen angab, eine Bantusprache als Muttersprache zu sprechen. Bei den zwölf jüngsten Teilnehmern, d.h. Personen unter 21 Jahren, bezeichnete bereits die Hälfte Portugiesisch als ihre Muttersprache, nur drei nannten eine Bantusprache, während drei weitere sowohl eine Bantusprache als auch Portugiesisch als Muttersprache angaben. Tatsächlich war Portugiesisch die am häufigsten genannte Muttersprache, wobei sie in den Portugiesischklassen in Beira (14) und Quelimane (11) besonders oft genannt wurde, nicht aber in Maputo oder Nampula. Es gab sogar Standorte wie Chimoio – was aufgrund der geringen Teilnehmerzahl wenig bedeutet – und Xai-Xai, wo sie niemand als Muttersprache bezeichnete. Emakhuwa wurde von 46 Personen als Muttersprache angegeben, wobei sie, wie zu erwarten, in Lichinga (9) und Nampula (36) besonders häufig genannt wurde. Noch häufiger wurde allerdings Xichangana angegeben. 56 Personen, davon die meisten freilich in Maputo (24) und Xai-Xai (21), bezeichneten diese Sprache als ihre Muttersprache. Andere regionale Verkehrssprachen wie Cisena (26) oder Citshwa (23) sowie, allerdings mit Abstand, Cinyanja (11) oder Elomwe (12) wurden ebenfalls genannt. Es folgten Regionalsprachen wie Cindau (16) in Beira sowie Lokal- oder gar „Stadt“-sprachen Cinyungwe in Tete (16), Echuwabu (22) in Quelimane oder Xirhonga (16) in Maputo. Bis auf Chichewa, Maindo, Shona, Tawela und Swati gehörten alle der genannten Muttersprachen zu der Gruppe der Nationalsprachen,⁴⁶¹ die im Rahmen des mosambikanischen Modells des zweisprachigen Unterrichts angeboten werden. Obwohl der Begriff „Muttersprache“ in Mosambik oft benutzt wird, zeigte sich anhand der Angaben einiger Teilnehmer, die z.B. mehrere oder in den Fragebögen jeweils andere nannten, dass sich diese nicht immer eindeutig benennen lässt. Dass „Muttersprache“ vor allem eine Emotion ausdrückt, nicht aber stets die Sprache der Mutter ist, leuchtet ein in einem multilingualen Land, zumal in einem Milieu, dessen Angehörige vergleichsweise räumlich stark mobil sind bzw. auch von Staats wegen sein müssen. Dadurch, dass die Befragung an neun Standorten durchgeführt wurde, konnte

⁴⁶¹ Chichewa gilt Ngunga/Faquir (2012) als Dialekt. Maindo wird dem Echuwabu zugeordnet und Tawela Shona. Dieses wiederum kommt offiziell in Mosambik nur als Ndau, Manyika und Tewe (Ciwute) vor. Swati ist die Muttersprache der Teilnehmerin aus Eswatini.

dennoch sichergestellt werden, dass die ethnolinguistische Landschaft Mosambiks ausreichend berücksichtigt wurde.

Tab. 11: Übersicht über die regionale Verteilung der Muttersprachen (MS) nach Standort und Region⁴⁶²

		Süden			Zentrum				Norden	
		M	Mx	X	B	C	Q	T	L	N
alle MS	362	60	44	27	58	6	34	34	48	51
Portugiesisch	60	5/4	6/1	0	8/6	0	6/5	0/4	3/6	2/4
Bantu	302	51	37	27	44	6	24	30	39	45
Norden (3)										
Ciyaawo	9							0/1	4/4	
Emakhuwa	46	0/1							1/8	21/15
Ekoti	3									2/1
Zentrum (13)										
Cichewa	1								0/1	
Cimanyika	3	1/0				1/0		1/0		
Cindau ⁴⁶³	16				8/8					
Cinyanja	11							3/1	2/5	
Cinyungwe	17		1/0			1/1		10/4		
Cisena	26				7/11	0/1	1/1	1/2	0/2	
Ciwute	5					0/2	0/1		0/1	1/0
Echuwabu	22				0/1		3/10		0/4	4/0
Elomwe	12				0/1		2/3		1/4	0/1
Maindo	2						0/2			
Shona	3							0/2	1/0	
Tawala	1							0/1		
Süden (6)										
Cicopi	17	1/2	8/1	2/1	1/1			0/1		
Citshwa	23	1/2	7/8		2/1			0/1	1/0	
Gitonga	9	0/2	4/0	1/1	1/0					
Swati	1	1/0								
Xichangana	56	16/8	4/4	7/13	1/1			0/1		
Xirhonga	19	8/8		2/0				0/1		
	21	8	5	4	8	4	5	11	10	5

⁴⁶² Die Angaben nach Sprachen wurden in weibliche TN/männliche TN unterteilt. Fett hervorgehoben sind die Sprachen, die regional am häufigsten genannt wurden, schräg hervorgehoben diejenigen, die nicht im Ensino Bilingue berücksichtigt werden.

⁴⁶³ Für Newitt (2017, 20) ist Cindau eine Sprache des Südens, da sie auch südlich des Save (der einst in etwa die Grenze am 21. Breitengrad zwischen der Provinz Lourenço Marques und dem Einflussgebiet der Companhia de Mocambique markierte und heute die Provinzen Gaza und Inhambane im Süden und Manica und Sofala im Norden voneinander trennt) gesprochen wird. Sie gehört jedoch zur Shona-Gruppe (oder Grupo IV nach Ngunga/Faquir 2012). Da sie eher in der zum Zentrum gehörenden Provinz Sofala gesprochen wird (einschließlich der Hauptstadt Beira, wo sie an der UP als Unterrichtssprache neben Cisena im Minor eingesetzt wurde), gilt sie in dieser Arbeit als Sprache des Zentrums.

Der Standort, an dem dabei die meisten Muttersprachen angegeben wurden, war Tete. Mochte das einerseits damit in Zusammenhang stehen, dass im Zentrum ohnehin die höchste Sprachenvielfalt Mosambiks zu finden ist, konnte es andererseits Zeichen dafür sein, dass die ehemalige UP Tete eine Alternative für Studierwillige bot, die anderswo keinen Platz bekommen hatten: Die hohe Anzahl der Muttersprachen unter den Männern (19), die elf Sprachen und sechs davon aus dem Zentrum bzw. vier aus dem Süden angaben, lässt das vermuten. Vergleichbar war die Situation, wie bereits erwähnt, in Lichinga liegen, wo 35 männliche Teilnehmer zehn Sprachen – sieben davon aus dem Zentrum – nannten. Auffällig war allerdings, dass Cinyanja und Elomwe, die ebenfalls zu den großen Regionalsprachen des Zentrums von Mosambik gehören, weniger häufiger genannt wurden als etwa Cisena – das aber, anders als diese beiden, auch „Stadt“-sprache in Beira ist. Shimakonde, eine Sprache im infrastrukturell rückständigen Cabo Delgado, wurde nur einmal als Sprache von Familienangehörigen erwähnt; Kimwani hingegen gar nicht, was aber vor allem daran gelegen haben mochte, dass zum einen kein Universitätsstandort in dieser Provinz besucht wurde.

2.2.2 Berufliche Perspektiven

Die Mehrheit der Teilnehmer hoffte naheliegenderweise, im Rahmen des staatlichen Bildungswesens eine Stelle zu finden, machte sich diesbezüglich aber auch keine Illusionen: Arbeitsplätze gibt es kaum, „(a) única instituição que acolhe é o MINEDH“ (L_FB1m_16). Daher klang in den meisten Aussagen durch, was eine Studentin in Lichinga als ihre Ziele formulierte: „terminar meu curso e conseguir um sitio para trabalhar, para ajudar a minha família, ter uma vida melhor, professora ou supervisora, numa escola“ (N_FB1f_13). Die wenigen Studierenden, die bereits als Sprachlehrkraft arbeiteten (16), waren hingegen froh darum, bereits als „funcionário no aparelho do estado“, wie es der mit 56 Jahren älteste Teilnehmer der Befragung ausdrückte (Q_FB1m_11), zu arbeiten. Wünsche, wie sie vor allem in Maputo formuliert wurden, „(n)ão tenho ainda instituição pré-dilecta, basta que seja uma que valorize o professor, dé um bom salário“ (M_FB1m_23) waren äußerst selten. Aber auch Alternativen zum Schuldienst wurden genannt: Etwa eine Arbeit im Radio und Fernsehen, im Bereich

Dolmetschen und Übersetzen, Tourismus, in einer Botschaft und für Nichtregierungsorganisationen oder Organisationen der Zivilgesellschaft. Einige Teilnehmer strebten eine akademische Karriere an und/oder konnten sich vorstellen, ins Ausland zu gehen. Darüber hinaus wurden auch über das Private hinausgehende, idealistische Ziele beschrieben, wie sie in offiziellen Dokumenten seit der Unabhängigkeit nachzulesen sind. So wünschten Teilnehmer, den Analphabetismus auszurotten, für Entwicklung und das „crescimento da minha nação“ (N_FB1f_14) zu sorgen und sogar den „neuen Menschen“ zu schaffen („formar um homem novo capaz usar todas as teorias aprendidas trabalhar na educação como docente“, L_FB1m_20). In jedem Fall, so wurde erwähnt, sollte „das Volk“ – vermutlich vermittelt Portugiesisch – gebildet und erzogen werden („ensinar, educar através da língua_Ministério da Educação e instituição para educar o povo“, M_FB1m_7, Frage 2 / „Meu objetivo é de ensinar o povo moçambicano depois da minha formação. Eu gostaria de trabalhar na minha terra em Gaza“, Mx_FB1f_24, Frage 2).

Welche Rolle Portugiesisch in ihrem Beruf spielen sollte, wurde tatsächlich nur selten thematisiert. Angesprochen wurde aber immer wieder die Vielsprachigkeit des Landes als Einflussfaktor für den Portugiesischunterricht und, dass Portugiesisch vor allem im ländlichen Mosambik kaum verwendet würde. Zudem erklärten Teilnehmer, dass sie Portugiesisch korrekt zu vermitteln wünschten, das fehlerhafte Portugiesisch „ausrotten“ („erradicar“) und/oder Schüler für mehr Lektüre begeistern zu wollen. Nur wenige Teilnehmer (47) formulierten den Wunsch, in Zukunft mit den Bantusprachen zu arbeiten. Aussagen, wie etwa die, die „valorização das nossas línguas e a consequente recuperação da nossa identidade“ (Mx_FB1m_1) oder die „conservação da cultura e costumes do povo rhonga, visto que tendem a desaparecer“ (M_FB1m_19) vorantreiben zu wollen, waren daher selten. Fünf Teilnehmer schrieben explizit, dass sie dazu beizutragen beabsichtigten, die Bantusprachen durch ihre Lehrtätigkeit aufzuwerten, vier weitere wollten, in den Worten eines Teilnehmers in Beira, „os mais novos“ davon überzeugen, dass es wichtig sei zu „kultivieren“, was „unser“ sei (B1_FB1m_3). „(P)romover habilidades aos falantes nativos da língua bantu“, so drückte es ein anderer Teilnehmer am gleichen Ort aus (B2_FB1m_19), also Mosambikanern ohne Portugiesischkenntnisse Bildung zuteil kommen zu lassen, wurde in ähnlicher Weise von drei Teilnehmern als Berufsziel genannt. Aber auch in den Aussagen, in denen eine Institution genannt wurde – ob Schule (14) oder die Institute für Lehrerbildung (IFP) (3) –, oder wenn der Bereich des Ensino Bilingue (6) generell, aber auch alternative

Tätigkeiten (im Fernsehen und Radio, in einer Nichtregierungsorganisation, als Übersetzer oder in der Universität) erwähnt wurden, kam manchmal zum Ausdruck, dass die Bantusprachen erhaltenswert seien und/oder mehr gefördert werden sollten. Ihre Kenntnisse der Bantusprachen auch nach dem Studium vertiefen zu wollen, gaben allerdings nur vier Teilnehmer an; immerhin einer wünschte sich sogar, in einer „instituição que me permitisse aprofundar e expandir o conhecimento das línguas bantu, mostrar que devemos estudá-las“ (T_FB1m_b1) zu arbeiten. Entstand also der Eindruck, dass die Bantusprachen von vielen Teilnehmern als wichtige nationale Angelegenheit begriffen wurden, galt das nur entfernt für die Schulfremdsprachen Englisch oder Französisch. Die meisten Aussagen wurden dabei zu Englisch getroffen, Deutsch spielte keine Rolle. So wollte zwar ein Teilnehmer im Bildungsministerium Verantwortung für die Planung des Fachs übernehmen („ministério de educação, área de planificação de actividades para a lecionação da língua inglesa“, X_FB1m_6), die meisten anderen, wie die Teilnehmerin, die in Simbabwe eine Anstellung suchen wollte („expandir a língua inglesa, gostaria de trabalhar em Zimbabwe numa escola“, L_FB1f_12), strebten aber eine Universitätskarriere an, wobei hier am kühnsten der Wunsch eines Teilnehmers war, der in Amerika sein Glück versuchen wollte („ser docente universitário de literatura inglesa, se for numa universidade americana, para que possa aperfeiçoar o meu inglês e fazer mestrado fora, talvez ganhar uma bolsa“, T_FB1m_13). Darüber hinaus wollten Teilnehmer sich mit ihren Englischkenntnissen gern in den Dienst einer Nichtregierungsorganisation stellen, als Übersetzer arbeiten oder – das äußerte lediglich ein Student – eine eigene Vorschule gründen („para lecionar inglês, trabalhar na Zambézia, quero abrir uma escolinha“, L_FB1m_30). Äußerten sich die Teilnehmer schließlich zu Französisch, fiel vor allem die Sympathie auf, die dieser Sprache entgegengebracht wurde: „O meu objetivo é de transmitir o meu amor/conhecimento que tenho pela língua francesa. Gostaria de trabalhar na escola secundária 3º de Fevereiro Inhambane“, (B1_FB1_6). Wichtig war jedoch auch hier, einen Arbeitsplatz zu finden, etwa an der Französischen Schule in Maputo, oder die akademische Karriere voranzutreiben („gostaria de ser uma professora de língua portuguesa, ser uma supervisora profissional, quero fazer o mestrado em curso de francês, Escola secundária de Nampula“, N_FB1f_6). Zusammengefasst verknüpften die meisten Teilnehmern mit ihrem Studium das Ziel, einen im Vergleich zur übrigen mosambikanischen Bevölkerung privilegierten Platz im Leben erkämpfen zu wollen. Während es jedoch unter den Teilnehmern, die mit der Amtssprache und/oder den Bantusprachen arbeiten wollten,

auch solche gab, die damit auch allgemeine Ziele von Staat und Nation zu den ihren machten, betonten Teilnehmer, die ihre Englisch- oder Französischkenntnisse zum Beruf machen wollten, allein ihre individuellen Neigungen und Karrierepläne.

2.2.3 Zur Wahrnehmung von Amtssprache, National- und Fremdsprachen

Wie bereits erwähnt, ließen sich die Antworten auf die Fragen, die die Wahrnehmung von Amtssprache, National- und Fremdsprachen betrafen, sowohl einfach auszählen als auch danach untersuchen, welche Begründungen für die Nennung oder Auswahl bestimmter Sprachen und/oder Sprachfamilien getroffen wurden. In einer kurzen Zusammenstellung von Aussagen soll zunächst ein Überblick über Zuschreibungen zu Portugiesisch, den Bantusprachen und zu den am häufigsten genannten Fremdsprachen gegeben werden.

2.2.3.1 Allgemeine Aussagen

2.2.3.1.1 Portugiesisch

Dass Portugiesisch aus Mosambik nicht wegzudenken sei („porque é língua nacional do nosso país, é estranho comunicar com alguém em outra“, N_FB1f_26, Frage 4), gehörte zu den typischsten Aussagen über die Amtssprache. Darüber vergaßen die meisten Teilnehmer aber nicht die Bedeutung der eigenen, autochthonen Sprache („Gostaria que falassem português e civena. Português porque o sistema privilegia a língua do ex-colono“, B1_FB1m_3, Frage 10), zumal Portugiesisch anhaftet, eine landfremde Sprache zu sein, der aber von Mächten, auf die man keinen Einfluss hat, Priorität eingeräumt wird. Sie galt einerseits als wichtiges nationales Symbol, andererseits wurde immer wieder betont, dass ihre Kenntnis entscheidend für die individuelle Zukunft sei („um idioma da unidade nacional e por ser o idioma que dita o futuro da pessoa“, L_FB2m_9, Frage 1).

Seltener wurde Portugiesisch als Fremdsprache bezeichnet, die aber helfe, die Verständigung in Mosambik zu erleichtern (L_FB1f_3).⁴⁶⁴ Als solche habe man sie „adoptiert“, weil sie eine Art „neutrale“ Sprache (Q_FB2f_9)⁴⁶⁵ sei. In ihrer Funktion als Fremdsprache könne Portugiesisch zudem auch den Studienaufenthalt im Ausland ermöglichen (M_FB1m_9)⁴⁶⁶. In Mosambik, so sagten andere Teilnehmer, sei man bilingual (N_FB1f_21)⁴⁶⁷, verwiesen wurde aber immer wieder auf das ländliche Mosambik, wo Portugiesisch, weil sie Fremdsprache ist, nicht verstanden wird (B2_FB2f_1)⁴⁶⁸. Davon, dass Bildung und Ausbildung sowie der Zugang zu Information für alle Mosambikaner in einer Fremdsprache geschieht, war nur eine Teilnehmerin (M_FB2f_D6)⁴⁶⁹ überzeugt.

Überwiegend stellten Teilnehmer einfach fest, dass Portugiesisch Amtssprache und damit obligatorisch ist („sou obrigado aprender porque é oficial“, L_FB1m_20, Frage 1 / „obrigação, é oficial“, M_FB1f_d4, Frage 10). Dass sie nicht zu Mosambik gehöre („Sim, porque a língua portuguesa não é a nossa língua, mas sim a língua dos portugueses que eles trouxeram aqui em Moçambique“, Q_FB2m_10, Frage 2), wurde nur ausnahmsweise formuliert. Viel öfter spiegelten die Aussagen ein vielschichtiges Verhältnis, das von Zwang und Zuneigung gleichermaßen gekennzeichnet sein konnte, zu der Sprache wider: „português é uma língua nacional/oficial em nosso país, me apaixonei porque é falado pela maioria e obrigatório aprender“ (B2_FB1m_16, Frage 1). Vergleicht man aber die Aussagen mit denen zu den Bantusprachen, die etwa „minha/nossa cultura“, „minha/nossa identidade“ ausdrückten und häufig als „nossas

⁴⁶⁴ Wörtlich antwortete der Teilnehmer auf die Frage, warum er Portugiesisch als Fach gewählt habe (FB1, Frage 1): „aprender e aprofundar esta língua porque trata se do português uma língua estrangeira que facilita a comunicação.“

⁴⁶⁵ Die Teilnehmerin beantwortete die Frage, warum Portugiesisch Amtssprache sei (FB2, Frage 1), wie folgt: „se escolhessem uma dentre as várias (Bantusprachen, SJ), existiram conflitos. Então optou-se em adoptar o português por ser uma língua estrangeira.“

⁴⁶⁶ Warum seine Kinder Portugiesisch lernen sollten (FB1, Frage 10), beantwortete der Teilnehmer so: „Eu gostaria que os meus filhos falassem português, estamos em Moçambique, obviamente que mais vantagens teriam se falassem português visto que esta é língua oficial usado quase em todas manifestações nacionais, mas também é verdade que é uma língua estrangeira, significa que pode os levar para fora.“

⁴⁶⁷ Diese Aussage traf die Teilnehmerin unter Frage 2 (FB2), ob es die Varietät „mosambikanisches Portugiesisch“ gebe: „Não. Porque Moçambique usa mais o bilinguismo na medida em que o português é uma língua estrangeira, portanto, Portugal.“

⁴⁶⁸ Das *Ensino Bilingue* bringe Nutzen, so die Antwort der Teilnehmerin auf Frage 8 (FB2): „Muitas progressões principalmente nas zonas recônditas onde o português não se fala muito, onde o português é uma língua estrangeira.“ Ähnliches sagten zwei Teilnehmer in Lichinga (z.B. „Aprendizagem dos nativos a uma língua estrangeira“, L_FB2m_30, Frage 4) und Tete („Sim, porque para alguns o português é tido como língua estrangeira“, T_FB2m_3, Frage 3).

⁴⁶⁹ Die Teilnehmerin antwortete auf die Frage, ob die Mehrsprachigkeit des Landes von Vor- oder Nachteil sei (FB2, Frage 6) negativ. Wörtlich schrieb sie: „A expressão de ideias, a formação, a educação formal acontecem numa língua estrangeira assim como acesso à informação“.

línguas bantu“, „minhas/nossas línguas nacionais“, „nossas línguas maternas“ bezeichnet wurden, erschien die emotionale Beziehung zum Portugiesischen dennoch wesentlich unterkühlter – der Ausdruck „minha língua oficial“ wurde etwa nur von drei Personen benutzt (L_FB1m_8, N_FB1f_15, T_FB1m_18 zu Frage 10),⁴⁷⁰ etwas öfter, achtmal insgesamt, „nossa língua oficial“. Widersprüchlich blieben die Aussage auch, wenn etwa jemand schrieb, „é nossa língua oficial e (...) tenho que ter orgulho“ (L_FB1m_5, Frage 10). Eine innigere Beziehung mit Portugiesisch hatten Teilnehmer, wenn sie sich auf diese als Zweit- und/oder Bildungssprache bezogen („minha língua segunda“, B1_FB1m_9, Frage 10 / L_FB1m_29, Frage 2 / L_FB1m_30, Frage 4), „minha língua de ensino“ (M_FB1f_26, Frage 4 / Mx_FB1f_4, Frage) oder „minha língua de aprendizagem“ (N_FB1f_12, Frage 4). Darauf, dass sie wichtige Verkehrssprache in Mosambik sei – „a nossa língua de contacto“ (Q_FB1f_1, Frage 10)⁴⁷¹ – wurde ebenfalls verwiesen.

Entgegen dem offiziellen Sprachgebrauch, der zwischen Amtssprache und Nationalsprachen klar unterscheidet, bezeichneten zehn Teilnehmer Portugiesisch als „língua nacional“. Einem Teilnehmer in Xai-Xai galt sie darüber hinaus als „nossa língua burocrática“ (X_FB1m_7) – und unklar muss bleiben, ob der Rechtschreibfehler beabsichtigt war. Für einen anderen am selben Ort zur selben Frage (FB1, 10) war sie die Sprache, die vielleicht nicht für immer die einzige Amtssprache bleiben würde: Seine Kinder sollten die portugiesische Sprache lernen, „por ser a única oficial até aqui“ (X_FB1m_13). Der Ausdruck jedoch, mit dem Portugiesisch mit großem Abstand am häufigsten in Zusammenhang gebracht wurde, war der von der „unidade nacional“. Die staatstragende Beschwörung dieser Einheit in der Verfassung und anderen offiziellen Dokumenten sowie im öffentlichen Diskurs trägt augenscheinlich dazu bei,⁴⁷² dass

⁴⁷⁰ Das soll nicht bedeuten, dass nicht auch große Verbundenheit mit Portugiesisch ausgedrückt wurde, insbesondere, wenn positive Erfahrungen in der Schule gemacht worden waren („bom aprior escolhi estudar a língua portuguesa por ter bebido muito bem dos professores que tive anteriormente e tive um professor na 12ª classe inspirou me“, Mx_FB1m_13, Frage 1 / „Por ser uma língua que ensino era difícil, mas é um amor para os professores do português“, Q_FB1f_12, Frage 1).

⁴⁷¹ Eine Studentin der Geschichte in Maxixe beschrieb Portugiesisch als „klassische Sprache“, „que carrega consigo um pouco da nossa história“ (Mx_FBf_15, Frage 10). Warum sie Geschichte studiere, begründete sie damit, historische Wahrheit zu finden („é interessante a ideia de conhecer a verdadeira face das histórias que cercam o passado humano“, Frage 1). Eine andere Teilnehmerin (Mx_FB1f_16, Frage 1), nicht weniger ambitioniert, schrieb, sie studiere Portugiesisch: „para reescrever a história de Moçambique que por muitos anos foi silenciada pelos colonizadores.“

⁴⁷² In der Verfassung erscheint der Begriff dreizehn Mal, ist die „consolidação da unidade nacional“ eines der „objectivos fundamentais“ (b) des mosambikanischen Staates. Zudem ist u.a. im Artikel 113 (Kapitel III) der Verfassung unter dem Stichwort „Educação“ zu lesen: „A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e

Portugiesisch stets in Verbindung mit Staat und Nation gedacht wird – und zwar als der Sprache, die beides ermöglicht und zugleich symbolisiert.⁴⁷³

2.2.3.1.2 Bantusprachen

Genauso, wie es starke Urteile gegen die Bantusprachen gab („As línguas nacionais por enquanto não oferecem nada ao falante além de desgraça“, X_FB1m_12, Frage 10), wurde viel Wertschätzung für sie geäußert, mit der sich die Hoffnung verband, dass ihr Potential und ihre Bedeutung endlich erkannt würde („visto que uma pessoa pensa na sua língua nativa e expressa-se melhor na sua língua materna. Ex: Na assembleia da República muitos não falar com medo de errar a língua portuguesa, tenho a certeza se o discurso fosse em línguas maternas muitos deputados iam dar opiniões brilhantes“, T_FB2f_4, Frage 6). Wenngleich aber die Nationalsprachen in der Mehrheit nur selten als „Dialekt“ bezeichnet wurden,⁴⁷⁴ kam in den Aussagen überwiegend zum Ausdruck, dass sie in der Wahrnehmung der Teilnehmer überwiegend einen solchen Status einnehmen. Über die familiäre, mündliche Kommunikation wurden ihnen kaum Gewicht beigemessen und ihnen – angesichts ihres geringen Ausbaus und dass sie, infolgedessen, nicht formal unterrichtet werden – auch kaum mehr zugetraut. Nur selten brachten Teilnehmer zum Ausdruck, dass sie entweder um den Erhalt ihrer Muttersprache fürchteten oder aber sie eine oder mehrere Nationalsprachen gern zur Amtssprache erhoben sähen. Dass sie gern das Ansehen der Bantusprachen in der mosambikanischen Gesellschaft heben und/oder am Ausbau der Sprachen mitwirken würden, war die

da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos“. Auch in der Bildungsgesetzgebung, wie bereits gesehen, wird die „unidade nacional“ stets als wichtiges Ziel genannt.

⁴⁷³ Ein Teilnehmer fasste es so zusammen: „Eu explicaria em suma a língua Portuguesa como oficial porque todo o povo nacional comunica-se em português e essa língua Portuguesa nos representa é a língua da unidade nacional“ (L_FB2m_7, Frage 1).

⁴⁷⁴ Beispiele dafür sind: „Não, porque as línguas maternas e falado por todo pais e quando entra na escola vai encontrar os alunos diferentes com diferentes dialectos“ (L_FB1f_12, Frage 9) / „Os obstáculos no processo de padronização de um português tipicamente nosso seriam de introdução de alguns nomes no vocabulário do mesmo visto que que estamos num mosaico linguístico muito complexo cada província tem o seu dialecto“ (T_FB2m_9, Frage 4) / „a coexistência de dialectos relacionados ao português em cada das cidades“ (T_FB2m_12, Frage 4) / „porque os alunos cingem-se em conhecer o seu dialecto, a sua língua materna“ (T_FB2m_11, Frage 6) / „pois o aluno pode aprender a partir do seu dialecto“ (Q_FB2m_9, Frage 6) / „A desvantagem é porque se uma criança macua viajar para o centro pode não perceber o dialecto de lá“ (N_FB2f_15, Frage 9).

Aussage vor allem jener Teilnehmer, die eine Bantusprache studierten.

Auch, dass eine Bantusprache ihnen die mosambikanische, d.h. nationale Identität bedeute, drückten nur einige Teilnehmer explizit aus („porque é uma língua de geração aquela que nos identifica como moçambicanos“, T_FB2m_15, Frage 7).⁴⁷⁵ Ebenfalls sei es die sprachliche Heterogenität, so sagte es eine Teilnehmerin, in der die mosambikanische Identität begründet liege („porque é a identidade moçambicana“, X_FB2f_2, Frage 6). Es sei die Zweisprachigkeit, meinten hingegen andere („Sim. Cindau porque é uma das línguas que me identifica como moçambicana“, B2_FB1f_13, Fragen 3 / „português e xichangana, pois me sinto me dentro da minha moçambicanidade“, X_FB1m_10, Frage 4). Dass es jedoch auch Widerstand in der Gesellschaft, eventuell auch in der eigenen Familie, gegen die Bantusprachen gibt, klang ebenfalls an. So sagte ein Teilnehmer in Maxixe, er studiere Citshwa, um die Sprache, die ihm verboten wurde, besser zu lernen („para conhecer mais a língua que me foi proibido a aprender“, Mx_FB1m_10, Frage 1).⁴⁷⁶

Die meisten Teilnehmer, die sich positiv zu den Bantusprachen äußerten, hoben die Rolle der mosambikanischen Sprachen als bedeutendes Kulturgut des Landes hervor („Porque valorizam a nossa cultura como um povo africano“, Mx_FB1f_2, Frage 1). Die Sprachen wurden dann in dieser Rolle als gleichwertig im Vergleich zu anderen Sprachen betrachtet („Considerando que uma língua reflecte a cultura de um povo. Tendo eles aprendido as línguas nacionais poderão perceber o seu povo a sua origem e as internacionais possibilitam lhes a interagir com o mundo e perceber outras culturas e povos“, X_FB1m_1, Frage 10).

Interessant war schließlich noch die Tatsache, dass der Begriff „Volk“ oft auf diejenigen gemünzt war, die meist kein Portugiesisch verstehen („São as línguas que identificam o povo, línguas das nossas sociedades, ajudam na comunicação e muito mais“, L_FB2m_7, Frage 7 / „Porque ajuda interagir melhor com o povo que não sabe falar o português“, Q_FB2f_8, Frage 10 / „Porque o povo moçambicano fala diversas línguas desde os tempos remotos até agora, visto que antes de chegada do Português tinha

⁴⁷⁵ Andere Beispiel waren: „ndau, porque é a língua que me identifica como moçambicana e os meus pais falam e dominam“ (B2_FB1f_16, Frage 1) / „Tem importância porque me identifica como moçambicano africano e tem facilitada na comunicação com os meus progenitores“ (B2_FB2m_5, Frage 7) / „A língua materna é importante porque é a nossa identidade como africanos em particular moçambicanos. Ela nos ajuda a comunicar com os nossos avós que não entende a língua portuguesa“ (Mx_FB2f_14, Frage 7) / „Para mim os meus filhos deviam aprender falar primeiro o citshwa, pela valorização e consideração da identidade moçambicana, o português por ser a língua oficial“ (Mx_FB1m_8, Frage 10).

⁴⁷⁶ Der Teilnehmer, Student der Fächerkombination Portugiesisch/Citshwa, gab an, 21 Jahre alt zu sein. Daher mag das Verbot der Bantusprache eher innerhalb der Familie ausgesprochen worden sein.

a língua de origem bantu que até a momento se usam“, Q_FB2m_13, Frage 6 / „dizer que motivá-me por ser uma língua materna, para se comunicar com o povo, pois, é através delas que os alunos e a sociedade em geral buscam um sentimento forte do seu povo“, T_FB1f_b2, Frage 1). Während sich das „Volk“ der Bantusprachen bediene, sei Portugiesisch eben die Sprache, die ganz Mosambik vereine („que une todo o povo“, B2_FB2m_18, Frage 12 / „serve para uniformizar o povo moçambicano“ C_FB2f_2, Frage 1) oder eben eine, wie es ein Teilnehmer ausdrückte, die die Regierung nutze, um sich mit dem „Volk“ zu verständigen („Pelo facto de ser a língua que une os Moçambicanos e usada para a comunicação entre o governo e o povo no geral“, M_FB2m_2, Frage 1).

Dass es in Mosambik viele Völker gebe, wobei jedes über eine eigene Sprache verfügte, klang ebenfalls an („Ciyao, língua falada em Lichinga e noutros cantos da província _ falar com o povo yao“, L_FB1m_2, Frage 3 / „emakua, tenho que ter orgulho disso assim como o Macua é uma língua propriamente nossa como povo“, L_FB1m_5, Frage 10 / „Xangana, valores culturais do povo xangana“, M_FB1f_23, Frage 10). Andererseits wurde zum Ausdruck gebracht, dass diese Völker durch eine gemeinsame Kultur vereint seien („Cinyungué, cishona, citewe, citswa, por querer me comunicar com todo o povo bantu, por necessidade e por estar num país com muita diversidade linguística“, T_FB1m_8, Frage 3 usw.). Dass ein mosambikanisches Volk bereits existierte, bevor die Portugiesen kamen, wurde ebenfalls gesagt („porque o povo Moçambicano foi dominado pelos Português“, M_FB2f_3, Frage 1), aber auch, dass es erst durch die Kolonialmacht geschaffen wurde („Diria que primeiro foi pelo colonizador, tomando em conta que Moç. é um país com muitas línguas bantu e o colono conseguiu unir os povos através de uma língua que é a portuguesa decidiu-se desta forma oficializar a mesma“, B1_FB2m_9, Frage 1). Die Spannung, zwischen dem Bedürfnis, den Ausdruck einer eigenen Geschichte und Kultur vor allem in den autochthonen Sprachen würdigen zu wollen, in der Amtssprache aber das koloniale Erbe zu sehen, auf das man schon aufgrund seiner Funktionstüchtigkeit nicht verzichten kann bildete den Tenor der Aussagen. Dabei spielte womöglich die Annahme, die Teilnehmer aus dem Bewusstsein ihrer privilegierten sozialen Situation schöpfen mochten, eine wichtige Rolle, dass die Nationalsprachen auch dann noch unerschöpflich seien, wenn das bantusprachige „Volk“ in Zukunft immer umfassender auf Portugiesisch gebildet wird.

2.2.3.1.3 Fremdsprachen

Nicht nur wurden Fremdsprachen als begehrtes Gut dargestellt („falar uma língua estrangeira, sonho desde criança“, L_FB1m_16, Frage 1), ein Teilnehmer gab der Möglichkeit Ausdruck, dass die Schulfremdsprachen einst auch als offizielle Sprachen in Mosambik fungieren könnten („Inglês, Francês; trata-se de línguas francas na actualidade e que finalmente poderão passar para línguas oficiais do País“, Q_FB1m_20, Frage 10). Tatsächlich waren die am häufigsten erwähnten Fremdsprachen Englisch und Französisch. Sie galten den meisten Teilnehmern als Wert an sich („inglês por ser uma língua estrangeira“, B2_FB1f_17, Frage 1 / „inglês pelo facto de ser uma língua estrangeira e aprendida à nível mundial“, Mx_FB1f_26, Frage 1), aber waren auch wichtig wegen ihrer Reichweite und weil mit ihnen Fortschritt und Entwicklung möglich ist („inglês, francês, línguas estrangeiras para comunicar com pessoas de vários países, facultariam também desenvolvimento intelectual e científico“, M_FB1m_6, Frage 10). Vor allem Englisch wurde als wichtiges Verständigungsmittel, und überhaupt grundlegend beschrieben („necessidade de comunicação, é uma língua base“, L_FB1m_8, Frage 1), diese Sprache sei, so wurde bemerkt, noch bedeutender als Französisch und Portugiesisch („Pelo facto de esta ser uma língua internacional, comparativamente a outras, fora o português, o inglês não só conecta Países anglofonos, mas também a francofonia e a lusofonia“, X_FB1m_1, Frage 1). Die Verständigung mit der Welt außerhalb Mosambiks und Teilhabe an ihr („ajudara a partilhar algo do estrangeirismo“ (L_FB1m_25, Frage 10) war mit Abstand die häufigste Zuschreibung, die im Zusammenhang mit Englisch zu lesen war. Sie sei die „Sprache der Einheit der Welt“, so schrieb ein Teilnehmer („por ser a língua da unidade mundial“, Mx_FB1f_4, Frage 1)⁴⁷⁷. Englisch könne als Verkehrssprache auch innerhalb Mosambiks gelten („Porque no nosso país é usada como uma língua franca“, Q_FB1m_15, Frage 1), Kenntnis von ihr zu haben, stelle eine gute Arbeit in Aussicht („a procura de bom emprego, em estar em interação com o mundo“, Mx_FB1m_6, Frage 1 / „Aprofundar os estudos da língua inglesa _ facilita a interação e emprego não-governamental“, Q_FB1m_14, Frage 1 / „por ser uma língua franca no país; e também há projectos no País e os donos falam a língua“ Q_FB1f_2, Frage 1). Ebenso wurde mit Englisch die

⁴⁷⁷ Die Teilnehmerin studierte gemäß ihren Angaben Portugiesisch und Französisch im vierten Studienjahr. Wie andere Studenten auch hatte sie Englisch unter Frage 1 (FB1) als Nebenfach kommentiert.

Möglichkeit verbunden, im Ausland zu studieren oder ganz ins Ausland zu gehen („sendo uma língua de prestígio, falado em muitos países de negócios, facilitará os meus estudos no estrangeiro“, N_FB1f_28, Frage 3 / „para ter a possibilidade de compreender e se comunicar com o mundo e espero chegar fora da Africa“, T_FB1m_9, Frage 1).

Er habe Englisch lernen müssen, weil es die Sprache der Nachbarländer sei, erklärte ein Teilnehmer in Beira („porque é uma das línguas francas e também tive de aprender o inglês devido por estar em um país rodeado por países anglófonos“ (B2_FB1m_7, Frage 1). Sie habe ihm gefallen, als er die Gelegenheit hatte, mit Missionaren des Peace Corps in Kontakt zu treten, erklärte ein anderer in Tete („pelo gosto da língua Inglesa que me partiu da experiência missionária – peace corps mission“, T_FB1m_17, Frage 1). Englisch sei eine angesehene Sprache, meinten wieder andere Teilnehmer, und Sprache der Privilegierten („é uma língua global, daí a necessidade de conhecê-la. E porque também gosto, digamos é língua de privilegiados“, X_FB1m_4, Frage 1). Lediglich ein Teilnehmer bemerkte, Student übrigens der Fächerkombination Französisch/Deutsch, dass er für Englisch nicht viel übrig habe („não tenho muita paixão“, M_FB1m_d4, Frage 1).⁴⁷⁸

In wesentlich geringerem Umfang wurde Französisch erwähnt. Zwar wurde dabei auch seine Rolle als Fremd- und Globalsprache unterstrichen („Escolhi esta língua porque acho que é uma língua de maior influência“, Mx_FB1f_2, Frage 1), guter Unterricht („o que mais motivou-me foi a forma como eu recebia as aulas com os meus professores na 10ª/12ª e eles expressavam-se bem“, Mx_FB1f_30, Frage 1) und der Gefallen, den Teilnehmer an der Sprache gefunden hatten, waren jedoch ebenfalls häufig Gründe, die Sprache zu schätzen („foi por ser uma língua estrangeira, foi também pelo gosto da língua“, Mx_FB1f_4, Frage 1 / „eu tenho uma paixão enorme pelo português, então uma vez que português e francês são línguas cognatas do latim achei interessante ter conhecimento dessas línguas irmãs“, Mx_FB1m_9, Frage 1). Dass Französisch zu Mosambik gehöre, meinte eine Teilnehmerin in Quelimane, Studentin im Haupt- und Nebenfach Portugiesisch („por ser uma língua que já faz parte do País, acho interessante

⁴⁷⁸ Eine Teilnehmerin der gleichen Gruppe (*Minor Deutsch*) schrieb zur gleichen Frage ebenfalls zu Englisch: „Cresci odiando Inglês na escola, mas quando tive a chance de aprender, amei a língua e decidi aprofundar meu conhecimento para poder usa-lo na minha carreira profissional.“ Die Kommentare, in denen auf den schulischen Englischunterricht eingegangen wird, sind selten. Öfter erwähnten Teilnehmer ihren Französischunterricht, das, weil sie von der Lehrkraft beeindruckt waren und deshalb ein Studium in der Sprache aufgenommen hatten. Kommentare, die auf Zwang und Verpflichtung hindeuten, gab es freilich auch („por obrigação na escola, já que não teria como passar de classe sem notas na disciplina“, B2_FB1m_10, Frage 1 / „Fora da faculdade aprendi francês por ser obrigatório na área em que escolhi no ensino secundário“, B2_FB1f_4, Frage 3).

a pessoa ser multilingue“, Q_FB1f_2, Frage 1). Bemerkenswert war an dieser Aussage zudem, dass Vielsprachigkeit hier in Bezug auf die Fremdsprachen gedacht wurde, etwas, das auch in der Aussage eines Lerner des Spanischen anklang („Sim. Aprendo uma língua. O espanhol. Porque eu gosto muito de línguas estrangeiras e aprender o espanhol é mais uma oportunidade para a consolidação do meu multilinguismo“, Mx_FB1m_8, Frage 3) – ganz so, als gelte der bantusprachliche *multilinguismo* nicht. Spanisch wurde im Übrigen häufiger angegeben als Deutsch.⁴⁷⁹ Das wiederum schien dafür wichtig – wie es oft im Zusammenhang mit Fremdsprachen anklang –, ein Stipendium zu erwerben („para facilitação no contexto de comunicação se um ganha bolsa para Alemanha“, T_FB1m_2, Frage 1 / „Sim, aprendo inglês. Porque o inglês é falado ao nível internacional, irá me ajudar um dia no caso de eu estudar no estrangeiro, como Alemanha por exemplo“, C_FB1m_2, Frage 3).

Die nicht-europäische Fremdsprache, die am häufigsten erwähnt wurde, war Chinesisch. Auf die Frage, welche Fremdsprachen ihr Nachwuchs beherrschen solle und warum (FB1, Frage 10), antworteten Teilnehmer etwa, dass Chinesisch nachgefragt werde („Português, inglês, francês, mandarim/chinês e todas línguas nacionais, porque há uma demanda actualmente destas línguas e muito proeminente“, B2_FB1f_17), zudem biete der chinesische Staat viele Möglichkeiten („chinês ou mandarim pelo poder económico ou oportunidades oferecidas pela China“, N_FB1m_2). Chinesisch, so fasste es eine Teilnehmerin in Maputo zusammen, sei die Sprache der Zukunft („língua do futuro“, M_FB1f_6), sie gehöre, in den Worten eines Teilnehmers in Tete, zu den Sprachen des Kapitals („português, inglês, chinês, porque são línguas de capital“, T_FB1m_16).

2.2.3.2 Der Stellenwert von Sprachen

Da die Fragebögen explorativ angelegt waren, implizierte das offene Fragen, die nicht als Wissens- oder Sprachtest verstanden werden sollten. Gedanken lenkende Vorgaben – z.B.

⁴⁷⁹ Weitere Sprachen, die in unterschiedlichen Zusammenhängen häufiger genannt wurden, waren Italienisch und Russisch. Darüber hinaus wurden auch Arabisch und Hindi mehrfach erwähnt, jedoch äußerst selten als Lernsprache oder als Sprachen, denen Teilnehmer in irgendeiner Weise Prestige zumaßen.

in Form von Multiple-Choice-Verfahren – wurden vermieden,⁴⁸⁰ Teilnehmer sollten dennoch zügig und möglichst komprimiert ihren Kenntnissen, Vorstellungen und Einfällen entsprechend antworten. Ganz gezielt um den Stellenwert von Amtssprache, National- und Fremdsprachen ging es, wenn im ersten Fragebogen um eine Antwort auf die Frage nach der Wahl der Sprachen im Rahmen des Studiengangs, nach Sprachen, die außerhalb des Studiums und den Sprachen, die den Teilnehmern für ihren Nachwuchs am wichtigsten schienen. Im zweiten Fragebogen hingegen sollten Sprachen nach ihrer Bedeutung für Mosambik geordnet werden, Teilnehmer darüber hinaus Auskunft geben, welche Sprachen Ausländer, die Mosambik besuchen, hier arbeiten oder im SNE angestellt sind, lernen sollen.⁴⁸¹ Zum einen konnten die Sprachen hier ausgezählt werden, zum anderen aber auch die Begründung, so sie von den Teilnehmern beigefügt wurde, untersucht werden. Wie bereits gesehen, befand sich eine Mehrheit der Studierenden in einem Studiengang Portugiesisch/Bantusprachen; insofern wurde erwartet, dass sowohl Amtssprache als auch Nationalsprachen als besonders wertvoll auf persönlicher Ebene, aber auch der des Landes betrachtet würden. Und tatsächlich: Blickten die Teilnehmer auf ihre Lebenssituation und das Land zum gegenwärtigen Zeitpunkt, war Portugiesisch unangefochten die wichtigste Sprache. Erst danach folgten die Bantusprachen – zumindest, wenn Einzelsprachen wie das häufig genannte Cisená, Emakhuwa, insbesondere aber Xichangana zusammengezählt wurden. Englisch wurde in dem Zusammenhang hingegen nur am dritthäufigsten genannt, während andere Fremdsprachen wie Französisch, aber auch Deutsch, Spanisch und Chinesisch noch seltener eine Rolle spielten. Dieses Bild änderte sich, schauten die Teilnehmer in die Zukunft, indem sie etwa ihre Kinder und deren Aus- und Fortkommen im Sinn hatten. Dann waren den Teilnehmern Kenntnisse der englischen Sprache am wichtigsten – und zwar noch vor Amtssprache und den Nationalsprachen.

⁴⁸⁰ Die einzige Frage, die Teilnehmer reglementierte, war die, wonach eine Reihenfolge für zehn vorgegebene Sprachen nach ihrer Bedeutung für Mosambik festgelegt werden sollte (FB2, Frage 5). Wie die Auswertung zeigte, widersprachen Teilnehmer der Fragestellung (z.B. „todas essas línguas têm importância para os moçambicanos“, L_FB2f_4, oder ignorierten sie ganz und gar).

⁴⁸¹ Hier noch einmal die Fragen im Wortlaut: „Fora da faculdade, aprendes outra(s) língua(s)? Caso sim, qual/quais? Porquê?“ (FB1, 3), „Qual é/quais são a(s) língua(s) que gostarias que os teus filhos falassem? Porquê?“ (FB1, 10), „Podes ordenar as seguintes línguas conforme a importância que têm, na tua opinião, para os moçambicanos? Afrikáans (1), alemão (2), árabe (3), chinês (4), cinyanja (5), emakhuwa (6), francês (7), inglês (8), português (9), xichangana (10)?“ (FB2, 5), „Na tua opinião, que línguas deveriam aprender/saber falar estrangeiros que a) visitam o País, b) trabalham em Moçambique, c) trabalham no âmbito do SNE?“ (FB2, 12).

2.2.3.2.1 Zur Häufigkeit der Nennung von Sprachen

Im Verlauf der Fragebögen waren Teilnehmer dazu angehalten, verschiedene Perspektiven auf die Bedeutung von Amtssprache, Nationalsprachen und Fremdsprachen einzunehmen. So wurde einerseits darum gebeten, Sprachen nach ihrer Bedeutung für das Land zu ordnen, andererseits danach gefragt, welche Sprachen sie selbst lernten, welche ihr Nachwuchs wünschenswerterweise beherrschen sollte, und schließlich, welche Sprachkenntnisse sie von Besuchern des Landes mit unterschiedlichen Aufenthaltstiteln für angemessen hielten.

Wichtigstes Ergebnis der Frage, wie die zehn Sprachen – die Amtssprache Portugiesisch, die Schullernsprachen Englisch und Französisch, die drei großen autochthonen Regionalsprachen Cinyanja, Emakhuwa und Xichangana sowie Afrikaans, Arabisch, Chinesisch und Deutsch – in eine Reihenfolge gemäß ihrer Bedeutung für Mosambik zu bringen seien, war, dass immerhin rund ein Drittel der Teilnehmer die Amtssprache nicht auf dem ersten Rang sah: Nur 208 Teilnehmer von 360 (abzüglich 34 Aussagen, die nicht gewertet werden konnten) wählten Portugiesisch als bedeutendste Sprache des Landes. Englisch erhielt aufgrund der Einordnung von 107 Teilnehmern den Rang als zweitwichtigste Sprache Mosambiks. Auch auf dem dritten Rang lag sie mit 67 Stimmen noch vor Französisch mit 54, obwohl oder weil sie ebenfalls für alle Teilnehmer in der Schule Pflichtfach gewesen war. Interessant ist hier der Vergleich mit den Bantusprachen. Wurden Cinyanja (13), Emakhuwa (24) und besonders Xichangana (42) von Teilnehmern als wichtigste Sprache Mosambiks genannt, erhöhte sich ihr Stimmenanteil auf je 24, 46 und 46, als es um die Wahl der zweitwichtigsten Sprache ging. Insbesondere Xichangane wurde mit 62 Stimmen als drittwichtigste Sprache des Landes nur knapp hinter Englisch betrachtet. Während also Afrikaans, Arabisch, Chinesisch und Deutsch trotz ihrer objektiven Bedeutung in Bezug auf Geschichte, Tradition, Wirtschaft oder Wissenschaft kaum eine Rolle spielten – wobei übrigens der Umstand, dass zumindest Deutsch sowohl auf Rang sieben (59) und acht (60) der wichtigsten Sprachen für Mosambik die meisten Stimmen erhielt, darauf verweisen mag, dass eine europäische Fremdsprache allein deshalb über Prestige verfügt, weil sie aus Europa stammt –, wurde Portugiesisch, Englisch, aber auch den Bantusprachen – und zwar teilweise vor Französisch – die meiste Bedeutung zugewiesen. Dass letztere ein sehr unterschiedliches Gewicht haben, deutete sich ebenfalls an. So ist das Bekenntnis

vornehmlich im Süden zu Xichangana im Vergleich freimütiger als das zu Emakhuwa im Norden; für Cinyanja hingegen gab es in dieser Befragung kaum Fürsprecher. Darüber, ob der Stimmenanteil der Nationalsprachen insgesamt höher gewesen wäre, hätte stattdessen z.B. Cisena als „Stadtsprache“ Beiras und Regionalsprache des Zentrums Mosambiks zur Wahl gestanden, ist hier nur zu spekulieren. Daran jedoch, dass eine sprachliche Trias bestehend aus Portugiesisch als Sprache von Staat und Bildung, einer aus unterschiedlichen Gründen – von Identifikation, Familie und Tradition über Verbreitung und Funktionalität bis hin zu Prestige – gewählten Nationalsprache sowie Englisch als wichtigster Fremdsprache den Befragten grundlegend für ihr Land zu sein scheint, ist nicht zu zweifeln.

Ähnliches bestätigten die Antworten auf die Fragen, welche Sprachen Teilnehmer zusätzlich außerhalb ihres Studiengangs lernten bzw. welche Sprachkenntnisse sie für ihre Kinder und Besucher des Landes wünschten. So gab etwa ein Drittel der Teilnehmer an, keine weitere Sprache zu lernen – was angesichts einiger Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Verbesserung der Kenntnisse der Amtssprache selbst noch als Herausforderung gilt, kaum erstaunt. Immerhin 91 Personen gaben an, Englisch zu lernen, weitere 25 Teilnehmer nannten zudem Französisch. Spanisch wurde von sieben Personen genannt, Deutsch lediglich von zwei – und zwar am Standort Maputo, wo die Sprache unterrichtet wird. Mit Chinesisch, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Niederländisch und Russisch wurden weitere Fremdsprachen je einmal genannt. Insgesamt waren es 107 Personen, die angaben, eine internationale, allochthone Fremdsprache zu erlernen, wobei das Lernen selten institutionell stattfinden dürfte – nur eine Teilnehmerin (B1_FB1f_7) sagte etwa aus, einen Kurs am Instituto de Línguas zu belegen. Wenn nicht Gelegenheit oder besondere Interessen die Sprachlernwahl motivierte,⁴⁸² so die Schlussfolgerung, hatte das Fremdsprachenlernen für die Teilnehmer allgemein keine Priorität. Das galt auch für das Erlernen mindestens einer Bantusprache, dem nachzugehen 167 Studierende versicherten. Angesichts fehlender formaler Angebote und Lehrmaterialien dürfte es größtenteils beiläufig geschehen und nicht zuletzt der Notwendigkeit entspringen, sich vor Ort verständlich zu machen; ebenso mochte gelten, dass Teilnehmer ihre „Mutter“- oder „Vatersprache“ fern von deren angestammten Ort

⁴⁸² Die Teilnehmerin gab an, aus beruflichen Gründen Chinesisch zu lernen: „1 e 2 nível, porque trabalho numa empresa chinesa“ (M_FB1f_2). Religiöse Gründe hingegen hatten je einen Studenten mit dem Erwerb von Griechisch („grego por causa do ensino em teologia, bíblico“, N_FB1m_14) und Koreanisch beginnen lassen (aprendo inglês, coreano, porque a sede da minha congregação está na Coreia, então tenho que falar a língua Coreano“, C_FB1m_1).

aus Gründen der Tradition oder Familienrason erlernten. Wie ernsthaft die Beschäftigung mit anderen Sprachen war, blieb insbesondere dann offen, wenn manche Teilnehmer bis zu fünf Bantusprachen (mitunter plus Englisch und Französisch) nannten, die sie nebenbei erlernen würden – eventuell ging es ihnen lediglich darum, ihr Wissen bezüglich der in Mosambik vorkommenden Sprachen sowie ihre Weltläufigkeit auszustellen. Genannt wurden insgesamt 25 Bantusprachen,⁴⁸³ wobei die meisten Bantusprachen in Tete (12) genannt wurden, die wenigsten aber in Nampula (3). Für beide Standorte – wie übrigens für die meisten anderen auch – galt, dass die jeweils vorherrschende Regionalsprache (also Cinyanja in Tete, Emakhuwa in Nampula oder Gitonga in Maxixe) oder „Stadtsprache“ (Cinyungwe in Tete oder Echuwabu in Quelimane) häufig als Lernsprache angegeben wurden. Cisena (29) und Emakhuwa (30) wurden von den meisten Teilnehmern gelernt, Cisena allerdings an sechs Standorten, Emakhuwa jedoch nur an vier – und zwar mit übergroßer Mehrheit in Lichinga (14) und Nampula (10). Xichangana hingegen wurde wie etwa Cinyanja von 20 Personen genannt, dies jedoch an sieben Standorten, dabei am häufigsten in Beira (7) und Maputo (5), aber auch in Maxixe (2), Quelimane (2) und Xai-Xai (2) sowie in Lichinga (1) und Nampula (1). Dies als einen Hinweis auf die vergleichsweise höhere Mobilität von Xichangana-Sprechern aufgrund ihrer Nähe zur kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Zentrale des Landes zu deuten, liegt auf der Hand. Dass das Erlernen von Bantusprachen zudem einen eher privaten Charakter hat und vor allem auf die Nationalsprachen gerichtet ist, wird von der Tatsache unterstrichen, dass lediglich drei Teilnehmer an gerade zwei Standorten angaben, „zulu“ zu lernen, „suaili“ aber nur von einem Teilnehmer in Beira. Darüber hinaus gab es neun Teilnehmer an immerhin fünf Standorten, die „shona/xona“ als Lernsprache nannten – eine im Prinzip länderübergreifende Sprache, die in Mosambik jedoch nicht als solche, wie gesehen, in den Prozess der akademisch-offiziösen Orthografiestandardisierung einbezogen ist.

Dass bantusprachliche Sprachkenntnisse jedoch erwünscht sind, wenngleich ihre überregionale, internationale Dimension eher ausgeblendet wird, zeigte sich auch anhand der Antworten, welche Sprachen für den Nachwuchs wünschenswert seien. Diesmal erwähnten sogar 209 Personen ausdrücklich eine Bantusprache, wobei Cisena (26),

⁴⁸³ Vierzehn Teilnehmer nannten keinen Sprachnamen, sondern sprachen von „línguas da comunidade onde moro“ (1 TN in Tete), „língua/s bantu“ (7 TN in Lichinga, Maputo, Maxixe, Quelimane), „línguas locais“ (1 TN in Beira), „língua/s nacionais“ (2 TN in Beira Quelimane), „línguas da sociedade“ (3 TN in Quelimane, Lichinga), daher nannten insgesamt 153 Teilnehmer 244 Mal 24 verschiedene Bantusprachen, wobei knapp ein Drittel der genannten Sprachen (8) nur einmal erwähnt wurde.

Emakhuwa (27) und Xichangana (35) am häufigsten genannt wurden, jedoch auch Xirhonga (30), Sprache im Nebenfach Bantusprachen in Maputo und ein Hinweis dafür, dass die Aufwertung von Bantusprachen über ein akademisches und/oder schulisches Lehrangebot durchaus gelingen kann, auch wenn freilich dann womöglich eher die schriftlich erworbene Sprache weitergegeben werden soll als die nur mündlich beherrschte Muttersprache. Gleichwohl gab eine Mehrheit der Studierende an, dass ihre Kinder überhaupt wenigstens eine „Bantusprache“ (42) lernen sollten; aber auch isiZulu und Kisuaheli wurden je zweimal, Shona immerhin dreimal genannt. Herrschte, wenn man so will, eine gewisse Unbestimmtheit vor, wenn es um die Wahl einer Bantusprache ging, war das nicht der Fall in Sachen internationale Fremdsprachen: Allein 283 Studierende wollten, dass ihr Nachwuchs Englisch beherrscht – mehr noch als Portugiesisch, für das sich nur 252 Personen aussprachen; weil die Sprache so selbstverständlich ist, mochten es aber so mancher Befragte einfach für nicht erwähnenswert halten. Allerdings wurde ebenfalls überdeutlich, dass es ohnehin nicht nur eine einzige Sprache war, von der ihr Nachwuchs Kenntnis haben. Vielmehr präferierten 79 Teilnehmer die bereits erwähnte Trias aus Portugiesisch, Bantusprache und Englisch und weitere 70 fanden, dass für ihre Kinder außerdem das Französische erstrebenswert sei – die Kombination Portugiesisch, Bantusprache und Französisch hingegen war nur fünf Personen willkommen. Weitere 18 Personen schließlich mochten sich nicht festlegen und wünschten „alle Sprachen“, lediglich 15 Personen hingegen meinten, dass Portugiesisch allein genügen würde. Dass auch Deutsch von 41 Studierenden als eine wichtige Sprache für den Nachwuchs notiert wurde, hatte erheblich mit dem Studienangebot an der UP Maputo zu tun, war aber vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass die Befragten durch die Anwesenheit der Initiatorin der Erhebung überhaupt an die Existenz dieser Sprache erinnert wurden.

Dass Portugiesisch (a: 219 / b: 212 / c: 205) sowie die Kenntnis mindestens einer Bantusprache (a: 123 / b: 159 / c: 147) – wobei entweder auf die „*língua bantu*“, „*língua bantu do local*“, „*da região*“ oder gar „*da província*“ (a: 48 / b: 117 / c: 109) sowie häufig auf das Trio Cisena, Emakhuwa und Xichangana verwiesen wurde – auch als unabdingbar für die Besucher des Landes gehalten wurden, ganz gleich, welchen Aufenthaltstitel sie haben oder welcher Beschäftigung sie nachgehen, machten die Aussagen auf die letzte Frage deutlich. Für etwa zwei Drittel der Befragten, die den Perspektivwechsel vollziehen konnten, d.h. fähig waren, sich in die Lage einer Person, die aus dem Ausland kommend Mosambik a) einen Besuch abstattet, b) dort arbeitet und schließlich c) im Rahmen des

SNE tätig ist, hineinzusetzen, war es demnach selbstverständlich, neben der Amtssprache auch über Kenntnisse einer Bantusprache zu verfügen, insbesondere bei der Arbeit vor Ort und einer Tätigkeit im SNE. In der Realität freilich dürften solche Personen eher selten anzutreffen sein, verfügen doch Touristen, Unternehmer oder Bildungsexperten eben eher Kenntnisse internationaler Fremdsprachen, also solcher, deren Notwendigkeit von den Teilnehmern als eher gering eingestuft wurde – und zwar selbst innerhalb des SNE (a: 62 / b: 48 / c: 38), in dem doch fast ausschließlich europäische Fremdsprachen curricular sind und deren Vermittlung teils erheblich durch Personal aus dem Ausland unterstützt wird.

2.2.3.2.2 Gründe, warum Sprachen wichtig sind

Im nächsten Abschnitt sollen die wichtigsten Begründungen und Argumentationen vorgestellt werden, warum Teilnehmer eine Sprache im Nebenfach (und teilweise auch im Hauptfach) gewählt hatten (FB1, Frage 1), warum sie eine Sprache zusätzlich lernten (FB1, Frage 3) und schließlich, warum Teilnehmer meinten, ihr Nachwuchs solle bestimmte Sprachen (FB1, Frage 10). Zusätzlich wurden bezüglich der Nationalsprachen auch die Aussagen berücksichtigt, die Teilnehmer getroffen hatten, als es in Fragebogen 2 darum ging, die Bedeutung der Muttersprachen zu erläutern (FB2, Frage 7). Um die 364 bzw. 360 Einzelantworten überhaupt vergleichen zu können, wurden Kategorien geschaffen, denen die jeweiligen Begründungen sinngemäß, also nach leicht zu identifizierbaren Stichwörtern, zugeordnet werden konnten. Zunächst wurde dieses Verfahren auf jeden einzelnen Standort und jede einzelne Sprache angewendet und quantifiziert, so dass die für jeden Standort erlangten Ergebnisse miteinander verglichen werden konnten. Dieses Verfahren ging zu Lasten der Genauigkeit, im Gegenzug erhielt man aber einen recht guten Überblick darüber, wie Teilnehmer Funktion und Bedeutung von Amtssprache, Nationalsprachen und Fremdsprachen tendenziell beurteilten. Anhand der folgenden Tabelle (vgl. Tab. 12) soll das Vorgehen ausführlicher illustriert werden. Ausgangspunkt bildete, dass in beiden Fragen im Prinzip danach gefragt wurde, welche Gründe Portugiesisch zur attraktiven Lernsprache machen. Das Ziel war also nicht, zu erforschen, warum ausgerechnet diese Teilnehmer Portugiesisch so attraktiv finden: Die

Frage etwa nach ihrem Alter, ihrem Geschlecht oder ihrer Muttersprache spielte daher keine Rolle. Schnell zeichnete sich allerdings ab, dass die vorgebrachten Argumente sich standortunabhängig stets ähnelten, ihre Gewichtung jedoch, wenn zwischen der individuellen Motivation der Teilnehmer und deren Wünsche und Vorstellungen für ihren Nachwuchs gefragt wurde, eine andere war. Die vier Hauptkategorien – und es lässt sich trefflich darüber streiten, ob etwa die Unterkategorie (inter)nationale Kommunikation, die der Hauptkategorie Status/Bedeutung (Kategorie 1) zugeordnet wurde, nicht viel besser zu Kategorie Funktion/Gebrauch (Kategorie 2) gehört, da beiden Kategorien eng miteinander verflochten sind, was aber im Prinzip für alle gilt (!) – dienen vornehmlich der Herstellung von Übersichtlichkeit. Daran erinnert sei noch einmal, dass längst nicht alle Teilnehmer eine Begründung gaben. So beantworteten fünf Teilnehmer nicht, warum sie Portugiesisch als Nebenfach gewählt hatten, 43 Teilnehmer hingegen machten keine Aussage, als es darum ging, warum ihre Kinder über Portugiesischkenntnisse verfügen sollten. Interessant sind die Ergebnisse dennoch. So wird nun anhand der tabellarisch aufgeführten Antworten deutlich, dass wichtige Etiketten der Amtssprache für die Nebenfächler keine Rolle spielten, vielmehr ging es den meisten von ihnen darum, ihre Kompetenz im Portugiesischen zu verbessern (25 Prozent der Aussagen), zudem drückten viele Teilnehmer aus, Gefallen an Portugiesisch zu finden (21,4 Prozent der Aussagen). Erst danach folgten Argumente, die im weitesten Sinne mit Beruf und Chance zu tun hatten, sowie auf den Status von Portugiesisch als Amts- und Bildungssprache hinwiesen (je 14,2 Prozent der Aussagen. Das war anders, wenn es um den Nachwuchs ging, da gerade hier besonders betont wurde, dass Portugiesisch Amts- und Bildungssprache sei (29,7 Prozent der Aussagen) und die Sprache wichtige nationale Verkehrssprache sei, aber auch der internationalen Kommunikation diene (19,3 Prozent der Aussagen). Auf Beruf und Chancen wurde eher selten hingewiesen (11,6 Prozent der Aussagen) und noch weniger darauf, dass die Sprache gefalle (2,7 Prozent der Aussagen). Die Frage der Kompetenz stellte sich, verständlicherweise, in diesem Zusammenhang nicht. Interessant war, dass Teilnehmer im Rahmen dieser Fragestellungen tatsächlich auf die (Kolonial)geschichte hinwiesen – viermal fand sich eine Äußerung in diesem Sinne –, wenn es darum ging, warum sie Portugiesisch für sich oder ihren Nachwuchs gewählt hatten. Ebenfalls war bemerkenswert, dass zwar 60 Teilnehmer Portugiesisch als ihre Muttersprache genannt hatten, aber jetzt nur dreimal erwähnt wurde, dass Portugiesisch die Muttersprache sei oder man sich mit ihr identifiziere. Vier Teilnehmer, die begründet hatten, warum ihre Kinder Portugiesisch lernen sollten, bezeichneten Portugiesisch

immerhin als Nationalsprache. Gerade zehn Personen verwiesen auf das seit Staatsgründung populäre Schlagwort von der „Sprache der Einheit“, was sowohl die symbolische Bedeutung umfasst als auch die Funktion des Portugiesischen als Sprache der Institutionen und Verkehrssprache.

Tab. 12: Warum Portugiesisch gelernt wird (FB1, Frage 1) und gelernt werden sollte (FB1, Frage 10)

		Warum Portugiesisch (Nebenfach)? FB1, Frage 1	Warum Portugiesisch (Kinder)? FB1, Frage 10
		56 TN	259 TN
	ohne Aussage/ Begründung	TN/(in Prozent) 5/(9)	TN/(in Prozent) 43/(16,6)
Kategorien			
1. Status/ Bedeutung	a) (Kolonial)Geschichte	1/(1,8)	3/(1,2)
	b) Sprache der Einheit	-	10/(3,8)
	c) Nationalsprache	-	4/(1,5)
	d) Amts- und Bildungs- sprache	8/(14,2)	77/(29,7)
	e) (inter)nationale Kommunikation	4/(7,1)	50/(19,3)
	f) Sprache der CPLP	1/(1,8)	-
	g) Prestige	-	6/(2,3)
2. Funktion/ Gebrauch	a) Identität, Muttersprache	1/(1,8)	2/(0,8)
	b) Zweitsprache	-	1/(0,4)
	c) Kommunikation in Alltag und Familie	-	13/(5)
	d) Information und Teilhabe	-	13/(5)
	e) Beruf und Chancen	8/(14,2)	30/(11,6)
3. Kompetenz	a) Sprachnorm	1/(1,8)	-
	b) Kompetenz haben und erwerben	14/(25)	-
4. persönliche Wertung	a) Gefallen und Wertschätzung	12/(21,4)	7/(2,7)
	b) keine Alternative	1/(1,8)	-

Wie erwartet, ergaben sich bezüglich der Begründungen für die Wahl einer oder mehrerer Bantusprachen andere Kategorien. Wieder wurden die Aussagen zur Begründung des Nebenfaches und der erwünschten Sprachkenntnisse des Nachwuchses erfasst (FB1, Fragen 1 und 10). Zusätzlich spielte nun aber auch eine Rolle, warum sie eine oder mehrere Bantusprachen nebenbei erlernten (FB1, Frage 3) und warum die Muttersprache (MS) wichtig sei (FB2, Frage 7). Aufgrund der Aussagen konnten wieder vier Kategorien mit den entsprechenden Unterkategorien (vgl. Tab. 13) erstellt werden. Die Aussagen zur symbolischen Bedeutung der Sprachen, sofern diese überhaupt eindeutig abgrenzbar zu erfassen ist, wurden jedoch nun unter den Schlagwörtern Identität und Kultur eingeordnet, während die anderen drei Kategorien weitgehend entsprechend der Tabelle zur Amtssprache erhalten blieben; die ihnen jeweils anhängigen Unterkategorien waren naturgemäß nicht identisch.

Wieder zeigte sich, dass den Teilnehmern, die eine Bantusprache im Nebenfach studierten (FB1, Frage 1), der Kompetenzerwerb besonders wichtig war (29,4 Prozent der Aussagen), doch folgte nun, anders als bei der Amtssprache auch das Argument am häufigsten, dass sie studiert wurden, weil sie mit der eigenen Herkunft verbunden sind, mit Familie oder aber sich Teilnehmer damit identifizieren (18,6 Prozent der Aussagen). Zählt man außerdem die Begründungen hinzu, in denen zum einen explizit auf Würdigung von autochthoner Sprache und Kultur hingewiesen wurde (11,3 Prozent der Aussagen) und zum anderen ihr Erhalt und Ausbau gefordert wurde (23 Prozent der Aussagen), wird deutlich, dass über die Hälfte der Teilnehmer darin ein starkes Motiv für die Wahl ihres Studienfachs sahen. Weder ihre kommunikative Funktion noch die Berufsaussichten und schon gar nicht der besondere Gefallen an den Sprachen waren von vergleichbarer Bedeutung.

Schon auf die Frage, warum Teilnehmer nebenbei Bantusprachen erlernten (FB1, Frage 3), änderten sich jedoch – aus nachvollziehbaren Gründen – die Prioritäten. Die Antworten ähnlich solchen, die vermutlich jeder Fremdsprachenlerner als erstes gäbe, denn nun stellte die Kommunikation mit der (fremdsprachigen) Umgebung die wichtigste Motivation dar (42,5 Prozent der Aussagen), hinter denen also solche Begründungen, die Herkunft, Familie, Identität im weitesten Sinne thematisierten (9,6 Prozent der Aussagen), weitgehend verschwanden. Viel häufiger waren nun zudem Äußerungen zu finden, in denen Teilnehmer formulierten, Gefallen an der oder den ihnen fremden Bantusprachen zu finden (15 Prozent der Aussagen).

Tab. 13: Warum Bantusprachen gelernt werden (FB1, Fragen 1, 3 und 10 sowie FB2, Frage 7)⁴⁸⁴

		Warum Nebenfach? FB1, 1	Warum nebenbei? FB1, 3	Warum Kinder? FB1, 10	Warum MS? FB2, 7
		177 TN/(p)	167 TN/(p)	209 TN/(p)	360 TN/(p)
	ohne Aussage	10/(5,6)	33/(19,8)	25/(12)	12/(3,3)
	Sinn unklar	-	-	-	5/(1,4)
Kategorien					
1. Identität und Kultur	a) Herkunft und Identität, Familie	33/(18,6)	16/(9,6)	80/(38)*	74/(20,6)*
	b) Würdigung Sprache und Kultur	20/(11,3)	4/(2,4)	23/(11)	72/(20)
	c) Erhalt und Ausbau	23/(13)*	-	-	-
2. Funktion	a) Kommunikation und Verbreitung	23/(13)	10/(6)	-	-
	b) Umgebungssprache	-	71/(42,5)	51/(24)	38/(10,5)
3. Kompetenz	a) Erstsprache	-	-	-	77/(21,4)
	b) Kompetenz (-erwerb)	52/(29,4)		2/(0,95)	38/(10)
	c) Erwerb anderer Sprachen/Amtssprache	-	-	-	44/(12,2)
	d) Beruf	11/(6,2)	8/(4,8)	16/(7,6)*	-
4. Persönliche Wertung	a) Gefallen	5/(3)	25/(15)	15/(7)	-

Freilich spielt die Begründung, dass Bantusprachen das Kommunikationsmittel der Wahl sind, auch bei den Antworten eine gewichtige Rolle, die auf die Frage, warum der Nachwuchs Bantusprachen lernen soll (FB1, Frage 10), gegeben wurden (24 Prozent aller Aussagen). Wesentlich wichtiger sind den Teilnehmern auch hier wieder Begründungen, die weitgehend sowohl mit der Herkunft, Familie und Identität in Zusammenhang stehen als auch mit der Frage der Wertschätzung der autochthonen Sprache und Kultur: In fast der Hälfte aller Aussagen wurde beides thematisiert. Nicht ganz so hoch (40,6 Prozent der Aussagen) beläuft sich der Anteil entsprechender Aussagen, die bei der Beantwortung der Frage nach der Bedeutung der Muttersprache (FB2, Frage 7) gemacht wurden. Während der Ausdruck der Wertschätzung für die Bantusprachen aus z.B. kulturellen, familiären oder anderen identitätsstiftenden Gründen also auch hier ungebrochen hoch ist, wird nun jedoch auch die Kompetenz thematisiert. So ist die Muttersprache wichtig,

⁴⁸⁴ Mit Asterisk gekennzeichnete Zahlenangaben bedeuten, dass hier weitere, ursprünglich für diese Frage angelegte Unterkategorien aus Gründen der Anschaulichkeit subsumiert wurden.

weil sie die Erstsprache ist (21,4 Prozent der Äußerungen). Während jedoch nur 38 Personen befanden (10 Prozent der Aussagen), dass man am ehesten in der Muttersprache kompetent sei oder hier die größte Kompetenz erwerben können, befanden immerhin 44 Teilnehmer, dass die Erstsprache lediglich den Ausgangspunkt für den Erwerb weiterer Sprachen, vornehmlich aber den der Amtssprache bilde.

Während nun die Amtssprache und die Nationalsprachen einen gelebten und womöglich als normal empfundenen „komplementären Gegensatz“ bilden, der sich deutlich in der Wichtung der anhand der Aussagen geschaffenen Kategorien zu symbolischer Bedeutung und praktischer Funktion, zu Fragen der Kompetenz und persönlicher Wertungen von Sprachen widerspiegelt, galten für die drei am häufigsten genannten Fremdsprachen Englisch, Französisch und Deutsch eine andere Art der Kategoriebildung – Fragen der eigenen Identität, familiärer Vertrautheit, von Staat und Nation, aber auch des kulturellen Erbes und der sozialen Anerkennung stellen sich hier, weil sie als Schulfremdsprache bzw. an der Universität erworben werden, anders. So ließen sich die meisten Aussagen, die zu den Fremdsprachen gemacht wurden, weitestgehend in Kategorien wie Kommunikation, Chancen und Teilhabe – womit das schwer zu beschreibende Gefühl von Weltzugehörigkeit erfasst sein soll – zuordnen. Da sie aber Studienfächer, ergab sich auch die Kategorie Kompetenz. Darüber hinaus spielten andere und sehr vielfältige Gründe eine Rolle, über die im Folgenden ein Einblick gegeben werden soll. Betrachtet wurden wieder die Äußerungen, die zu den Fragen 1, 3 und 10 in Fragebogen 1 für die drei Sprachen gemacht wurden. Auf eine Umrechnung in Prozentpunkte wurde hier verzichtet. Dass Englisch als wichtigste Weltsprache bewertet wurde, die zudem wichtig ist für den beruflichen Erfolg war dabei vorhersehbar. Auch dass viele der Teilnehmer Gefallen an ihr haben und sie zu beherrschen wünschen, war zu erwarten. Interessant war jedoch der Fakt, dass sie so gut wie nie als Sprache der Nachbarländer erwähnt wurde – und zwar genauso wenig wie als Sprache von AU und SADC. In dieser Hinsicht wurde auch Französisch nicht thematisiert, wenngleich diese Sprache doch deutlich mehr als Deutsch als „Weltsprache“ galt. An Attraktivität gewannen Französisch oder Deutsch nur in dem Moment, als es um die Sprachen des Nachwuchses ging, „Wissenschaft und Technik“ waren hier Begriffe, die besonders oft fielen. Nicht alle Antworten waren nachvollziehbar – wieso sollten Englisch und Französisch „Sprachen der Einheit“ sein? –; andere wiederum waren, wenn etwa die historischen Beziehungen zwischen Deutschland und Mosambik gewürdigt wurden, erstaunlich.

Tab. 14: Warum Englisch, Französisch und Deutsch attraktive Sprachen sind⁴⁸⁵

		Englisch			Französisch			Deutsch		
		FB 1	FB1 3	FB1 10	FB1 1	FB1 3	FB1 10	FB1 1	FB1 3	FB1 10
		119	91	283	47	25	143	14	2	41
	ohne Begründung	2	14	34	5	7	22	3	2	3
Kategorien										
1. Kommuni- kation	Weltsprache, <i>lingua franca</i>	49	20	125	2	4	45			8
	andere Sprecher	8	7		5					
	Nachbarländer		1	4						
2. Prestige	soziales Ansehen	1		4			1			1
	Fremdsprache	1	1							
	Seltenheit					1	1			2
3. Chancen	Arbeitsmarkt u. Karriere	24	20	66	3	2	33	1		6
4. Teilhabe	Technik, Wissen	1		35			25			15
	Gefallen, Interesse	16	30	15	20		15	8		5
5. Kompetenz	Lernen und Beherrschen	15		1	12	11		2		
6. andere Gründe	Religion	1	1							
	historische Beziehungen									1
	Sprache der Einheit			1			1			
Ablehnung		1								

Dass schließlich ein Teilnehmer (M_FB1m_4d), Student in den Fächern Französisch und Deutsch in Maputo, in Bezug auf Englisch schrieb „não tenho muita paixão“, mochte sowohl damit zu tun haben, dass seine Unterrichtserfahrung in unguter Erinnerung geblieben war, aber auch, dass Terrainkämpfe um Bedeutung und Einfluss von Sprachen, natürlich auch in Mosambik mit seinem kolonial anmutenden Fremdsprachencurriculum ausgetragen werden.

⁴⁸⁵ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden nur absolute Zahlen angegeben und Höchstwerte pro Kategorie und Sprache fett hervorgehoben.

Vergleicht man die Aussagen zu Amtssprache, Nationalsprachen und Fremdsprachen miteinander, zeigt sich, dass insbesondere das quicklebendige Vorhandensein der Bantusprachen Ursache für den Hauptwiderspruch der sprachpolitischen Situation Mosambiks sind. Sie sind allgegenwärtig in der Alltagskommunikation, werden als Identitätsmarker und kulturelles Erbe wertgeschätzt und sollen deshalb auch gern an die nächste Generation weitergegeben werden. Für Bildung und Arbeitsmarkt allerdings spielten sie nach der Meinung der Teilnehmer keine Rolle, sie galten ihnen auch nirgendwo als Aushängeschild der Nation. Hier kommt vielmehr die Amtssprache ins Spiel, wenngleich sich mit dieser kaum ein Teilnehmer identifizieren mochte. Daher passte es, wenn nicht wenige Teilnehmer meinten, dass die Bantusprachen nur in einer ersten Lebensphase wichtig sind – trotz aller Wertschätzung. Formaler Unterricht allerdings ist den meisten Teilnehmern, auch wenn sie in großer Zahl im Nebenfach Bantusprachen studieren, vor allem in Verbindung mit der Amtssprache und den Fremdsprachen präsent. Dass sich aber dann, wenn sie dem Erwerb einer Bantusprache, ob im Studium oder durch die Lebenssituation ausgesetzt sind, etwas in ihrer Wahrnehmung derselben ändert, deutete sich hier bereits an. Dennoch war es nicht erstaunlich, dass die Wahrnehmung von Portugiesisch in vieler Hinsicht der der Fremdsprachen glich. Weil die Mutter-, Erst- oder eben Bantusprache letztlich mühelos wertgeschätzt werden kann, wenn gleichzeitig die Vorteile von Portugiesisch klar auf der Hand liegen, mag erheblich dazu beitragen, dass man, trotz gebührendem Misstrauen gegenüber der einstigen Kolonialsprache, beide beibehalten möchte – und zwar gern mit einer oder mehreren Fremdsprachen, Englisch dabei stets an erster Stelle, obendrein.

2.2.3.3 Portugiesisch: Vom „Padrão Europeu“ zu einer nationalen Norm

Einmal mehr auf die gelebte, dabei aber widersprüchliche Kompatibilität von Amtssprache und Nationalsprachen bezogen auf die sprachliche Bewältigung des Alltags zwischen informellen und institutionellen Situationen, das Erwerbs- bzw. Lerngeschehen mit der dazugehörigen Ausstattung sowie die eigene Identität als auch die der Nation betreffend einzugehen, erlaubten weitere Antworten, die vor allem im zweiten Fragebogen gegeben wurden.

2.2.3.3.1 Warum Portugiesisch Amtssprache ist

Herauszufinden, worin die Teilnehmer die Gründe dafür sahen, warum Portugiesisch Amtssprache Mosambiks ist, indem sie sich an ihre zukünftige Schülerschaft wendeten, war zunächst Absicht im zweiten Teil der Befragung (FB2, Frage1). Von 355 verwertbaren Antworten zielten 142, also etwa 40 Prozent, darauf, dass es die Sprache der Einheit sei, die das Land über sprachliche, kulturelle und regionale Differenzen und solche der ethnischen Abstammung hinweg vereine: „Talvez por ser a única língua em Moçambique que é acessível para todos e permitiria interação entre todas as tribos, raças, culturas nacionais, que são várias, no caso“, so fasste es ein Teilnehmer (M_FB2m_d3) zusammen.⁴⁸⁶ Historische Gründe (120), insbesondere der portugiesische Kolonialismus (97), weniger aber die Entscheidung der Frelimo-Regierung (17), wurden außerdem angeführt, um zu erklären, warum Portugiesisch Amtssprache sei. Ebenfalls erwähnt wurden schließlich Ausbau und Status der Sprache, die ihre Verwendung in den Institutionen ermögliche, sowie die Verbreitung im Land und die internationale Kommunikation (91). Lediglich zwei Teilnehmer verbanden Portugiesisch explizit mit der Identität als Nation: „Português língua oficial porque é de identidade nacional; é o que identifica os Moçambicanos“, (Mx_FB2f_11), so eine Teilnehmerin in Maxixe. Dass die Sprache gar die Kultur des Landes repräsentiere, führten ebenfalls nur zwei Teilnehmer an, wobei der Teilnehmer in Lichinga die Konzepte „Kultur“ und „Zivilisation“ miteinander verband, sie aber genauso wie die „mosambikanische Identität“ in die Zukunft platzierte: „Ela facilitanos e unenos como um povo da unidade nacional levandonos a sivilização cultural e identidade moçambicana“ (L_FB2m_16). Eine Teilnehmerin in Quelimane beschrieb Portugiesisch als Amtssprache in kultureller Hinsicht: „É a língua oficial em Moçambique em termos culturais“ (Q_FB2f_11). Dass mit Portugiesisch die Kultur der Kolonialmacht erhalten bleibe, äußerte hingegen ein

⁴⁸⁶ Da das SNE flächendeckend in Mosambik etabliert ist, muss es so erscheinen, als habe jede und jeder im Land Zugang zum Erwerb der portugiesischen Sprache. „Sprache der Einheit“ meinte überwiegend nicht nur die Funktion des Portugiesischen als Verkehrssprache („O português é língua oficial porque é língua que tudo mundo fala principalmente no nosso país. Não importa de raça nem cor estando em Moçambique para melhor comunicação fala português“, B2_FB2f_16 / „Porque é a língua que se usa na escala do Rovuma ao Maputo e do Zumbo ao Índico“, M_FB2f_17), Portugiesisch schaffe vielmehr die nationale Einheit in den Köpfen, sei ein wichtiges Mittel gegen die Gefahr der Zersplitterung („Moçambique é um país multilingue; com várias etnias e culturas, no entanto, depois da independência o estado decidiu pôr ou oficializar o português com vista a unir os moçambicanos por forma a evitar o tribalismo ou uma possível guerra étnica“, M_FB2m_d4). Portugiesisch sei notwendig gewesen, die Nation zu vereinen („houve uma necessidade de ter uma língua que une toda nação“, L_FB2f_7).

Teilnehmer in Lichinga: „É uma língua de unidade nacional também demonstra a cultura portuguesa como país colonizador“ (L_FB2m_6).⁴⁸⁷

Nicht ganz ein Viertel der Teilnehmer erwähnte den Kolonialismus als eigentlichen Verursacher für die Einführung des Portugiesischen als mosambikanische Amtssprache, wobei in der Regel die im offiziellen Mosambik herrschende Sichtweise reproduziert wurde, etwa: „Pelo facto de 1º ponto: Moçambique foi colonizado pelos portugueses. E os mesmos obrigaram-nos a seguir os seus hábitos e costumes, incluindo a respectiva língua“, (B1_FB2f_2). Oder: „pelo facto de sermos colonizados pelos portugueses, no tempo colonial em Moçambique habitaram muitos portugueses razão pela qual levou-nos a sermos escravos e tornou-nos independente“, (B2_FB2m_4).⁴⁸⁸ Dass der Kolonialismus Christentum und Zivilisation ins Land gebracht habe, wurde positiv nur von wenigen Teilnehmern angemerkt, insbesondere in Maxixe: „A língua portuguesa é um instrumento de comunicação hoje em dia assim como oficial graças aos portugueses que inicialmente, através do cristianismo, enquanto davam o evangelho ensinavam também a língua e foi assim falada e propagada, até que numa conferência a FRELIMO adoptou como língua oficial“ (Mx_FB2f_7) / „A língua portuguesa tem estatuto da língua oficial porque foi implantada pelo colono português como uma língua da civilização essa que nos dias actuais passa a ser a língua da unidade nacional“ (Mx_FB2f_18) / „Porque é a língua de civilização. É a língua que o colono para civilizar o africano“ (Mx_FB2f_23). Inwieweit diese Aussagen einer inneren Überzeugung entsprangen, war nicht feststellbar, sie entsprechen jedoch in keiner Weise dem offiziellen Diskurs. Dass der Kolonialismus Entwicklung gebracht habe, wurde tatsächlich nur noch einmal in Tete ausgedrückt: „É língua oficial em Moçambique, porque este foi colonizado pelos portugueses, no entanto trouxeram o desenvolvimento para os Moçambicanos“, (T_FB2f_b8).

⁴⁸⁷ Es sei die portugiesische Kultur, aber auch die mosambikanische, schrieb zudem ein anderer Teilnehmer in Maxixe: „Bem o português é tido como língua oficial porque Moçambique foi colonizado pelos portugueses, onde começaram a implantar a sua cultura e a cultura moçambicana assim a língua portuguesa foi se espalhando em todo Moç.“, (Mx_FB2m_12).

⁴⁸⁸ Mehrere Teilnehmer (7) schrieben, Mosambikaner seien in der Kolonialzeit gezwungen worden, Portugiesisch zu lernen, teilweise inklusive es zu lesen und zu schreiben: „É língua oficial por ser a língua do colonizador que obrigava os moçambicanos a falar e escrever“, (B2_FB2f_8). Die meisten betonten jedoch das Sprechen: „Porque Moçambique foi colonizado pelos portugueses que obrigavam os moçambicanos a falarem a língua portuguesa e desvalorizarem a língua bantu. Tendo sido uma obrigação falar português muitos moçambicanos esforçaram-se em falar esta língua“, (M_FB2f_16) / „Porque o país no qual estamos inseridos (Moçambique) foi colonizado pelos portugueses e assim eramos obrigados a aprender a língua portuguesa e já estamos falando hoje“, (Mx_FB2f_24) / „foi a língua que os colonos usavam na colonização, as pessoas eram obrigadas a falar, tinham que aprender queira ou não e foi assim analizado e deixou-se a língua“, (Q_FB2m_17).

Unabhängig von ihrer Kolonialgeschichte wurde die portugiesische Sprache von mehreren Teilnehmern mit Bildung und Fortschritt verbunden und als unverzichtbares Mittel beschrieben, beides zu erreichen. Die Entscheidung der ersten postkolonialen Regierung, die Sprache zu behalten, sei nachvollziehbar: „Pelo facto da colonização, e os conhecimento a cerca da escolarização serem dados pelo colono, então para uma melhor forma de desenvolvimento o governo decidiu incorporar a língua portuguesa“, (L_FB2m_20). Oder: „O governo entrou em concessão que fosse a única para se introduzir em estabelecimentos de ensino, que a língua deve-se usar em vários Ministérios nacionais ou seja, a língua que nos unem olhando sub ponto o nosso mosaico linguístico“, (T_FB2m_9) – zumal Portugiesisch auch im Kampf gegen den Kolonialismus gedient hatte: „Durante a época colonial Moçambique foi conquistado pelos portugueses. E a Frelimo como sabes a Frente de Libertação de Moçambique usou a língua portuguesa para a unidade nacional nas zonas libertadas“, (L_FB2m_33). Nur ein Teilnehmer merkte an, dass teilweise auch negative Konsequenzen aus dieser Entscheidung erwachsen seien: „O português foi instituído como língua oficial por questões políticas e que não se pensou nas consequências futuras“, (B2_FB2m_10). Bemerkenswert ist, dass sämtliche Teilnehmer davon ausgingen, es habe Mosambik und Mosambikaner gegeben, bevor die Kolonisten kamen. Diese besondere Lesart der Nationalgeschichte, die vor allem von Regierungsseite verbreitet wird, scheint sich im studentischen Milieu erfolgreich durchgesetzt zu haben.

Doch auch auf die Vielfalt der Bantusprachen wurde als Grund für das Vorhandensein der portugiesischen Amtssprache hingewiesen, wobei sie einige wenige Male mit Konflikt (14)⁴⁸⁹ und Chaos (1)⁴⁹⁰ gleichgesetzt wurden. Das Wort von einer „guerra étnica“, hätte man eine Bantusprache gewählt, fiel viermal (z.B.: „O português é a língua oficial em

⁴⁸⁹ In diesem Sinne äußerten sich ein Teilnehmer in Beira, zwei in Maputo, vier in Quelimane und sogar sieben in Xai-Xai, einem Standort mit Bantusprachenangebot („se escolhessem uma dentre as várias, existiram conflitos. Então optou-se em adoptar o português por ser uma língua estrangeira“, Q_FB2f_9 / „pelo facto de Moçambique ser um País multilingue, com várias línguas nacionais, viu-se que não seria possível delas tirar uma língua que fosse oficial. Entretanto, escolheu-se o Português como língua oficial“, X_FB1m_12). Zwei Teilnehmer beschrieben Portugiesisch als „neutrale“ Sprache – weil keine der autochthonen Kulturen über der anderen stehe („Pelas diversidades culturais e linguísticas de Moçambique que nenhuma cultura é superior a outra opta-se na escolha do Português“, L_FB2m_13 / „existem várias línguas e culturas e nenhuma delas é dominante. Além disso podiam surgir conflitos tivessem escolhido delas. Então optou-se por se escolher uma língua neutra“, X_FB2f_4).

⁴⁹⁰ Die Aussage des Teilnehmers („Pelo facto de ser a língua do colonizador e evitou-se confusão entre nativos“, L_FB2m_2) wirft ein Licht darauf, was von Angehörigen des urbanen, akademischen Milieus eventuell als Dilemma empfunden wird, nämlich dass weder die Identifikation mit dem „Kolonialherren“ möglich ist, noch eine mit den „nativos“, insofern ist das alte Problem des „assimilado“ nicht überwunden, sondern erhält sich u.a. durch die sprachpolitische Situation.

Moçambique; pelo país ser um país multilingue, para evitar guerra entra a disputa da escolha de uma língua nacional, o governo optou em usar o português para que todos falassem a mesma para a unidade nacional mas também por questões económicas“, B2_FB2f_11 / „porque durante a colonização essa mesma língua era a mais falada no País. E que optou-se nela por termos uma variedade de línguas bantus, que na escolha de uma, implicaria guerra étnicas“, Q_FB2m_11), zudem wurde die Vielsprachigkeit mit dem „Krieg der Sechzehn Jahre“, also einem Synonym des Bürgerkrieges, in Zusammenhang gebracht: „dado que Moçambique é um país multilingue e após o fim da guerra dos 16 anos não se achou uma outra língua para unir o país sendo que se escolhesse-se uma língua autótone criaria rivalidades“, (X_FB2f_6), ein Fehler, der vielleicht darauf zurückzuführen ist, dass im offiziellen Diskurs und Geschichtsunterricht Fakten weniger wichtiger sind, wenn dafür einerseits die koloniale Vergangenheit und die Opferrolle des mosambikanischen Volkes betont, andererseits die „nationale Einheit“ beschworen werden kann.⁴⁹¹ Ebenfalls sprachen Teilnehmer an, dass keine der Bantusprachen in dem Maße ausgebaut war und ist wie Portugiesisch (z.B. „Explicaria que se não fosse o português a ocupar o estatuto de língua oficial, dificilmente seria ocupado por outras línguas nacionais, porque naquele momento as nossas línguas não possuíam um estudo avançado, nem material“, B2_FB2m_20, oder: „Porque foi escolhida como língua da unidade Nacional! Foi devido a vantagem de existência de materiais de aprendizagem como livros e as línguas nacionais não tinham material suficiente. Questões político-económicos“ M_FB2m_5). Darüber hinaus wurde angemerkt, verfüge Portugiesisch über eine Struktur und eine Norm, was sie gegenüber den Bantusprachen erheblich besser qualifiziere, Amts- und Einheitssprache zu sein: „É uma língua estruturada, franca e por Moçambique ter várias línguas Bantus ou nacionais, para unificar e mais“, (Q_FB2m_8).⁴⁹² Sie sei von der „herrschenden Klasse“ gewählt worden,

⁴⁹¹ Es ist nicht bekannt, dass Portugiesisch nach Ende des Krieges zwischen Frelimo und Renamo 1992 zur Disposition gestanden hätte. Dass der Krieg im Verlauf der Jahre Nahrung erhielt, die auch auf dem Boden ethnisch-kultureller Zusammenhänge gewachsen war, ist unbestritten, wenngleich das von der offiziellen Lesart nicht thematisiert wird. Die Teilnehmerin gab übrigens 2018 an, 32 Jahre alt zu sein, sie wurde also während des Bürgerkrieges und in äußerst widrige Umstände (hinein)geboren. Welchen Krieg eine andere Teilnehmerin in Beira meinte, bleibt völlig unklar: „O português é a língua oficial, porque Moçambique é um país multilingue, por essa razão é que escolheu-se o português para representar todo o país, a guerra também contribuiu“, (B2_FB2f_9).

⁴⁹² Andere Teilnehmer hatten geschrieben: „Moçambique é um país com diversas línguas autótones, para que houvesse a união civil no seio do povo moçambicano o governo optou por escolher a língua portuguesa como língua oficial por ser uma língua com estruturas estudadas e publicadas; por todas/a maioria das províncias comungarem“ (N_FB2m_8) / „Explicaria da seguinte maneira: O português é a língua oficial porque é a língua padrão em Moçambique“ (M_FB2f_23) / „Diria que é a língua padrão“ (T_FB2m_14).

weil sie u.a. bereits in den Institutionen genutzt wurde („O Português foi escolhido pela classe no poder por ser a única já convencionada para o ensino, bem como em uso no domínio público“, M_FB1m_20) bzw. „Regierungssprache“ („O português é uma língua oficial porque aprende-se na escola, também é a língua do governo“, M_FB2f_29), sie verfüge über Prestige und habe eine große internationale Reichweite („porque é a língua de prestígio e de comunicação internacional“, Q_FB2m_5). Nur wenige Teilnehmer äußerten sich in diesem Zusammenhang zu Verbreitung und Gebrauch von Portugiesisch innerhalb Mosambiks. Glaubten einige, Portugiesisch werde von einer Mehrheit gesprochen (z.B. „O Português é língua oficial porque é a língua mais falada com maior número da população, é a língua de negócio ou do mercado que toda população fala, não só mais também é a língua que o governo escolheu“, C_FB2f_1 / „é pelo facto de ser usada em todo País pela maioria“, Q_FB2f_1), stellte nur eine Teilnehmerin heraus, dass Portugiesisch in Mosambik von einer Minderheit gesprochen würde – allerdings mit Zahlen, die nicht den Tatsachen entsprechen („por cerca de 0,18% da população considera a língua oficial e os restantes falam outras línguas“, Mx_FB2f_13).

Offensichtlich wurde, dass die übergroße Mehrheit der Teilnehmer die Amtssprache Portugiesisch als nicht zu hinterfragende Selbstverständlichkeit akzeptierte und trotz der „kolonialen Vergangenheit“ der Sprache ihre Verwendung und Stellung in Mosambik positiv betrachtete. Dabei wurden die gängigen Argumente wiederholt – sie sei die vollkommen ausgebaute Schriftsprache, die für Bildungserwerb und Wissenstransfer sorgt, außerdem für die Verwaltung des Landes und aller seiner Institutionen taugt sowie die internationale, aber auch nationale Verständigung ermöglicht. In Spiegelung dieser Argumente wurden die Bantusprachen eher als Ursache für Konflikt und Streit erwähnt sowie ihre Rückständigkeit und der fehlende Ausbau angemerkt. Das Argument, welches freilich am häufigsten gegen sie gezückt wurde, bestand darin, dass sie keine nationale Einheit zuließen – diese sei nur durch den Einsatz von Portugiesisch zu haben gewesen sein. Insofern begründeten die meisten Teilnehmer die herausragende Stellung der Amtssprache mit den Argumenten der herrschenden Partei – und, wenngleich zu einem anderen Zweck, der Kolonialmacht zuvor. Dass allerdings dadurch die Erzählung unlogisch wird, wonach eine existierende Nation Mosambik einst von Portugal erobert worden sei und infolgedessen kulturellen Stempel plus Sprache von Europa aus wie aufgedrückt bekam, wenn man gleichzeitig darauf insistiert, dass die vielen Ethnien bzw. Herrschaftseinheiten mit ihren Sprachen ihr Dasein, ließe man es dazu kommen, in

ständigem Unfrieden bis heute fortsetzen würden, wurde von jenen, die beide Erklärungsfäden zu einer Erzählung spinnen wollten, wohl nicht bemerkt.

2.2.3.3.2 Zur Varietät Portugiesisch in Mosambik

Mehr über die Einstellungen dazu, inwieweit nun Portugiesisch überhaupt noch als „Fremdsprache“ betrachtet oder bereits als „nationale“ Sprache gelten würde, konnten anhand der Antworten zu der Frage danach, ob nach Meinung der Teilnehmer ein mosambikanisches Portugiesisch inzwischen existiere oder nicht (FB2, Frage 2), in Erfahrung gebracht werden. Von 360 Teilnehmern wurde die Antwort von nur sieben Studierenden nicht gewertet, elf ließen die Frage offen. Insgesamt 250 stimmten der Aussage zu, dass das Portugiesisch in Mosambik eine eigene Varietät ist, 92 Teilnehmer sprachen sich dagegen aus. Allerdings lagen die Gründe für ein „ja“ oder „nein“ teilweise darin, dass sowohl der Begriff „Varietät“ als auch die Wortgruppe „eigene Varietät“ in der Fragestellung entweder nicht akzeptiert oder aber anders, als erwartet, interpretiert wurde (z.B.: „Não! O português de Moçambique ou seja a língua portuguesa de Moçambique é um variedade do português de Portugal/padrão“, B2_FB2m_3).⁴⁹³ Daher gab es im Grunde nur 61 Teilnehmer, die klar aussagten, dass das Portugiesische in Mosambik zumindest eigene Charakteristika habe. Weitere 52 Studierende befanden das auch und begründeten zugleich diese Eigenheit mit der Koexistenz mit den Bantusprachen. Sechs Teilnehmer äußerten sich außerdem positiv hinsichtlich der Frage einer Standardisierung des „Português Moçambicano“ (PM), die allerdings nur drei einforderten, weil das PM eben anders und eigen sei als andere Normen – die anderen waren jedoch davon überzeugt, dass es PM sei, weil es noch keine Norm habe (z.B. „Português de Moçambique é uma variedade porque ainda não é padronizada“, Q_FB2f_10). Im Vergleich dazu waren die Aussagen von den 22 Teilnehmern

⁴⁹³ 67 Teilnehmer schrieben, es sei eine Varietät, weil es infolge des Kolonialismus in Mosambik implantiert wurde („Eu acho sim que é uma variedade própria dessa língua. Porque a origem do português em Moçambique não se pode explicar sem que se fale da discriminação colonial portuguesa“, B2_FB2m_19 / „Sim, porque Moçambique foi colonizado com os portugueses“, N_FB2f_11). Andere Teilnehmer schrieben hingegen, es sei eine Varietät, weil es Portugiesisch sei, wenngleich etwas verschieden („O Português é uma variedade própria, do português e, dessa língua sim. Porque carrega traços dessa língua. Apesar de ser diferente, mas mesmo assim carrega alguns traços“, Q_FB2m_8 / „Sim. Porque é original da língua portuguesa“, T_FB2f_b1).

nachvollziehbar, die auf andere Sprachstandards innerhalb der CPLP hinwiesen und damit implizit die Forderung nach einer Norm PM als angemessen darstellten. Ganze sieben Teilnehmer verbanden die Frage der Standardisierung jedoch tatsächlich mit der Frage der mosambikanischen Identität (z.B. „Acredito que sim. Porque o português em Moçambique já tem próprias características ou já carrega a identidade de Moçambique“, M_FB2f_d4).

Waren es letztlich nur 145 von 250 Befürwortern, die plausible Gründe dafür nannten, dass Portugiesisch in Mosambik eine Varietät sei, ergab sich auch für die 92 Aussagen,⁴⁹⁴ in denen Teilnehmer das Gegenteil ausdrückten, dass diese keineswegs immer nachvollziehbar waren. So sei das PM keine Varietät, weil es sich anders entwickelt habe („Não! Porque o muito se distancia da norma padrão“, B2_FBm2_11) oder aber, weil es von den Bantusprachen beeinflusst werde („Não. Porque o Português Moçambicano está totalmente influenciado com as línguas bantu. Onde cada região aprenda sua forma de significar as palavras“, Q_FB2m_8) – das meinten 16 Personen. 23 andere Studierende hingegen führten aus, es sei eine Varietät, weil es sich eben um europäisches Portugiesisch handle (z.B. „Não é um Português próprio de Moçambique porque essa língua é de origem portuguesa isto é originou em Portugal, e foi deixado por Portugueses na época da escravização e adoptou-se como língua oficial“, L_FB2f_1 / „Não. Porque é uma língua estrangeira faz parte da variedade do português Europeu“, X_FB2f_1) – abgesehen von dem vernachlässigbaren Einfluss der Bantusprachen, wie eine Teilnehmerin in Maputo bemerkte („Não, fala-se mesmo o português europeu, apesar de haver influências das línguas bantu“, M_FB2f_9). Faktisch, so stellten 17 Teilnehmer fest, sei noch keine Norm etabliert worden – womit sie im Grunde zu jenen zählten, die der Aussagen zustimmten, dass es ein eigenes Portugiesisch in Mosambik gebe. Schließlich stellten vier Teilnehmer fest, dass Portugiesisch in Mosambik nur nicht der Norm entsprechend gelernt und verwendet werde, es daher keine eigene Varietät sein könne (z.B. „Não, porque não dominamos a gramática portuguesa“, Q_FB2m_6 / „O português de Moçambique não é variedade própria dessa língua, porque não é usado como deve ser. Não uso canónico entre os falantes“, X_FB2f_9).

Ob das Portugiesisch, wie es in Mosambik gebraucht wird, standardisiert werden solle, war die Frage, die sich anschloss (FB2, Frage 3). Sie wurde zwar von der Mehrheit der Teilnehmer zustimmend beantwortet, allerdings antworteten wieder 85 Teilnehmer

⁴⁹⁴ Davon gaben vierzehn Teilnehmer keine Begründung für ihr „nein“, 16 trafen eine Antwort, die nicht im Sinne der Fragestellung war.

so, dass ihre Aussage den Sinn der Fragestellung verfehlte („Acho boa ideia porque teríamos que falar e escrever todos da mesma maneira, isso facilitaria o PEA, teríamos uma única forma para todos os países falantes da língua Portuguesa“, L_FB2m_8 / „Sim. Se isso efectivar nós precisaríamos a ter à nível mundial uma língua Portuguesa única que não tivesse distinções estruturais“, X_FB2m_12). Aber auch wenn darauf hingewiesen wurde, wie gut Portugiesisch in Mosambik bereits gesprochen würde, „Acho uma ótima ideia pós estaremos a valorizar o nosso esforço como Moçambicanos“ (B2_FB2f_1), galt die Frage als unbeantwortet. Letztlich verblieben daher die Aussagen von 197 Personen, die sich für eine Standardisierung aussprachen. Davon meinten 59 Teilnehmer, das PM habe genügend eigene sprachliche Charakteristika, die eine Standardisierung rechtfertigten („Sim porque os moçambicanos tem uma forma particular de falar o português diferente dos outros países“, L_FB2f_4).⁴⁹⁵ Weitere 52 Personen waren davon überzeugt, es sei aus politischen Gründen an der Zeit, eine eigene Norm zu haben („Sim, porque os moçambicanos devem sair da dependência linguística é sermos mesmo iguais aos brasileiros, isto é, precisamos da autonomia linguística“, B2_FB2m_1),⁴⁹⁶ nicht nur wolle man nicht mehr als „schlechte Sprecher“ kritisiert werden, man habe auch das Recht, auf eine Norm – in diesem Sinn äußerten sich weitere 27 Teilnehmer.⁴⁹⁷

Dass mit einem eigenen Standard der Erwerb und der Gebrauch des Portugiesischen erleichtert würde, glaubten 35 Teilnehmer („Eu acho boa ideia padronizar-se o Português de Moçambique. Porque iria facilitar o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa“, L_FB2m_14).⁴⁹⁸ Ein weiteres Argument, das allerdings nur viermal erwähnt wurde, war, dass Portugiesisch dadurch an Akzeptanz

⁴⁹⁵ Andere Beispiele sind: „Sim, porque existem nomes de alguns produtos, eventos ou hábitos tradicionais que não existem no dicionário português“ (M_FB2m_4) / „Sim, porque nós também temos direito de incorporar as nossas palavras nesta língua, por outro lado, porque nós também temos a nossa forma de falar“ (N_FB2m_11).

⁴⁹⁶ Ebenso wurde gesagt: „Acho sim, porque estamos cansados de policiamento linguístico. Há gente que acha que os moçambicanos não sabem falar português“ (B2_FB2m_10) / „Acho que sim. Porque tem muitas variedades e Moçambique também devia padronizar a sua variedade para facilitar a comunicação e não ser dependente de Portugal isto é ter seus livros e dicionários“ (M_FB2f_d3) / „Eu acho que seria melhor se Moçambique padronizasse a língua portuguesa, porque ao falarmos não se teria mais a visão europeísta, parece que se está continuando na escravidão, o falar bom e o falar mal, o falar erro e o falar correcto“ (Mx_FB2f_7).

⁴⁹⁷ Oder, wie eine Teilnehmerin in Beira es ausdrückte: „Sim, atendendo e considerando que cada povo tem a sua forma de falar a língua.“, (B1_FB2f_1).

⁴⁹⁸ Außerdem wurde geschrieben: „Visto que há muita dificuldade na língua. Seria bom padronizar o Português de Moçambique. Porque não usamos as regras do PE“ (N_FB2f_8) / „Sim, porque poderá minimizar as dificuldades que o aluno apresenta no uso da língua no padrão europeu. O aluno sentir-se-a avontade para se expressar“ (X_FB2m_6).

gewinnen würde.⁴⁹⁹ Interessant war schließlich die Meinung, die fünf Teilnehmer äußerten, die Bantusprachen würden dadurch aufgewertet, eine also, die auch aus akademisch höher gebildeten Kreisen häufig zu hören ist: „Sim, porque o Português de Moçambique integra marcas das línguas moçambicanas (loais). Assim permite que esta língua traga marcas da cultura do povo“ (M_FB2f_13). Dass die mosambikanische Kultur durch einen Standard PM an Wert gewönne, auch, weil die portugiesische damit endgültig überwunden würde, war die Überzeugung von 15 Personen („Seria bom, para que não acontecesse aqueles casos de se querer imitar taxativamente a forma como os portugueses falam. Até porque alguns factores culturais veiculados por esta língua não existem em Moçambique“, M_FB2m_15), zumal die sozusagen noch offene Identitätsfrage dadurch geklärt wäre: „Sim. Para termos uma identidade“ (N_FB2f_13).⁵⁰⁰

Von den 66 Aussagen von Teilnehmern, die sich gegen eine Norm PM aussprachen, waren 25 nicht verwertbar. Die Norm sei gut, wie sie ist, sagten sieben Personen, Portugiesisch sei Kolonialerbe („Não. Porque o português é uma língua que herdamos dos colonizadores“, B2_FB2f_9), aber eben keine mosambikanische Sprache („Não. Porque não é uma língua própria de Moçambique“, Mx_FB2f_28). Ebenfalls sieben Personen schrieben, eine Norm PM würde Portugiesisch abwerten. Darüber, dass der Spracherwerb durch eine Standardisierung sogar erschwert würde, waren sich nur zwei Teilnehmer sicher („Não. Porque talvez podem dificultar o aprendizado no processo de ensino.“, L_FB2f_52). Angesichts der vielen Varianten des gesprochenen Portugiesisch in Mosambik sagten acht Teilnehmer, dass eine Standardisierung zu Schwierigkeiten führe.

Die gültigen Antworten zur Frage, Normierung oder nicht, waren äußerst facettenreich und bildeten die Diskussion darüber gut ab. Klar zeigte sich, dass Argumente vielschichtig waren, aber immer, wenn die Frage positiv beantwortet wurde, darauf hinausliefen, die Nation zu stärken, ihre Unabhängigkeit und Eigenheit herauszustellen, bis eben hin zu dem Punkt, durch eine Norm auch die Bantusprachen aufzuwerten, die eigentliche Kultur sozusagen durch die Hintertür doch noch auf die Hauptbühne der

⁴⁹⁹ So meinte ein Teilnehmer in Lichinga, dass PM gewinne an Wert: „Seria bom introduzir-se o PM porque terá um valor mais elevado.“, (L_FB2m_32). Hingegen meinte ein Teilnehmer in Maputo, Portugiesisch verlöre ihn so: „Não, porque esta língua perderia o valor e ou deixaria de ser português.“, (M_FB2m_3).

⁵⁰⁰ Oder etwa: „Sim, estaríamos a valorizar a nossa moçambicanidade, a nossa cultura“ (B2_FB2m_4) / „Essa ideia é genial, não haveria outra melhor, porque até as instituições já usam termos próprios do PM como continuar a rejeitar isso. É desvalorização da nossa identidade, mas somos reticentes em tudo, acho que, precisamos mudar“ (X_FB2m_11).

Nation zu führen. Praktische Bedenken oder solche didaktisch-pädagogischer Natur wurden vergleichsweise selten geäußert.

Viele der Aussagen wurden wiederholt, als es in der letzten Frage zu diesem Komplex (FB2, 4) um mögliche Hindernisse für eine Standardisierung ging. Solche sah eine überwältigende Mehrheit von 315 Teilnehmern. 54 Studierende konnten hingegen keine schlüssige Begründung finden, fünf begnügten sich damit zu sagen, dass es sie gebe. Das größte Hindernis, befanden die Teilnehmer, seien die Kosten, die Materialerstellung sowie die Ausbildung und der Einsatz von Fachkräften (150). Dass es zudem an politischem Willen der Regierung fehle (9), dieses Portugiesisch weder international (9) noch auf nationaler Ebene (13) akzeptiert würde, wurde ebenfalls angeführt.⁵⁰¹ Wieder gab es Teilnehmer (54), die darauf hinwiesen, dass das Portugiesische in jeder Region Mosambiks anders sei – wobei sie, wenn überhaupt, eine unterschiedliche Aussprache und einen zum Teil anderen Wortschatz anführten. Dass ein solches Portugiesisch auch nicht besser verstanden würde (8), weil es etwa gar nicht gebraucht wird (z.B. „Pode a ver obstáculos no processo de padronização porque em Moçambique a maioria da população usa a língua materna para a comunicação“, B1_FB2f_6) und es den „Processo Ensino Aprendizagem“ komplizierter mache, sagten lediglich neun Teilnehmer (9). Es führe zu einer „Entkulturierung“ der Sprache befürchtete ein Teilnehmer in Quelimane („O contacto duma nova situação linguística; a forma de desculturar a língua em vários pontos“, Q_FB2m_2). Offen blieb, was er damit meinte, eventuell jedoch, so steht zu fürchten, hat er Sorge um ein Verschwinden der „zivilisatorischen Überlegenheit“, erkenntlich in den normierten Regeln einer Schriftsprache, von Portugiesisch.

Diejenigen elf Teilnehmer, die keine Hindernisse sahen, begründeten ihre Meinung mehrheitlich nicht. Andere hingegen jedoch behaupteten, dass PM sei eine Tatsache, es zu standardisieren eine Chance, die Unverwechselbarkeit des Landes würde dadurch gesteigert („Não haverão obstáculos, é boa ideia padronizar o português de Moçambique para melhor diferenciar de outros países“, L_FB2f_6). Und wieder gab es die Meinung, dass durch die Einführung des PM die „Lernschwierigkeiten“ in Mosambik überwunden werden könnten („Talvez, mas duvido existirem obstáculos, porque só assim podemos ultrapassar os problemas de aprendizagem em Moçambique“, Q_FB2m_12).

⁵⁰¹ Eine Teilnehmerin in Nampula (N_FB2f_24) drückte es so aus: „- O não querer que o português típico de Moçambique não seja padronizado; - vergonha do que é nosso“. Sie schrieb nicht, wer das PM ablehnen würde, wer Scham über „das Eigene“ empfindet und ob sie diese Meinung teilt.

Will man die Erkenntnisse auf den Punkt bringen, die sich aus den Aussagen zu den drei Fragen zum Portugiesischen in Mosambik ergeben, kommt man nicht umhin festzustellen, dass die Amtssprache als selbstverständlich im SNE gilt. Dabei waren sich die Teilnehmer weitgehend bewusst, dass durch den Einfluss der Bantusprachen im Zusammenhang mit dem natürlich stattfindenden Sprachwandel eine eigene Varietät entsteht, die als „nationales“ Portugiesisch aber begrüßt wurde, zumal der Gedanke nicht fehlte, dass dadurch die schulischen Leistungen verbessert würden: Gegen die Etablierung einer mosambikanischen Norm, so der Tenor, sprächen im Prinzip nur die hohen Kosten sowie fehlende Personalressourcen. Allerdings zeigten gerade die vielen unverständlichen und teilweise widersinnigen Antworten zum Thema Norm, dass dessen Ausmaße höchstens ansatzweise bekannt sind und an der Universität diskutiert werden, zumindest, wenn man die in der Befragung gemachten Äußerungen zukünftiger Lehrkräfte für Portugiesisch in Sekundarschulen betrachtet.

2.2.3.4 Bantusprachen als Mehrwert für Mosambik und das SNE

Verändert sich das Portugiesische durch das sprachliche Nebeneinander mit den Nationalsprachen allmählich und gewinnen die Normverstöße gegen das geltende „Português Europeu“ an Akzeptanz in Schule, Universität und medialer Öffentlichkeit, gilt für die Bantusprachen, dass auch ihr Gebrauch im Rahmen des SNE, hauptsächlich aber im Grundschulbereich, an Zuspruch aus der Universität gewinnt. Dass an der UP zudem ein Nebenfach Bantusprachen eingerichtet wurde, so die Überlegung, sollte auch unter Studierenden die Auseinandersetzung mit dem Thema befeuert haben.

2.2.3.4.1 Einstellungen zur Vielsprachigkeit

Befragt zu ihrer Einstellung gegenüber der sprachlichen Heterogenität des Landes – ob das sprachliche Mosaik als Ressource oder aber als Entwicklungshemmnis für Mosambik zu betrachten sei (FB2, Frage 6) –, drückten Teilnehmer einmal mehr ihre Wertschätzung

gegenüber den Bantusprachen aus („porque a nossa língua revela de uma certa forma a nossa cultura que amamos muito“, B2_FB2f_8) oder stellten fest, dass der Sprachenreichtum zur mosambikanischen Identität gehört („é uma das coisas que identifica o país“ M_FB2f_11 / „Porque é através deste multilinguismo que podemos nos identificar como moçambicanos“, Q_FB2f_9 / „porque é a identidade moçambicana“, X_FB2f_2) – so sei es eben, sagte ein Teilnehmer in Lichinga schlicht („é assim que fomos pré-destinados“, L_FB2m_16). Obwohl sie nicht Teil der schulischen Curricula seien, hätten sie ihren Platz definitiv in den „mosambikanischen Gemeinschaften“ („apesar de não estarem nas escolas, elas têm valor, espaço nas comunidades moçambicanas“, M_FB2f_9).

Lediglich acht Teilnehmer an vier Standorten bemängelten die Fragestellung, in dem Sinne, dass Entwicklung und Vielsprachigkeit sich nicht *per se* ausschließen würden.⁵⁰² Anstatt also sogleich die Bantusprachen wie reflexhaft als wichtigen Identitätsmarker (22) und nationales Kulturgut (47) zu verteidigen, zogen es diese Teilnehmer in einem klugen Schachzug vor, auf die Unzulänglichkeit und/oder Unangemessenheit der der Fragestellung zugrunde liegenden Einstellung zu verweisen. Von den 268 Teilnehmern, die in der Vielsprachigkeit jedoch eine Ressource erkennen konnten – gegenüber 82 Studierenden, die sich für b), Entwicklungshemmnis, entschieden – vermochten letztlich nur 44 Teilnehmer Argumente zu nennen, die tatsächlich einen praktischen Nutzen der Vielsprachigkeit erkennen ließen. Dabei überwogen Argumente, die in der Vielsprachigkeit eine Quelle von Wissens- und Spracherwerb (24) sowie von Diversitätserfahrung (15) erkannten.⁵⁰³ Die übergroße Mehrheit erläuterte ihre Wahl nicht (61) oder antwortete unverständlich (15). 17

⁵⁰² Teilnehmer B2_FB2m_21 etwa schrieb: „(E)u acho que a diversidade linguística não pode ser visto como obstáculo, mas sim recurso, o nosso estagio de desenvolvimento não tem a ver com o fator multilingue. Nos podemos desenvolver mesmo assim. A diversidade linguística significa uma diversidade cultural do país.“ Ein anderer Teilnehmer in Maxixe (Mx_FB2m_1) bemerkte: „a) (recurso, SJ) porque são línguas que podem ser usadas como qualquer uma para catapultar o desenvolvimento.“

⁵⁰³ Dabei wurde auch auf das traditionelle Wissen verwiesen, das in den Sprachen enthalten sei („porque é graças a este fenómeno que partilhamos vários saberes do gênero tradicional, cultural para o bem da sociedade em geral“, M_FB2m_d4), aber auch auf die Offenheit der mosambikanischen Gesellschaft („Porque não estranha, não despreza e nem ignora as raças o que tem acontecido ao contrário dos outros países“, Q_FB2m_4). Vier Studierende nannten das Stichwort Kooperation und wie diese durch die Vielsprachigkeit ermöglicht und/oder verbessert würde. Während zumindest ein Teilnehmer in Lichinga eindeutig innerafrikanische Handelsbeziehungen im Sinn hatte („nos ajuda a manter a comunicação porque essas línguas são faladas ao nível de África“, L_FB2m_33), blieb die Herkunft der Handelspartner in den Aussagen der anderen Teilnehmer offen: „a medida que o país é multilingue também temos boas cooperações por parte de outros países falantes destas línguas“ (L_FB2m_7) / „podemos fazer negócios com vários países beneficiando o nosso País“ (M_FB2f_d2) / „que permite a interação com outros países contribuindo assim para o seu desenvolvimento“ (M_FB2f_22).

Teilnehmer verwiesen auf die großen Potentiale der Vielsprachigkeit, ohne diese jedoch zu erläutern. Darüber hinaus wurde angemerkt, dass man sich – abgesehen davon, dass man Portugiesisch zur Verfügung stehen habe –⁵⁰⁴ mit diesen Sprachen verständigen könne (18) – und es auch überall tut, außer im Parlament –⁵⁰⁵, sie als Verkehrssprachen dienten (5).⁵⁰⁶ Sie seien zudem „Unterrichtshilfe“ (18)⁵⁰⁷ und Sprachen (2), insbesondere auch das Portugiesische (4), würden sich durch den „multilinguismo“ entwickeln,⁵⁰⁸ waren ebenfalls Aussagen, die lediglich zeigten, dass über die mosambikanische Vielsprachigkeit selten konstruktiv diskutiert wird. Sie ist etwas, mit dem umgegangen werden muss – „comunicar com diferentes etnias e compreender de que forma pode desenvolver a cada região“ (M_FB2f_13) –, dass ihr Teilnehmer aber einen Wert an sich, über den des kulturellen Reichtums und Erbes hinaus zuzumessen vermochten, war nicht erkennbar. In einigen Fällen wurde „multilinguismo“ übrigens – ein Wort, das im Zusammenhang mit der Zweit- und Fremdsprachendidaktik europäischer Provenienz an die mosambikanischen Hochschulen geraten zu sein scheint – auf die Fremdsprachen bezogen. Überdeutlich wurde das in der Aussage einer Teilnehmerin in Maputo (M_FB2f_6): „porque tem desenvolvido os aprendem para o bem do nosso país antes

⁵⁰⁴ Etwa wurde geschrieben: „haja uma que as pessoas possam usar em qualquer canto do país, e isso é possível para nós, pois temos o português“ (M_FB2f_d1) / „porque existe uma língua em todo o país (a língua portuguesa)“ (M_FB2m_18) / „porque mesmo assim a uma língua que une o País é a língua portuguesa“ (X_FB2f_7).

⁵⁰⁵ Hier sei noch einmal an die einzige Aussage ihrer Art einer Teilnehmerin in Tete (T_FB2f_4), 34 Jahre alt und Studentin im Studiengang Portugiesisch/Cinyanja, erinnert: „visto que uma pessoa pensa na sua língua nativa e expressa-se melhor na sua língua materna. Ex: Na assembleia da República muitos não falar com medo de errar a língua portuguesa, tenho a certeza se o discurso fosse em línguas maternas muitos deputados iam dar opiniões brilhantes.“

⁵⁰⁶ Eine Teilnehmerin (M_FB2f_2) erklärte: „existem aquelas que unem essas todas“

⁵⁰⁷ Diese Sprachen seien sozusagen die Voraussetzung für den Erwerb der Fremdsprachen, schrieb eine Teilnehmerin in Nampula (N_FB2f_3): „porque é através desse termo multilingue ou essas línguas existentes sabemos interpretar as línguas estrangeiras“. Andere Teilnehmer formulierten: „ela (die Bantusprache, SJ) ajuda no processo de ensino aprendizagem“ (B2_FB2m_9) / „porque podemos recorrer para facilitar aos alunos no PEA do português“ (B2_FB2m_11) / „é mais simples para aprendizagem“ (L_FB2f_8) / „porque os que tem o português com uma L2 tem dificuldades na aprendizagem feita em Moçambique em português. O multilinguismo ajuda no processo de adaptação e transição da L1, materna, e L2“ (L_FB2m_19) / „pois ajudará alunos no processo de ensino-aprendizagem“ (Mx_FB2f_13) / „porque ajuda muitos estudantes na sua aprendizagem“ (N_FB2f_19). Auch auf das *Ensino Bilingue* wurde verwiesen: „porque existem em Moçambique escolas multilingue, e por isso o multilinguismo de Moçambique é um recurso porque é um recurso que o país utiliza para o ensino e aprendizagem das línguas maternas“ (B2_FB2f_10) / „Porque o professor é dado mais liberdade de usar outra língua para explicar uma determinada matéria quando os alunos na compreendem essa matéria em língua que estiver escrita“ (M_FB2m_21) / „porque elas ajudam-se uma das outras para o ensino da língua ou no Processo ensino aprendizagem. Por exemplo o ensino bilingue“ (N_FB2m_5) / „para é uma metodologia utilizada pelas escolas“ (T_FB2f_b3). Dass es kein Material für diese Art von Unterricht gebe, meinte allerdings eine Teilnehmerin in Maputo („porque não há material para produzir materiais a ser usada“, M_FB2f_3). Sie war die einzige Person, die hier diesen Vorbehalt äußerte.

⁵⁰⁸ Eine Teilnehmerin in Quelimane äußerte sich diesbezüglich so: „Porque ajuda enriquecer mais o português, visto uma língua nunca é estática mas sim dinâmica“ (Q_FB2f_8).

não tinha pessoas que falaram tantas línguas como agora mas: influencia as pessoas a não valorizar Moçambicanas“, aber auch, wenn auf die Schaffung von Arbeitsplätzen hingewiesen wurde: „temos muitos estrangeiros no País a fazerem o comércio, e que também a maior parte dos multinacionais são estrangeiros“ (M_FB2m_3) / „conhecimento das línguas maior oportunidades há de investidores“ (M_FB2m_6). Ob hier afrikanische „multinacionais“ und „investidores“ sowie deren Sprachen gemeint waren, ist fraglich; dass es möglich ist, durch die Öffnung des Bildungssystems für Bantusprachen neue Arbeitsplätze zu schaffen, war Gewissheit nur für wenige Teilnehmer: „cria (o multilinguismo) um campo vasto para emprego, pois ao aprender e ensinar várias línguas“ (M_FB2m_1). Nur ein Teilnehmer brachte zum Ausdruck, dass eine neue Sprachpolitik die im Land gebräuchlichen Sprachen berücksichtigen müsse, damit diese zur Ressource werden („porque apresenta a riqueza cultural e pode contribuir a alavancar a economia e outros aspectos sociais se se adoptar uma política linguística que tenha em conta as várias línguas que existem no país“, X_FB2m_10).

Ganz offensichtlich fiel es jenen Teilnehmern leichter, ihre Meinung zu begründen, die in der Sprachenvielfalt ein Hemmnis und Problem sahen. Nur elf Personen erläuterten ihre Entscheidung nicht, acht antworteten unverständlich. Davon, dass andere Sprachen besser seien, war eine Teilnehmerin in Nampula überzeugt („b, obstáculo para o desenvolvimento. Porque com outras línguas conseguimos aprender outras coisas e mais“, N_FB2f_11), dass man überhaupt auf Englisch setzen sollte, ein Student in Quelimane („porque a maioria dos países desenvolvidos falam o Inglês, por isso temos que aprender o Inglês, uma vez que ela é considerada uma língua franca“, Q_FB2m_6). Hingegen sahen fünf Teilnehmer ein Problem darin, dass die Entwicklung Mosambiks durch die unzureichende Beherrschung der Amtssprache aufgehalten würde („pois, a maioria de nós não dominamos a língua oficial isso de alguma forma é obstáculo para o desenvolvimento do país“, M_FB2f_8). Dass die Sprachenvielfalt die Entscheidung für eine mosambikanische Sprache zur Amtssprache erschwere, wurde zwar angemerkt („porque dificulta a escolha de uma para a representação dos moçambicanos“, X_FB2m_8), nur ein Teilnehmer in Lichinga meinte jedoch, dass eine solche gut für das Land wäre („porque uma língua moçambicana só seria bom para os moçambicanos“, L_FB2m_6).

Waren 17 Teilnehmer davon überzeugt, dass die Bantusprachen Lehren und Lernen erleichtern würden, sagten elf Studierende das Gegenteil (z.B. „está a retardar os

moçambicanos no processo de ensino aprendizagem. Só seria se os alunos tivessem o bilinguismo“, B2_FB2m_1 / „Sim porque as crianças que entram na primeira classe eles ou elas falam a língua materna e cada aluno tem sua língua materna e professor nem fala a língua dessas crianças e o professor passa mal porque não entende os alunos“, L_FB2f_12 / „Porque são várias línguas no contexto de aprendizagem, mas o nível de aperfeiçoamento é baixo“, Q_FB2m_18). Der Erwerb der Amtssprache würde zudem verzögert („visto que torna difícil ter uma aprendizagem da língua oficial mais tarde enquanto temos a L2, L_FB2m_24), ihr Erwerb durch die Interferenz der Bantusprachen gestört (z.B. „tendo em consideração que o português é a nossa língua oficial, acho que outras línguas do nosso país dificultam no processo de aprendizagem, pois a quem conhece e cresceu na sua língua materna fora do português apresenta muitas dificuldades“, M_FB2f_21 / „porque cada uma tem a sua estrutura que afecta negativamente para aprendizagem da LP nos padrões europeus“, X_FB2m_6).⁵⁰⁹ Die am häufigsten genannten Argumente gegen die Vielsprachigkeit ließen sich in der Kategorie „Zersplitterung“ zusammenfassen – lediglich in Chimoio wurden solche nicht genannt. Mosambik würde, so wurde geschrieben, dadurch, dass man sich nicht verständigen könne, in seiner Entwicklung behindert (z.B., „b, acho que seja um obstáculo, ainda que tenhamos que valorizar o que é nosso, mas se todos não se comunicam como deve ser o país não avança“, B2_FB2f_3 / „porque nenhum país pode desenvolver-se sem que haja união, no que tange a língua em primeiro lugar. Tomemos como exemplo alguns países Europeus em que o multilinguismo é reduzido. O seu desenvolvimento é maior“, M_FB2m_15 / „Porque com o multilinguismo, dificulta a interação das pessoas no país. Se todos falassemos a mesma língua já estaríamos em um nível diferente“, Q_FB2m_17). Es gebe zu wenig Kooperation („porque torna difícil ter uma boa colaboração em todo país“, T_FB2m_7), besuche man andere Landesteile, fühle man sich wie im Ausland („porque um do centro quando vai para o sul fica como um estrangeiro por não perceber a língua que lá se fala“, T_FB2f_b5) und die Möglichkeit ethnischer Konflikte („cria muito conflito tribal condicionando assim o desenvolvimento social“, M_FB2f_17) wurde ausgeführt. Während also vor allem eine Perspektive eingenommen wurde, die seit

⁵⁰⁹ Dass viele Menschen in Mosambik kein oder kaum Portugiesisch sprechen, wurde von fünf Teilnehmern angemahnt, die den „multilinguismo“ des Landes für ein Hindernis für dessen Entwicklung hielten. Eine Studentin in Maputo (M_FB2f_8) gab das wie folgt zu bedenken: „pois, a maioria de nós não dominamos a língua oficial isso de alguma forma é obstáculo para o desenvolvimento do país“, während eine andere (M_FB2f_D6) erklärte: „A expressão de ideias, a formação, a educação formal acontecem numa língua estrangeira assim como acesso à informação.“

der Kolonialzeit bekannt ist, wurde weder angesprochen, dass die Verständlichkeit zwischen Bantusprachen höher ist als die etwa zwischen einer Bantusprache und Portugiesisch – und damit Spielraum existiert, Schriftsprachen zu schaffen, die nicht nur die nationale, sondern auch grenzübergreifende afrikanische „Zersplitterung“ überwinden helfen könnten. Der Blick auf die Nationalsprachen, hat seine diskursive, die Realität verfälschende Macht längst entwickelt. Dazu passte, dass Mosambik von einem Teilnehmer als sprachpolitisch hauptsächlich zweigeteilt vorgestellt wurde, die Vielsprachigkeit sei seiner Meinung nach problematisch, „pois cria entraves na interação da vida pública com a população“ (X_FB2m_2). Dass es überhaupt notwendig sei, über die Vielsprachigkeit zu diskutieren, bezweifelte ein anderer, einzelner Teilnehmer ganz und gar: „b, porque é mais uma coisa ou assunto para nos ocuparmos em discutir“ (L_FB2m 5).

Wenngleich eine Mehrzahl der Studierenden bemüht war, die mosambikanischen Sprachen und ihre Vielfalt als Ressource und damit positiv darzustellen, fehlten ihnen überzeugende Argumente; sie hatten umso mehr, wenn es eigentlich darum ging, mit welchen Mitteln die Vielsprachigkeit gebändigt wird – nicht zuletzt etwa durch die „neutrale“ Amtssprache. Im Grunde spiegelte sich in den Aussagen, was Praxis in Mosambik ist: Zwar wird positiv über das kulturelle und sprachliche Erbe der Nation gesprochen, gibt es aber in der sprach-, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Realität – oft mit dem Hinweis, dass die Einheit der Nation bewahrt werden müsse und „richtige“ Bildung nur in den internationalen Sprachen zu haben ist – keine oder kaum Erfahrungen damit, wie das Potenzial der Sprachen (und damit ihrer Sprecher) tatsächlich genutzt werden könnte. Den schwachen und oft nicht nachvollziehbaren Argumenten der Befürworter stand daher die Klarheit jener entgegen, die die Vielsprachigkeit als das zu überwindende Hemmnis betrachteten und die in einer auf eine (international anerkannte) Sprache setzende Sprachpolitik, den Schlüssel für eine erfolgreiche Entwicklung des Landes, aber auch die Integration der „populações“ sahen, also auf das setzten, was seit Ende des 19. Jahrhunderts als „beste Praxis“ für Mosambik betrachtet wird.

2.2.3.4.2 Bantusprachen im SNE

Dass die Muttersprache zum einen als identitätsstiftend und wichtig für die Verständigung innerhalb der Familie ist – vor allem freilich der weitläufigeren fern der Stadtzentren –, zum anderen aber als bedeutendes Kulturgut gewertet wurde, war mehrfach zum Ausdruck gekommen. Gleichzeitig – betrachtet man, wie gesehen, die Antworten auf die Frage zur Bedeutung der Muttersprache (FB2, Frage 7) – deutete sich an, dass die Erstsprache von nicht wenigen Teilnehmer als eine Art *rite de passage* für den Erwerb anderer Sprachen betrachtet wurde (44), zumindest sei sie stets Ausgangspunkt für diesen (z.B., „porque é através dela interpretamos os dizeres de outras línguas“, N_FB2f_3 / „porque foi/é o caminho de aprendizagem para todas as línguas possíveis que um aprendente pode obter. Primeiro pensa-se em língua materna e depois traduz-se nas outras/em questão“, N_FB2f_20). Wenn Schüler ihre Muttersprache im schulischen Kontext zunächst ins Portugiesische übersetzen müssen, galt das vielen Teilnehmern als bewährte Unterrichtsmethode (z.B., „Valorização a nossa cultura, origem identidade etc. Também ajuda no processo ensino-aprendizagem. Há criança conhece uma dada coisa e que vai fazer é traduzir para o português“, B2_FB2f_16 / „porque nos ajuda a traduzirmos algumas palavras novas para os alunos“, Q_FB2f_1). Wie nun Teilnehmer die Rolle der Bantusprachen im SNE und hier speziell das Ensino Bilingue (FB2, Fragen 8 und 9) bewerteten sowie Aussagen darüber trafen, ob Lehrkräfte über Sprachkenntnisse in Bantusprachen verfügen sollten, wird in den folgenden Abschnitten vorgestellt.

2.2.3.4.2.1 Nutzen und Nachteile des Ensino Bilingue (EB)

Auf die Frage, ob und welche Vor- und/oder Nachteile das mosambikanische Modell des EB nach Meinung der Teilnehmer hat, antworteten auf nachvollziehbare Weise 324 Studierende positiv („maior índice de aproveitamento pedagógico, alto nível de assimilação de conteúdos, mais participação durante as aulas“, X_FB2f_8), fanden zugleich aber auch Nachteile, wie etwa einer der 328 Teilnehmer („é importante nas classes iniciais, só não tem impacto porque não tem uma ligação para o ensino superior“,

Q_FB2m_20). Dass das EB gar keine Vorteile habe, sagten lediglich Teilnehmer (4) – zu viele Sprachen, die verwirrten sowie ein unpassendes Modell, Aussagen, die sich unter den Antworten auf Frage 9 wiederholten. Betrachtet man die Hauptargumente, die sowohl in Sachen Vor- als auch Nachteile gebracht wurden, zeigt sich wie viel uninformierte Meinungen die Perspektive auf das EB beeinflussen, sie sollen im Folgenden kurz dargestellt werden. Positiv wurde etwa vermerkt, dass Lehrkräfte sich durch das EB besser mit ihren Schülern verständigen könnten, Schüler hingegen weniger Schwierigkeiten hätten, den Stoff zu verstehen – weil der ja, so eine der vielen Vorstellungen, in zwei Sprachen vermittelt werde (z.B. „tudo que estudamos numa língua devemos estudar noutra“, M_FB2f_8 / „facilita a compreensão de uma matéria porque o professor busca uma língua do conhecimento do aluno para explicar uma aula noutra língua“, N_FB2f_16), EB bedeute, so andere Teilnehmer schlicht, übersetzen („O ensino bilingue ajuda na compreensão da matéria, principalmente nas zonas rurais onde o professor diz *cabrito* e o aluno fica sem perceber e pode repetir *epuri*“, (N_FB2f_3) / „A criança aprende com facilidade os conteúdos, porque o professor pode usar o método tradutor neste ensino; a criança continuará a usar a sua língua materna“, (T_FB2f_b8) und biete daher eine Chance für die Kinder, die kein Portugiesisch sprechen („possibilita as crianças que não tem o português como língua materna poderem se enquadrar no PEA“, Q_FB2f_9). Ähnliche Äußerungen, die auf Unkenntnis des Wesens von bilinguaem Unterricht schließen lassen, machten Teilnehmer, die meinten, der Vorteil des EB liege darin, dass der Stoff in mehreren Sprachen wiederholt werde („tudo que estudamos numa língua devemos estudar noutra“, M_FB2f_8); in jedem Fall führe es zu weniger Schulabbrüchen und fördere das dort, wo Portugiesisch eine Fremdsprache sei („Muitas progressões principalmente nas zonas recônditas onde o português não se fala muito, onde o português é uma língua estrangeira“, B2_FB2f_16). Doch auch, dass man sich mit dem EB besser mit der Landbevölkerung verständigen könne, wurde gesagt („facilidade de trabalhar em zonas onde o português não é língua alvo, fácil interação com a sociedade numa comunidade de falantes bilingue“, M_FB2f_24).

Im Prinzip konnten nur 29 Teilnehmer den Umstand würdigen, dass Kindern durch das EB ermöglicht wird, in der Sprache zu lernen, die ihnen am vertrautesten ist. Dass sie so ihre Muttersprache auch schriftsprachlich erwerben, erkannten elf weitere Teilnehmer als großen Vorteil an. Während öfter noch einfach die Tatsache herausgestellt wurde, 51 Teilnehmer sagten das, dass durch den zweisprachigen Unterricht zwei – oder noch mehr

Sprachen erworben würden („saber pensar em duas línguas, multiplicar a forma de pensar e várias línguas na área da ciência“, T_FB2f_5) stellten fast ebenso viele Studierende, 53 an der Zahl, fest, dass Identität und Kultur mit dem EB gewürdigt würden, sogar dann noch, wenn, wie ein Student in Beira meinte, das EB noch unzureichend sei („O ensino bilíngue nos ajuda a rebuscar a nossa identidade e impulsiona o processo de ensino-aprendizagem. Mas há um porém, é que o ensino bilíngue não é abrangente e sólido em Moçambique“, B2_FB2m_1).

Immerhin 85 Personen versicherten auf die Frage, welche Nachteile das EB habe, dass es solche nicht gebe, sie begründeten ihre Aussage allerdings nicht. Von den oben erwähnten 243 Teilnehmern, die Nachteile sahen, fürchteten 66 Studierende um den Erwerb der Amtssprache oder meinten, dass Sprechern des Portugiesischen Nachteile entstehen würden („No âmbito em que perdemos mais tempo ensinando o bilíngue e nunca não o português que é para o nosso desenvolvimento“, Mx_FB2f_5). Dass eine Sprache in jedem Fall durch das EB verliere, war die Meinung von 12 Studierenden. Weitere 48 Teilnehmer glaubten, das Lernen werde behindert („Sim, o atraso de terminar do curriculum por causa de perder tempo de interpretar para língua materna“, L_FB2m_25), andere wieder (26) stellten sich die Probleme vor, die einem Kind entstehen würden, wenn die Eltern in eine andere Region zögen, in der eine andere Sprache unterrichtet würde. Auch das Argument, der Fremdsprachenunterricht würde behindert (5), fehlte nicht („um pouco sim porque o tempo que usarias para aprender o ensino bilíngue usarias para aprender uma língua estrangeira“, T_FB2m_15).

Nur neun Teilnehmer benannten das Modell als Problem, vor allem, dass es nur für kurze Dauer angelegt sei, es, so ein Teilnehmer, keine Möglichkeit gebe, eine Licenciatura in der Muttersprache zu absolvieren („Eles não vão até ao nível superior, onde o aluno pode fazer uma licenciatura em línguas maternas“, M_FB2m_13). Ebenso wurden fehlende Ressourcen – ausgebildete Lehrkräfte, Material – beklagt (14). Fünf Teilnehmer allerdings drückten gar die Sorge aus, dass Bantusprecher durch das EB noch mehr ausgegrenzt würden. Ihre Portugiesischkenntnisse würden nie so umfassend sein, wie die von Schülern, die monolingual auf Portugiesisch beschult wurden, weswegen ihre Zukunft gefährdet sei („Muitas. Uma delas é que no final das contas essas crianças serão excluídas por não apresentarem um domínio igual à aquelas crianças que só tem Português como L1“, M_FB2f_17), es gebe zudem keine Arbeitsplätze für Bantusprecher. Problem sei aber auch, so eine Teilnehmerin in Maxixe (Mx_FB2f_22), dass Bantusprecher ihre eigene Sprache nicht wertschätzten („Sim. Falta de

oportunidades de emprego em nossa língua local e pouca audiência até pelo próprio povo“).

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass die positiven Argumente für den Einsatz des EB den Eindruck wiedergeben, dass den Teilnehmern vor allem die Vermittlung der Amtssprache das stärkste Anliegen war. Wenngleich auch eine gewisse Solidarität mit jenen mitschwingt, die nicht über die Ressource Portugiesisch verfügen. Während dabei immer auch wieder die Sorge herausklang, Portugiesischsprecher würden durch das EB benachteiligt, wurde die um die um die reinen Bantusprecher kaum formuliert. Zudem stach die wie reflexhaft vorgebrachte Würdigung der autochthonen Sprachen und Kultur heraus – zumal sie die wenigen Aussagen, in denen eine ernsthafte Auseinandersetzung mit zwei- oder gar mehrsprachigen Unterrichtsmodellen erkennbar wurde, überwog.

2.2.3.4.2.2 Lehrkräfte und Bantusprachen

Auskunft darüber, wie Teilnehmer über die Wichtigkeit von Bantusprachen im mosambikanischen Bildungssystem (SNE) an sich dachten, gaben neben den Ergebnissen aus Frage 12 (FB2), welche Sprachen Ausländer haben oder erwerben sollten, die im SNE angestellt sind, auch die Fragen 10 und 11 im selben Befragungsabschnitt. Hier wurde danach gefragt, ob Lehrkräfte allgemein (Frage 10) oder Grundschullehrkräfte im Besonderen (Frage 11) über Bantusprachenkenntnisse verfügen sollten. Teilnehmer sollten sich zwischen a) beherrschen, b) verstehen und c), unnötig, in Frage 10 entscheiden und ihre Meinung kurz begründen, wobei interessanterweise über ein Drittel der Studierenden (131) Aussagen sowohl unter a) als auch b) traf – womöglich, weil sie zwischen beiden Qualitäten nicht unterscheiden mochten; die Wiederholungen waren in der Überzahl. Auch in Frage 11 war ihnen Platz gegeben, ihre Antwort zu erläutern. (Frage 10).

Dass Bantusprachenkenntnisse nicht notwendig seien, sagten nur neun Teilnehmer, sechs davon begründeten ihre Meinung nicht. Dass Portugiesisch ausreiche, die Bantusprachen sehr unterschiedlich seien („as nossas línguas nacionais nenhuma tem a ver com a outra“, Mx_FB2f_18) und Lehrkräfte für Bantusprachen eine besondere

Ausbildung bräuchten, waren die Kommentare der verbleibenden drei. Nur eine Teilnehmerin in Maputo verwies darauf, dass es auf das Fachgebiet ankäme, ob Kenntnisse der Sprachen der Bantugruppe notwendig seien („Depende da área da especialização. Se não for docente de línguas bantu não é preciso que saiba falar uma língua bantu“, M_FB2f_d1).

Naheliegender war, da ein Teilbereich des Bildungssystems thematisiert wurde, dass Teilnehmer unter a) beherrschen (114) und b) verstehen (107) auf den Lehr- und Lernprozess verwiesen. Der Unterricht würde besser funktionieren, Lehrer und Schüler könnten einander besser verstehen, die Lehrkraft für die Stoffvermittlung zwei Sprachen nutzen, das sprachliche Durcheinander im Kopf der Schüler besser kontrollieren, die Motivation fördern. Speziell auf das Unterrichtsmodell EB sowie den Minor verwiesen nur neun („beherrschen“) bzw. zwei („verstehen“) Teilnehmer, das eingeführt worden sei, um den Unterricht zu verbessern. Darauf, dass durch Bantusprachenkenntnisse die Verständigung mit dem „povo local“ (L_FB2m_28), den „populações“ (M_FB2m_20), dem „povo que não sabe falar o português“ (Q_FB2f_8) oder dem, welches in den „zonas rurais“ (X_FB2f_8) zuhause sei, verbessert werde, verwiesen mehrere Teilnehmer (a: 27 / b: 33); dass man sich seinen späteren Einsatzort als Lehrkraft nicht aussuchen könne und daher Bantusprachenkenntnisse von Nutzen seien, wurde ebenfalls gesagt („porque um docente pode trabalhar em qualquer canto do país“, X_FB2f_7).⁵¹⁰ Kaum eine Rolle spielte hier für die Teilnehmer, dass Sprache Identität sei und Kultur bedeute, die gewürdigt werden müsse (a: 16 / b: 7), zwei Personen meinten allerdings, dass Lehrkräfte eine Vorbildwirkung haben und ihre Studenten und Schüler dazu bewegen könnten, die Bantusprachen zu achten. Für einen Linguisten und Dozenten sei es Teil des Berufs, sich für diese Sprachen zu interessieren, meinten Teilnehmer außerdem (a: 12 / b: 4).

In Frage 11, in der es speziell um die Grundschullehrkräfte ging, sprachen sich 327 Teilnehmer, also knapp 91 Prozent, dafür aus, dass diese über Bantusprachenkenntnisse verfügen sollten. Die beeindruckende Anzahl von 209 Teilnehmern begründete das mit einer Verbesserung des Unterrichts: Weil Grundschulkinder Portugiesisch eben nicht

⁵¹⁰ Eine Teilnehmerin schrieb unter b) „verstehen“ bemerkenswerterweise, die Bantusprache solle nicht wie eine Fremdsprache auf den Dozenten wirken („para não parecer língua estrangeira para o docente“, M_FB2f_9). Damit trifft sie eine der wenigen Aussagen, in der Bantusprachen explizit mit dem Konzept „Fremdsprache“ assoziiert werden. An anderer Stelle (FB1, Frage 1) etwa schrieb ein Teilnehmer in Maxixe, 3. Studienjahr Portugiesisch/Citswa, Muttersprache Xichangana, in Bezug auf Citswha, er wolle eine „neue Sprache“ lernen („1º ia adquirir mais uma língua nova, 2º uma nova língua não ocupa lugar“, Mx_FB1m_14, Frage 1).

verstünden, sollte es für Lehrkräfte obligatorisch sein, eine Bantusprache zu beherrschen („Afirmo que na Escola Primária até devia ser obrigatório que os professores dominassem pelo menos uma língua Bantu, de preferência, a que se fala na região onde está a exercer as suas funções, visto que nas primeiras classes, os alunos não falam português“, M_FB2f_14). Auch hier wurde das EB erwähnt, da es die Beherrschung einer Bantusprache voraussetze (15). Nicht jedoch der Muttersprachenerwerb war den Teilnehmern der wichtigste Punkt, sondern die gelingende Vermittlung des Schulstoffs. Während eine Teilnehmerin betonte, dass das EB nur für die Grundschule interessant sei und in der höheren Schulbildung sowie in der Universität nichts zu suchen habe, bemerkte ein anderer Teilnehmer, dass auch die im EB eingesetzten Lehrkräfte nicht immer die vor Ort gesprochene Bantusprache verstünden. Vorbild zu sein, wurde hier nur einmal genannt, eine Universitätskarriere ebenso – könnte es doch eines Tages sogar einem Grundschullehrer vergönnt sein, das Fach Bantusprachen dort zu lehren. Gerade sechs Personen sagten nun, dass die Verständigung mit der „comunidade“, wo die Schule sich befindet, erheblich verbessert würde, spräche die Lehrkraft die Lokalsprache. Dass nur zwei Personen überhaupt die „Erziehungsberechtigten“ erwähnten („Também devem saber falar a língua vernacular da sociedade para melhor comunicar com os alunos e os encarregados de educação“, B2_FB2m_17 / „devem dominar a língua local daquela área onde se encontra a sua escola ou seu local de trabalho para interagir melhor com pais e ou encarregados de educação“, Q_FB2m_15), war erstaunlich. Bedeutet das doch, dass nur diesen beiden in den Sinn kam, dass die Kommunikation mit Eltern und/oder Erziehungsberechtigten im Grundschulalter von Bedeutung sein könnte. Die Schule, so kann das interpretiert wird, ist die Einrichtung eines ansonst fernen Staates, eine also, die vor allem dessen (unerfindlichen) Interessen dient.

Darüber hinaus verstärkte sich der Eindruck, dass Bantusprachen nicht als adäquate Mittel des Wissenserwerbs wahrgenommen werden. Da niemand der Teilnehmer die Erfahrung gemacht hat, in der eigenen Muttersprache beschult zu werden, der Unterricht, den sie erfahren haben, offensichtlich dadurch gekennzeichnet war, dass stets übersetzt wurde, erkennt die übergroße Mehrheit der Teilnehmer die Bedeutung muttersprachlichen Lernens. Das impliziert jedoch, dass Bantusprachen höchstens auf abstrakt-symbolischer Ebene – die Identität und Kultur betreffend – als Amtssprache und Fremdsprachen ebenbürtig und gleichrangig wahrgenommen werden, nicht aber, wenn es um sie als geistiges Werkzeug geht; kann man damit doch höchstens die Welt in Familie,

„bairro“ sowie auf spiritueller Ebene erklären und verstehen. Zwar können die Bantusprachen bei der Vermittlung von Schulstoff unterstützend wirken – denn zu unterrichten, so scheint die allgegenwärtige Meinung, bedeutet lediglich den sprachlichen Transport von Inhalten zu organisieren – nicht aber, das Verstehen von Inhalten durch die sprachliche Verwendung zu gewährleisten, zu verankern und in weiterreichende Zusammenhänge zu stellen. Dass Inhalte also nicht einfach in Sprache verpackt werden können, sondern selbst Sprache sind, in deren Dimensionen der Rezipient sorgsam und Schritt für Schritt eingeführt werden muss, damit dieser auch komplizierte und komplexe Dinge verstehen – und wünschenswerterweise auch formulieren – lernt, scheint keine sonderlich weit verbreitete Auffassung zu sein. Doch welchen Blick hatten in diesem Zusammenhang Teilnehmer überhaupt auf Phänomene wie Sprachkompetenz und den Gebrauch der verschiedenen Sprachen, in denen sie ihren Alltag, aber auch ihr Studium bewältigen? Was war ihnen darüber hinaus bei der Bewertung von Sprachkenntnissen wichtig? Welche Aussagen trafen sie schließlich über ihre eigene Sprachlernerfahrungen und wie sprachbewusst waren sie in Bezug auf wesentliche Merkmale verschiedener Sprachen und Sprachfamilien? Diesen im Prinzip viel zu komplexen Fragestellungen wurden in der ebenfalls Befragung Raum gegeben, jedoch viel zu beiläufig, als dass sich tiefere Einsichten daraus hätten ergeben können. Gleichwohl sollen die Aussagen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

2.2.4 Zur Wahrnehmung von Sprachgebrauch und -kompetenz

Wie Teilnehmer ihren eigenen Sprachgebrauch einschätzten, welche Kriterien ihnen für die Einschätzung von Sprachkompetenz wichtig waren und wie sie ihre eigenen Sprachlernerfahrungen reflektierten, soll im nächsten Abschnitt betrachtet werden. Zwar hatten die Studierenden mehrheitlich eine Bantusprache als Muttersprache angegeben, die Antworten auf Frage 7 (FB2), die bereits vorgestellt wurden, hatte sich aber angedeutet – wo etwa ein Viertel der Teilnehmer angab, dass die Erstsprache für sie die Sprache sei, in der sie die höchste Kompetenz haben –, dass die Studierenden eher die Amtssprache beherrschten als eine Bantusprache. In gewisser Weise war das auch bei denjenigen angeklungen, die in der Wahl ihres Nebenfachs Cisena, Cindau, Cinyanja,

Citshwa, Ciwute, Xichangana oder Xirhonga eine Möglichkeit sahen, Kompetenz in diesen Sprachen zu erlangen.

2.2.4.1 Kommentare zum Sprachgebrauch

Das Ziel der Frage 4 (FB1), wie gern Teilnehmer Portugiesisch, eine Bantu- und/oder Fremdsprache mündlich („a, sprechen“) und schriftlich („b, schreiben“ und „c, lesen“) benutzten, sich also wohl („à-vontade“) dabei fühlten, war nicht gewesen, etwas über die Einschätzung ihrer Kompetenz in einzelnen Sprachen zu erfragen, sondern Informationen darüber zu erlangen, wie Teilnehmer die Häufigkeit einschätzten, mit der sie die jeweilige Sprache in der jeweiligen Fertigkeiten gebrauchten sowie anhand ihrer Begründungen und Kommentare mehr über ihre Einstellung zu den jeweiligen Sprachen zu erfahren. Zunächst wurden die verschiedenen Sprachen bzw. Sprachgruppen (Portugiesisch, Bantusprachen, Fremdsprachen) sowie die genannten Kombinationen getrennt nach Fertigkeit erfasst und anschließend die Kommentare untersucht und in inhaltlich passende Kategorien eingeordnet, mit dem Ziel, letztlich auszählen zu können, welche Kriterien für den Gebrauch sich gemäß den Aussagen der Teilnehmer als wichtig oder weniger wichtig herausstellten. Weder auf das über die Maße aufwändige Verfahren noch die Resultate soll hier vertiefend eingegangen, sondern lediglich die globalen Ergebnisse vorgestellt werden.

2.2.4.1.1 Häufigkeit von Sprachen und Sprachkombinationen nach Fertigkeiten

Zunächst konnte festgestellt werden, dass die Teilnehmer tatsächlich nicht so zweisprachig waren, wie erwartet. Selbst unter der Fertigkeit „Sprechen“ gaben nur 94 Studierende – also wieder etwas weniger als ein Viertel – an, dass sie lieber eine Bantusprache (B) verwendeten. Noch weniger, 42 Personen, sagten aus, dass sie Portugiesisch und Bantusprachen (P/B) gleichermaßen gern benutzten. Schließlich meinten nur zwölf Teilnehmer, dass sie eine Fremdsprache genauso gern wie

Portugiesisch und eine Bantusprache (P/B/F) sprechen. Insgesamt kamen so 148 Einträge zustande – das entsprach fast der Zahl der Studierenden, die in das Nebenfach Bantusprachen eingeschrieben waren (154) –,⁵¹¹ in denen überhaupt eine Bantusprache erwähnt wurde.

Tab. 15: Übersicht über die Angaben zur Fertigkeit Sprechen

Standort	TN	keine Angabe	P	B	P/B	P/B/F	P/F	F	B/F
B	28/30	0/3	14/14	10/2	2/7	0/3	1/1	1/0	
C	2/4		0/1	2/2	0/1				
L	13/35		10/21	2/7	0/1	1/1		0/5	
M	34/27	2/0	14/9	9/7	5/7	1/4	1/0	2/0	
Mx	30/14	0/1	19/5	11/6	0/1			0/1	
N	30/21	3/1	16/14	7/4	3/1	0/1		1/0	
Q	12/22	2/1	9/11	1/6	0/3	0/1			
T	15/20	1/0	7/12	3/2	4/3			0/3	
X	10/17	1/1	1/5	5/8	3/1			0/2	
	364	9/7	90/93	50/44	17/25	2/10	2/1	4/11	
		16							
Portugiesisch	239		182		42	12	3		
Bantusprachen	148			94	42	12			
Fremdsprachen	30					12	3	15	

Dass die Verwendung der Bantusprachen in den Rubriken „Schreiben“ und „Lesen“ sinken würde, war zu erwarten gewesen. Tatsächlich entsprachen die Angaben mehr oder weniger jenen, die zu den Fremdsprachen gemacht wurden. Die Aussagen, in denen angegeben wurde, Portugiesisch gern und/oder kompetent zu verwenden, überwogen auch hier klar. Der Grund dafür, dass sich die Zahlen zum Gebrauch der Bantusprachen im schriftsprachlichen Bereich denen der Fremdsprachen annäherten, ist vermutlich Tatsache zu suchen, dass sie für eine Vielzahl von Teilnehmern universitäres Nebenfach waren, für das schriftsprachliche Kompetenzen eine tragende Rolle spielen. Darüber hinaus konnte es jedoch auch vorkommen, dass Bantusprachen, wie jedoch nur zwei Teilnehmerinnen explizit erklärten, in einer Kirchgemeinschaft gelernt worden waren („ndau, porque na minha igreja tem ensino bíblico em ndau e aprendi a ter desde criança

⁵¹¹ Zum Vergleich: 47 Teilnehmer studierten Portugiesisch als Fremdsprache, 50 Englisch, 20 Französisch, neun Deutsch. Die 51 Teilnehmer in Nampula und vier weitere Teilnehmer in Maxixe studierten keine Sprache im Nebenfach, sondern Supervisão Educacional bzw. Geschichte.

e gosto“, B2_FB1f_16 / „português, porque aprendi a ler primeiramente em Português, xichangana só na igreja e faculdade agora“, X_FB1f_8).

Tab. 16: Übersicht über die Angaben zur Fertigkeit Schreiben

Standort	TN	keine Angabe	P	B	P/B	P/B/F	P/F	F	B/F
B	28/30	1/2	21/21	2/1	2/3	0/1	1/2	1/0	
C	2/4	1/0	0/2	1/1	0/1				
L	13/35	2/4	10/21	0/3	0/2	1/0	0/2	0/3	
M	34/27	5/0	15/14	5/1	4/5	0/2	1/2	4/3	
Mx	30/14	1/0	26/14	3/0					
N	30/21	6/1	22/17	1/1	1/0	0/1	0/1		
Q	12/22	1/1	10/17	0/1	0/1	0/1		1/1	
T	15/20	3/0	10/14	0/1	2/1		0/2	0/2	
X	10/17	3/1	5/14	0/1	2/1				
	364	23/9	119/134	12/10	11/14	1/5	2/9	6/9	
		32							
Portugiesisch	295		253		25	6	11		
Bantusprachen	53			22	25	6			
Fremdsprachen	32					6	11	15	

Tab. 17: Übersicht über die Angaben zur Fertigkeit Lesen

Standort	TN	keine Angabe	P	B	P/B	P/B/F	P/F	F	B/F
B	28/30	1/3	11/19	6/0	0/4	0/1	5/3	5/0	
C	2/4	1/0	0/2	1/1	0/1				
L	13/35	2/4	9/18	0/3	0/2	1/0	0/3	1/5	
M	34/27	5/0	13/14	3/3	6/2	0/3	3/3	3/2	1/0
Mx	30/14	1/1	27/11	2/0	0/2				
N	30/21	3/1	24/17	1/1	1/0	0/1	0/1	1/0	
Q	12/22	3/1	9/14	0/2	0/4	0/1			
T	15/20	3/0	8/9	0/1	4/3		0/4	0/3	
X	10/17	3/0	4/13	0/2	3/1			0/1	
	364	22/10	105/117	13/13	14/19	1/6	8/14	10/11	1/0
		32							
Portugiesisch	284		222		33	7	22		
Bantusprachen	67			26	33	7			1
Fremdsprachen	51					7	22	21	1

Das Gesamtbild, das sich anhand der Auswertung der Aussagen ergab, lässt keinen Zweifel daran, dass die Amtssprache für die Teilnehmer mit Abstand das wichtigste Medium ist, die Bantusprachen lediglich im mündlichen Bereich öfter gebraucht werden. Die Gründe, welche Teilnehmer nun für ihre sprachlichen Vorlieben nannten, sollen im folgenden Abschnitt in resümierter Form vorgestellt werden.

2.2.4.1.2 Gründe für die Häufigkeit des Gebrauchs verschiedener Sprachen

Hinsichtlich der Fertigkeit „Sprechen“ zeigten sich die Teilnehmer weniger affin gegenüber Portugiesisch – hier gaben nur 239 Studierende an, sich am meisten „à-vontade“ fühlten. Dabei schien es keine Rolle zu spielen, dass sie Mutter- und Erstsprache für immerhin 60 Personen war, zumindest nannten nur zwölf Frauen und vier Männer das als Grund dafür, warum sie gern auf Portugiesisch kommunizierten („português, pois é a minha língua materna“, B1_FB1f_3). Nannten allein 72 Teilnehmer keine Gründe, spielte für 22 Personen spielte der „frühe Erwerb“ eine große Rolle, nur neun gaben an, Portugiesisch mit Schulbeginn erworben zu haben. Dass sie sich kompetent in der Sprache fühlten, war für 58 Personen der Grund („pois é a língua que mais domínio e é através dela que penso“, B1_FBm_5 / „por falar melhor, changana por ser língua materna“, M_FB1f_10), sich ihrer zu bedienen, lediglich vier Teilnehmer meinten, sie müssten Portugiesisch üben und würden es deswegen gern benutzen. Dauer und Häufigkeit des Kontakts wurde von 41 Personen angesprochen („defacto é a língua que falo com maior frequência, porque é a minha 2ª língua“, L_FB1m_30), sechs hingegen gefiel sie einfach („português, pois é uma língua bela de se ouvir“, Mx_FB1f_15 / „1º porque é a língua da unidade nacional, 2º porque gosto“, N_FB1f_24). Dass sie die „Sprache der Einheit“ sei, wurde von neun Personen angegeben, sie Prestige habe, lediglich von zwei („por ser a língua mais aceite e valorizada nas comunidades moçambicanas“, X_FB1m_12).

Noch häufiger wurde von den Teilnehmern angegeben, dass sie Portugiesisch „à-vontade“ schreiben würden (295), die meisten davon ausschließlich Portugiesisch (254). Während 102 Personen keine Auskunft zu ihren Gründen gaben, sagten ebenso viele aus, dass sie sich kompetent in der Sprache fühlten. Interessant waren dabei, mehr über die Vorstellung einzelner Studierender über Sprache zu erfahren – etwa, wenn geschrieben wurde: „português, é natural, transportamos para a escrita que falamos“, L_FB1m_8. Oder es hieß, Portugiesisch verfüge über „mehr Grammatik“ als z.B. Echuwabu („português, é uma língua mais gramatizada em relação ao Echwabo“, Q_FB1m_5). Wieder wurde der frühe Kompetenzerwerb, ab Schulbeginn also,⁵¹² angeführt (52). Außerdem spielten die

⁵¹² Nur zwei Teilnehmerinnen erwähnten, dass sie Portugiesisch auch zuhause bzw. in der Vorschule erworben hatten („português, porque na escola tanto em casa ensinaram-me a escrever português“, Mx_FB1f_24 / „porque o nosso ensino é em Português, desde a escolinha“ (X_FB1f_1).

Kontaktdauer und -häufigkeit eine Rolle. Entgegen der Annahme jedoch, dass doch Schreiben den Universitätsalltag prägen müsste, war das der Grund nur für elf Personen. Dass Portugiesisch Gefallen bereite, erwähnten lediglich acht Teilnehmer („o seu rico vocabulário, acentuação e toda complexidade da língua me fascina, L_FB1m_34).

Lesen war ebenfalls eine Tätigkeit, die die meisten Teilnehmer (284) gern auf Portugiesisch ausübten; nun waren es allerdings schon 111 Studierende, die das nicht begründeten.⁵¹³ Bemerkenswerterweise schien Lesen für einige Teilnehmer vor allem lautes Lesen zu bedeuten, zwölf Aussagen ließen das vermuten („português: é mais fácil, pois já domino os sinais de pontuação nesta língua“, B2_FB1m_15 / „compreendo as expressões, respeito os sinais de pontuação, de acentuação e interpreto-as“, Q_FB1m_1 / „dominar na leitura tendo ponto, virgula, entre outros“, Q_FB1m_10), andere wiederum meinten, die Aussprache des Portugiesischen sei einfach, man schreibe sie, wie man sie spreche („porque o português lê-se como se escreve diferente de outras línguas como o francês e inglês“, B2_FB1m_8 / „o português é uma das línguas na qual se pronuncia a sua própria escrita, fácil na sua leitura“, L_FB1m_22). Am häufigsten wurde jedoch gesagt, dass man sich in der Amtssprache kompetent fühle (69), aber auch (5), dass man sich zu verbessern suche („português para enriquecer o meu lexico“, B2_FB1m_10). Wieder wurde kaum darauf verwiesen, dass Portugiesisch die Muttersprache sei („nasci e cresci a falar esta língua“, M_FB1f_15)⁵¹⁴, eher spielte der frühe Kompetenzerwerb (36) eine Rolle sowie die Kontaktdauer und -häufigkeit (31). Gefallen am Lesen der Sprache zu haben, bekundeten nun immerhin neun Studierende („É a língua que dá mais prazer ao ler“, B1_FB1m_2). Dass sie Amtssprache und Sprache der Einheit sei, wiederholten lediglich zwei Personen.

Wie gesehen, wurden Bantusprachen⁵¹⁵ häufig „à-vontade“ mündlich benutzt, wobei die Sprachen Cisena (16 TN/5 Standorte), Emakhuwa (20 TN/6 Standorte), Xichangana (29 TN/4 Standorte) und Xirhonga (20 TN/2 Standorte) besonders häufig genannt wurden. Das hatte jedoch lediglich mit den besuchten Standorten, der jeweiligen Größe der Gruppe der Befragten sowie mit deren Studienfächern zu tun. Während vier Sprachen aus der Region Norden von 27 Teilnehmern als bevorzugte Sprache bezeichnet wurden,

⁵¹³ Daran, dass Kompetenz bei ihrer Aussage eine Rolle spielte, ließ eine Teilnehmerin in ihrem Eintrag unter „Lesen“ nicht zweifeln: „português, gosto da língua, é a única que domino“ (N_FB1f_26).

⁵¹⁴ Die Teilnehmerin hatte Xichangana als Muttersprache angegeben.

⁵¹⁵ Eine genaue Aufstellung der genannten Bantusprachen und wie häufig sie unter „Sprechen“, „Schreiben“ und „Lesen“ genannt wurden, befindet sich im zweiten Band.

waren es zwölf Sprachen aus dem Zentrum (57 TN) und sechs Sprachen aus der Region Süden – diese wurden 78 Male genannt.⁵¹⁶ Der häufigste Grund, den Teilnehmer dafür angaben – 42 trafen hier keine Aussage –, war der, dass es sich um ihre Muttersprache handelte (42). Weniger häufig hingegen wurde gesagt, dass die Sprache früh erworben wurde (15), man sich kompetent in der Sprache fühlte (22) und/oder häufig Kontakt in dieser Sprache hätte (21). Gefallen an der Sprache zu finden, gaben hier explizit lediglich drei Personen an – übrigens genauso viele, wie diejenigen, die auf die Sprache als Merkmal nationaler und kultureller Identität verwiesen („Sim. Cindau porque é uma das línguas que me identifica como moçambicana“, B_FB1f_13).

Weit weniger Personen sagten aus, eine Bantusprache gern zu schreiben – insgesamt waren das 53 Teilnehmer, von denen 22 Studierende ausschließlich eine oder mehrere Bantusprachen nannten. Dort, wo die Bantusprache an der Universität gelehrt wurde, war die Quote für „Schreiben“ und „Lesen“ – siehe insbesondere das Beispiel Xirhonga –⁵¹⁷ tendenziell höher. Mit Abstand am häufigsten begründeten die Teilnehmer ihre Wahl damit, dass sie die Sprache gern benutzen, weil sie sich kompetent in der Sprache fühlten oder weil sie die Schriftsprache dadurch besser zu beherrschen suchten (22).

Etwas mehr Teilnehmer (67) gaben an, sich in einer Bantusprache „à-vontade“ zu fühlen, wenn sie diese lesen. Wieder thematisierte eine Mehrheit Fragen der Kompetenz (21), wobei die meisten Studierenden sich hier der eigenen, vertrauten Sprache sicher waren. Wieder gab es Teilnehmer, die unter „Lesen“ auf die Aussprache, die Art des Lesens („com vivacidade“, Mx_FB1f_6) sowie die Interpunktion („dominar na leitura tendo ponto, virgula, entre outros“, Q_FB1m_10) zu sprechen kamen. Dass der universitäre Unterricht in einer Bantusprache zu einem schriftsprachlichen Kompetenzgewinn in einer anderen als der Muttersprache führen konnte, war anhand von 15 Beispielen zu belegen. So nannten Teilnehmer in Beira (1), Chimoio (2), Maputo (6), Maxixe (1) und Tete (5) häufig unter den Fertigkeiten „Schreiben“ und „Lesen“ ihre Unterrichtssprache (Cisena,

⁵¹⁶ Außer Emakhuwa (20) wurden drei weitere Sprachen der Region Norden unter der Fertigkeit „Sprechen“ genannt: Ciyaawo (3), Ekoti (2), Shimakonde (1) – zusammen 26 TN. Sprachen der Region Zentrum zusätzlich zu Cisena (16) waren: Chichewa (3), Cimanyika (2), Cindau (7), Cinyanja (7), Cinyungwe (8), Ciwute (2), Echuwabu (6), Elomwe (3), Maindo (1), Nsenga (1), Shona (1) – zusammen 57 TN. Weitere Sprachen der Region Süden neben Xichangana (29) und Xirhonga (20): Cicopi (9), Citshwa (13), Gitonga (6) und Zulu (1) – zusammen 78 TN.

⁵¹⁷ In Maputo, wo Teilnehmer dieses Nebenfachs befragt wurden, gaben sieben Frauen und neun Männer an, die Sprache zu schreiben, acht Frauen und sechs Männer lasen sie gern. Selbst im Vergleich mit Xichangana waren das hohe Werte.

Ciwute, Xirhonga, Citshwa bzw. Cinyanja) als die, in der sie besonders motiviert waren.⁵¹⁸

Schließlich soll noch kurz auf die Fremdsprachen eingegangen werden. Obwohl in der Frage nach den sprachlichen Vorlieben keinerlei Vorgaben gemacht worden waren, äußerten sich Teilnehmer ausschließlich zu den Fremdsprachen, die sie entweder in der Schule oder an der Universität erlernt hatten oder g noch dabei waren, also Deutsch, Englisch und Französisch.⁵¹⁹ Während die sprachlichen Tätigkeiten Sprechen und Schreiben nur von 30 bzw. 32 Personen angegeben wurden, war das Lesen in der Fremdsprache unter Teilnehmern wesentlich mehr verbreitet (51) – also typisch für einen formalen Spracherwerb sowie ein Universitätsstudium.⁵²⁰ Zudem existieren an allen Standorten mehr oder weniger gut ausgestattete Bibliotheken, in denen fremdsprachliche Literatur, Computer und Internetzugang zur Verfügung gestellt werden.

Englisch war die Fremdsprache, die am häufigsten und eher von Männern angegeben wurde. Französisch hingegen wurde weniger oft genannt und dann überwiegend von Frauen. Deutsch wurde von drei Personen genannt.⁵²¹ Unter der Fertigkeit „Sprechen“ war es Teilnehmern wichtig zu erklären, dass sie Kompetenz in der Sprache hatten („inglês, porque é a língua que sinto que domino mais na escrita e na fala“, T_FB1m_15), genauso wurde ausgesagt, dass Englisch eine leicht zu erlernende Sprache sei („sinto me mais a vontade ao falar o inglês, pela sua simplicidade“, Mx_FB1m_8). Neben Aussagen zur „Kompetenz“ (8), spielte der Kontakt mit der Sprache – z.B. in Form von Hausarbeiten und Sprachübungen – eine Rolle (3), wurde aber nicht so häufig genannt, wie die Wertschätzung (5), die Studierende der Fremdsprachen gegenüber ausdrückten („inglês, gosto muito da língua desde criança, aprecio“, N_FB1f_19).

Ein ähnliches Bild bot sich für die Fertigkeit „Schreiben“. 17 Personen von 32

⁵¹⁸ Im gleichen Fragebogen unter Frage 7 schrieben dann Teilnehmer auch, dass Portugiesisch den Erwerb der Bantusprache unterstützt habe: „Sim, prova o meu caso a língua portuguesa em algum momento ajudame a aprender mais a minha língua materna, cindau“ (B1_FB1f_8) / „Sim existe, a língua portuguesa é a base para o ensino da língua Rhonga“ (M_FB1f_7) / „Sim, temos p. ex. Português e Inglês: ao querer planificar ou transmitir uma matéria de língua bantu, recorreremos as literaturas já escritas em português ou inglês“ (T_FB1m_5) / „o português, auxilia a língua moçambicana, na base de presupostos teóricos da gramática, fonologia, fonética, o som que vem da língua portuguesa“ (M_FB1m_10).

⁵¹⁹ Deutlich wurde das etwa an der Aussage eines Teilnehmers in Lichinga zum Lesen: „inglês, português, bases dos meus estudos“ (L_FB1m_3).

⁵²⁰ Ein Teilnehmer in Lichinga etwa schrieb, dass er Englisch „à-vontade“ lese, denn: „informo-me mais“ (L_FB1m_8). Ein anderer freilich übte lediglich die Aussprache („mais para a prática da pronúncia“ L_FB1m_34).

⁵²¹ Unter der Kategorie „Sprechen“ äußerten sich 21 Männer, aber nur fünf Frauen. Beim „Schreiben“ waren es 22 Männer und sechs Frauen, beim „Lesen“ lag das Verhältnis schließlich bei 30 zu 11. Im Vergleich dazu Französisch: 3:2 („Sprechen“), 2:1 („Schreiben“) und 8:4 („Lesen“). Deutsch gern zu lesen, befanden nur ein Student und eine Studentin; es auch gern zu schreiben, meinte ein weiterer Student.

gaben keine Erklärung. Nun waren es allerdings neun Studierende, die Aussagen trafen, die sich in die Kategorie „Kontakt/Üben“ einordnen ließen. „Kompetenz“ (5) – „inglês, la língua aprendi e com muita motivação“, M_FB1m_d3 – oder Gefallen – etwa an Französisch zu finden („eu gosto de escrever letras de músicas, poemas, porque é língua de amor“ (B1_FB1f_11) wurde noch weniger oft ausgedrückt.

Eine Fremdsprache gern zu lesen, wurde von 51 Studierenden angegeben, 25 Personen begründeten ihre Angabe nicht. Unter der Kategorie „Kontakt/Üben“ wurden die meisten Aussagen (12) eingeordnet („português para melhor compreensão, inglês para aperfeiçoar“, B1_FB1f_4 / „inglês e português, são do meu quotidiano“, T_FB1m_4), es folgten „Kompetenz“ (7) und schließlich Aussagen der positiven persönlichen Wertung („francês porque acho que esta língua é muito engraçada“, B1_FB1f_1 „português e um pouco de inglês porque gosto e me sinto bem falando“, B2_FB1f_5 / „inglês, tudo fica mais interessante“, M_FB1f_d2) von sechs Teilnehmern. Nur einmal wurde auch hier auf das „laute Lesen“ erwähnt („inglês, mais para a prática da pronúncia“, L_FB1m_34).

Während für die Auswertung der Frage zum Sprachgebrauch, naturgemäß nur für Portugiesisch und die Bantusprachen die Kategorie „Muttersprache“ benötigt wurde – wobei diese Aussage häufiger in Bezug auf die Bantusprache getroffen wurde und vielleicht lediglich als Zeichen für eine emotionale Nähe gedeutet werden kann, die hier bekundet werden sollte –, waren die Kategorie „Kompetenz“, „Kontakt“ und „Gefallen“ für alle drei Sprachen bzw. Sprachgruppen in allen drei Fertigkeiten von großer Bedeutung. Wurde die Verwendung von Portugiesisch einige wenige Male mit der formelhaften Rede von der „Sprache der Einheit“ begründet, war es Teilnehmern weitaus wichtiger, darauf hinzuweisen, dass sie Portugiesisch schon früh und insbesondere in der Schule erworben hatten. Bemerkenswert war, dass Teilnehmer die Sprache als „grammatischer“ als etwa die Bantusprachen beschrieben, mitunter sich aber auch fest davon überzeugt gaben, dass man Portugiesisch so schreibe wie man es spreche – was einigermaßen erstaunlich ist, selbst dann, wenn man weiß, dass diese Sprachlernerfahrung mit dem Erlernen von Englisch und Französisch nach ihrer Alphabetisierung verglichen wurde. Zudem mochte es zwar Signale geben – etwa die Aussagen, die eher dem „lauten Lesen“, womit jedoch keine Phonetikübungen gemeint waren, zugeordnet wurden –, die auf die omnipräsente Mündlichkeit, die selbst ein Universitätsstudium in Mosambik charakterisieren mag, hinweisen, doch bleibt das im Bereich von bloßer Spekulation. Was aber deutlich wurde, ist der Fakt, dass es die

Amtssprache ist, mit der die meisten Teilnehmer in allen drei Fertigkeiten am, sozusagen, kompetentesten vertraut sind – und zwar ganz unabhängig davon, ob sie ihnen lieb und teuer ist oder nicht. Dass die oftmals mit viel größerer emotionaler Innigkeit von den Teilnehmern erwähnten Bantusprachen schriftsprachlich – und darin dann ähnlich den hier besprochenen Fremdsprachen – eine Herausforderung darstellen können, gerade dadurch aber aufgewertet werden, wurde an der Tatsache erkennbar, dass die im Studium verwendete Nationalsprache im Vergleich zu der Bantusprache, mit der ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin aufgewachsen war, an Wert gewann.

2.2.4.2 Sprachkompetenz haben und beurteilen

Mit der Erhebung wurde nicht die Absicht verfolgt, Wissen und/oder sprachliches Können abzufragen. Vielmehr stand die Auslotung des Spektrums von Ansichten und Einstellungen zu Sprachen und Sprachengebrauch sowie der Erfahrungen bei Erwerb und Vermittlung von Sprachen im Fokus. Daher verfolgten die Fragen im ersten Abschnitt der Befragung, in denen thematisiert wurde, was Sprachkompetenz bedeute, und wie sie gemessen oder kontrolliert werden könnte (FB1 5 und 6), nicht das Ziel, im Lehramtsstudium erworbenes Didaktikwissen abzufragen. Vielmehr sollte in Erfahrung gebracht werden, in welchen Dimensionen Teilnehmer beim Thema Sprachkompetenz und deren Überprüfbarkeit denken, ob z.B. die sprachliche Handlungsfähigkeit (und dabei die mündliche Fertigkeit) eher erwähnt würde als Wortschatzwissen und Grammatikkenntnisse und diese wiederum eine größere Rolle spielten als die Aneignung neuer kultureller, sozialer oder gar emotionaler Erfahrungen. Auf solche gingen bei der Beantwortung der Frage 5 lediglich 20 Teilnehmer ein, indem sie entweder ihre Muttersprachen assoziierten („domino a língua machuabo porque gosto e nasci e cresci a ouvir os meus pais, é muito importante porque refere a minha origem e é minha língua materna“, N_FB1f_4) oder ihre Identifikation mit der erworbenen Sprache ausdrückten („para mim é um património é o que me identifica como pessoa“, T_FB1f_1). Dass in der Sprache eine bestimmte Kultur stecke, wurde ebenfalls, jedoch selten thematisiert („significa adquirir segredos da gramática, conhecer a cultura, visto que ao adquirir/aprender uma língua automaticamente e inconscientemente incutimos a cultura

dos falantes da mesma“, L_FB1m_34). Wieder schien hinsichtlich einer eher traditionell gedachten Sprache-Kultur-Beziehung vornehmlich die Muttersprache assoziiert worden zu sein als beispielsweise Portugiesisch oder eine (andere) internationale Fremdsprache.⁵²²

Ganze 121 Teilnehmer, also über ein Drittel und mit Abstand die meisten, hoben jedoch die Beherrschung der vier Fertigkeiten als Zeichen für Sprachkompetenz hervor. Weitere 39 Teilnehmer wiesen darüber hinaus auf verschiedenen Domänen hin, die Fertigkeiten sollten, „seja qual for o contexto“, wie eine Teilnehmerin (B2_FB1f_4) schrieb, beherrscht werden. Mindestens 83 Studierende mahnten zusätzlich Grammatikkenntnisse an („Dominar realmente uma língua para mim, significa saber se comunicar perfeitamente na parte oral e escrita, ter a competência e a performance e dessa mesma língua. Conhecer as regras do uso dessa mesma língua“, B1_FB1f_5). Ausschließlich Regelwissen zu haben, war nur für 28 Teilnehmer wichtig, explizit Wortschatzwissen weniger als 15 Studierenden. Ein ähnliches Bild ergab sich auch, betrachtete man die Ansichten darüber, wie man Sprachkompetenz beurteilen könnte. Wieder befand die übergroße Mehrheit (141), wenn man die vier sprachlichen Fertigkeiten beherrsche, beherrsche man eine Sprache. Weitere 81 Teilnehmer betonten Grammatikkenntnisse, während lediglich 16 Personen explizit das Gebiet der Lexik erwähnten („Quando estiver no processo de comunicação e as pessoas entender o meu enunciado e vice-versa. Quando entendo acima de 90 % dos vocábulos dessa língua.“, T_FB1m_14). Konkrete Maßnahmen zur Überprüfung von Sprachkenntnissen⁵²³ nannten immerhin 63 Personen.

Einen kleinen Hinweis darauf, dass Teilnehmern mündliche Überprüfungsverfahren dabei bevorzugten bzw. ihnen diese eher in den Sinn kamen, zeigte dabei eine Auswertung der Häufigkeit der Erwähnung von „falar“, „escrever“ und „ler“ in den Antworten: 177 Teilnehmer, war die Überprüfung der Fertigkeit „sprechen“ wichtig. Nur 97 Teilnehmer erwähnten „schreiben“ und 71 „lesen“ im Zusammenhang

⁵²² In Frage 6 nannten nur vier Teilnehmer „Kultur“ im Zusammenhang mit der Überprüfung von Sprachkompetenz, etwa: „Tenho a certeza que domino uma língua alvo quando tenho o conhecimento gráfico, ler, comunicacional, e cultura do povo autóctone desta língua“ (B2_FB1m_11).

⁵²³ Konkret waren das: Reflektion (3), Vermögen zur Selbstkorrektur (3), Formulare ausfüllen können (1), Unterrichten können (5), positives Feedback (durch Dozenten, Kommilitonen) erfahren (29), positives Feedback durch Muttersprachler erfahren (14), Sprachtest (6), Leistungsanforderungen in der Universität erfüllen (2). Besonders erstaunte dabei, dass Tests und Prüfungen, ob standardisiert oder nicht, so selten erwähnt wurden. Auffällig war auch, dass Leseverstehen und Textproduktion, Diktate und Übersetzungen als Mittel der Evaluierung nicht genannt wurden.

mit einer Leistungskontrolle.⁵²⁴ Doch auch, wenn man nicht weiß, dass Lesen ohnehin eine Tätigkeit zu sein scheint, die auch nach Aussage von Teilnehmern nicht weit verbreitet in Mosambik ist,⁵²⁵ muss eingestanden werden, dass beide Fragen zu keinerlei Erkenntnissen führten, die dazu beigetragen hätten, die Wahrnehmung der sprachpolitischen Situation durch die befragten Teilnehmer besser zu verstehen. Allerdings wurde deutlich, dass eine übergroße Mehrheit der Studierenden Spracherwerb im Prinzip nicht automatisch mit dem Erwerb einer Kultur verbindet. Das steht jedoch im Widerspruch zu dem Argument, das bezüglich der Nationalsprachen auch in der Befragung immer wieder verwendet wurde: Sprache bedeute Kultur. Darum sind die Nationalsprachen zu ehren und zu schützen. Auf die Spitze getrieben heißt das aber, dass demnach die Bantusprachen zwar die eigentliche, weil autochthone kulturelle Essenz Mosambiks enthalten, aber eben nicht über die praktischen Qualitäten verfügen, die das sozusagen von jeder europäischen und damit kolonialen Kultur befreite Portugiesisch zur Amtssprache macht. So gedeutet, erscheint die gegensätzliche Komplementarität von Amtssprache und Nationalsprachen wie ein sprachpolitischer Konflikt, in den sich Magie und Ratio unentwirrbar eingeschrieben haben.

⁵²⁴ Das Wort „comunicar“ wurde ebenfalls häufiger erwähnt; es wurde aber nicht ausgezählt, da nicht sicher war, ob nur die mündliche oder auch die schriftliche Kommunikation gemeint war (z.B. „saber comunicar e escrever“, T_FB1f_b8 versus „saber se comunicar no âmbito geral seja na leitura, escrita ou na fala“, T_FB1m_18). „Hören“ („ouvir“) wurde unter Frage 5 von gerade 25 Teilnehmern als Fertigkeit genannt („falar, escrever, ler, ouvir perfeitamente, saber 98% de expressões idiomáticas, estilos da língua“, M_FB1m_5), das umfassendere „compreender/compreensão“ nur 19 Male (z.B. „Significa saber: Falar, escrever, ler e ouvir. Mas também significa ter a criatividade linguísticas, performance e a compreensão“, (Mx_FB1f_14). In Frage 6 wurde „compreender“ nur noch 10 Male erwähnt (etwa: „Quando domino as 6 áreas da linguística como a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, ademais quando compreendo com facilidade“, B2_FB1m_18), „ouvir“ erzielte neun Ergebnisse (z.B. „quando falo, escrevo e ouço perfeitamente“, Q_FB1f_6).

⁵²⁵ Wie bereits erwähnt, hatten auf die Frage, wie sie sich ihren zukünftige Tätigkeit vorstellten (FB1, Frage 1) drei Teilnehmer geantwortet, dass sie sich dafür einsetzen wollten, dass in Mosambik mehr gelesen wird: „Primeiro olhando a situação educativa do meu país é do meu agrado tentar mudar a situação fazendo com que as crianças se apaixonem pela escola sobretudo pela leitura (...)“ (Mx_FB1m_13) / „buscaria cultivar o habito pela leitura nas classes iniciais do ensino _ instituições, que tem por objetivo promoção de línguas“, (L_FB1m_5) / „professor moderno e inovador, transmitir os hábitos de leitura e mediar os conhecimentos ligados as estruturas da língua portuguesa“ (L_FB1m_12).

2.2.5 Zu Sprachlernerfahrungen und Sprachbewusstheit

Da die befragten Studierenden zum einen von Kindesbeinen an mit Sprachen aus sehr unterschiedlichen Sprachfamilien (Bantusprache/n und Portugiesisch) konfrontiert sind, zum anderen, entsprechend ihrem Bildungsweg, untereinander relativ ähnliche Sprachen (Portugiesisch, Englisch, Französisch) formal erworben haben und ihre Kenntnisse über diese an der Universität vertiefen, lag es auf der Hand, nachzufragen, wie sie Sprachen als linguistische Einheiten wahrnehmen und miteinander vergleichen (FB1, Fragen 7 und 8). Außerdem interessierte, welche möglichen Konsequenzen ihrer Meinung nach daraus für die Vermittlung von Sprachen erwachsen könnten (FB1, Frage 9).

Auf die Frage nun, welche Sprachen sie besonders beim Erwerbsprozess anderer Sprachen unterstützt hätten, antwortete über ein Drittel der Teilnehmer nicht mit der Nennung von konkreten Beispielen, sondern gab zum Teil alternative, in der Form nicht erwartete Antworten (33) – etwa, wenn geschrieben wurde: „Sim, temos p. ex. Português e Inglês: ao querer planificar ou transmitir uma matéria de língua bantu, recorreremos as literaturas já escritas em português ou inglês“ (T_FB1m_5) / „Sim, a língua portuguesa, inglesa e francesa. Através da fala e da pronúncia. Quando um indivíduo viaja e vai num país que se fala só inglês, você saber que eu fiz ou já estudei essa língua, por mais que seja para você vai se ajudar“ (N_FB1f_13) / „há, por causa da tradução“ (L_FB1m_33).⁵²⁶ Auch die Aussagen (48), in denen Teilnehmer dem Inhalt der Frage global zustimmten (z.B., „todas ajudam“, M_FB1f_13 / „Acho que qualquer língua pode ajudar na aprendizagem da outra, porque a língua que eu conheço é que vai permitir através da sua estrutura que eu aprenda outra“, X_FB1m_4), wurden einer eigenen Kategorie zugeordnet. Das galt auch für Antworten, in denen die Richtigkeit der Fragestellung bezweifelt wurde (25), indem etwa auf die Einzigartigkeit jeder Sprache verwiesen („Não, cada língua é uma“, B2_FB1f_15) oder aber die Existenz von solchen sich unterstützenden Sprachen bezweifelt wurde („ainda não descobri quais são estas línguas, não tive contacto com outras línguas“, L_FB1m_29). Schließlich wurden auch Aussagen

⁵²⁶ Neun Aussagen wurden nicht gewertet („Moçambique sendo colonizado por portugueses, foram obrigados a usar o português como língua da instrução, mas nem todos falavam e tornava difícil passar a informação. As línguas bantu vieram para ajudar entender essa problema e fica através do ensino bilingue é o caso de emakwa, bitonga, Nhanja.“, L_FB1m_16 / „Sim. Línguas bantu, ajudou na existência ou aparecimento de outras línguas, como por ex. Emakwa, Chimaconde, Chuabo, Cena entre outras“, N_FB1f_10).

(27), in denen angemerkt wurde, dass die Erst- und /oder Muttersprache stets den Erwerb anderer Sprachen unterstütze – selbst dann, wenn deutlich war, dass Teilnehmer sich auf die Situation in Mosambik bezogen („língua materna do educando ajuda quando a língua do ensino não for dele“, M_FB1f_16) gesondert registriert.

Die Mehrheit der Teilnehmer (215) nannte konkrete Sprachbeispiele, wobei aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit zwischen den Aussagen unterschieden wurde, in der eine Bantusprache genannt wurde (105) und jenen, in denen Portugiesisch und Fremdsprachen (110) aufgeführt wurden. Auffällig war dabei, dass 49 Teilnehmer aussagten, dass ihnen die Bantusprache beim Erwerb der Amtssprache geholfen habe.⁵²⁷ Dass sei sehr erfolgreich gewesen, versicherte etwa eine Teilnehmerin in Maxixe: „Sim. Quando usei a abordagem directa, aprender a L2 por L1, resultou, porém agora já estou na fase de aprender uma L2 pela própria L2“ (Mx_FB1f_14). Teilnehmer erwähnten aber auch, wie bereits erwähnt, dass ihnen Portugiesisch geholfen habe, ihre/eine Bantusprache zu erwerben (10) und ebenso Englisch (3): Weil es etwa Wörter im Cicopi, Cindau, Citshwa oder Xichangana gebe, die aus dem Englischen kommen, wäre ihr Lernprozess erleichtert worden, versicherten neun Teilnehmer.⁵²⁸

Unter den Sprachbeispielen, in denen Portugiesisch sowie Fremdsprachen europäischer Herkunft (Deutsch, Englisch, Französisch, Latein⁵²⁹ und Spanisch) und einmal auch

⁵²⁷ Markante Beispiele waren u.a.: „Sim, minha língua materna ajudou bastante para que pudesse aprender a falar a língua portuguesa porque faço espécie de tradução directa, porque primeiro percebo na minha língua e depois faço tradução directa“ (B2_FB1f_11) / „Sim. São as línguas maternas, e ajudam na medida em que nos auxiliam na construção do significado – pensamos usando as línguas maternas e depois fazemos tradução“ (M_FB1m_23) / „Tendo em conta que nós temos a língua materna uma língua bantu é muito bom que o professor use a abordagem da tradução para que ajude a entender a língua alvo“ (T_FB1f_b3). In diese Kategorie wurden auch jene Aussagen eingefügt, in der Beispiele, die anderen Kategorien zugeordnet wurden, aufgeführt sind („Certamente. A língua citshwa, a minha materna, na aprendizagem do português; o português para as línguas inglesa, francesa e espanhol, principalmente pela técnica de tradução e do uso dos parâmetros sintácticos“, Mx_FB1m_8) – das aus Gründen der Übersichtlichkeit, wie im zweiten Band zu sehen ist, wo solche Beispiele im Fußnotentext wiedergegeben sind.

⁵²⁸ Beispiele dafür sind: „Para mim a língua changana/ronga ajudam na aprendizagem da língua inglesa, visto que há palavras que usamos tanto para changana como para Inglês ,xipuna‘ – ,spoon‘, que significa colher“ (M_FB1f_25) / „Sim, por exemplo: em cicope ,colher‘ é ,cipone‘ e em inglês é ,spoon“ (Mx_FB1f_9) / „Sim. É o caso da minha língua materna. Ela ajudou-me a compreender o inglês devido a alguns termos semelhantes, Citshwa“ (Mx_FB1m_12).

⁵²⁹ Dass die Bedeutung von Latein für die Entstehung der portugiesischen Standardsprache Thema in den Lehrveranstaltungen ist, ließen die beiden Aussagen zur Kombination Latein / Portugiesisch zumindest erkennen („O latim p. ex. ajuda na aprendizagem do português, na medida em que explica a origem de algumas palavras“, M_FB1f_11 / „Sim há. Latim. A língua portuguesa apresenta certas convergências históricas face ao latim. Isso possibilita um grande avanço para [aquisição] aprendizagem de outra língua, neste caso a língua portuguesa.“, N_FB1m_11). Andere Meinungen zu Latein wurden unter Frage 8 geäußert: „Latim acho eu que no curso de português essa língua é morta pois ao invés de ajudar só confundi as nossas mentes“ (Mx_FB1f_19) / „Latim, não tem uma formação frásica idêntica a de nenhuma língua“ (Mx_FB1f_27).

Koreanisch – ein Teilnehmer in Chimoio hing einer Religionsgemeinschaft mit Sitz in Korea an – kombiniert wurden, bildete die 38 Aussagen, in denen Portugiesisch und Englisch genannt wurden, die größte Gruppe. Das war durchaus nachvollziehbar, weist doch Englisch gerade im lexikalischen Bereich viele Ähnlichkeiten mit Portugiesisch auf. Andere größere Gruppen bildeten Kombinationen wie Portugiesisch / Spanisch (17), Portugiesisch / Französisch (16) oder Portugiesisch / Englisch / Französisch (14)⁵³⁰. Portugiesisch als die Ausgangssprache für allen weiteren Spracherwerb wurde von zehn Personen erwähnt,⁵³¹ Englisch hingegen von einem Teilnehmer und auch Deutsch von zwei Studenten in Maputo.⁵³² Besonders Teilnehmer, die Deutsch und/oder Französisch studierten, verwiesen mit höherer Frequenz auf sprachverwandtschaftliche Beziehung, möglicherweise Zeichen dafür, dass diese in den Lehrveranstaltungen – ob in Schule und/oder Universität – tiefergehend behandelt werden („Sim, sim, sim. Línguas com mesmas raízes ajudam. Ex: inglês e alemão, ambas são germânicas – português, espanhol, italiano, francês – são todas latinas“, M_FB1f_d2 / („Sim. Por exemplo a língua portuguesa, ajudou-me a aprender uma língua com facilidade. Neste caso, a língua francesa, devido a natureza destas línguas, ou seja, por ser línguas românicas.“, B2_FB1m_6).

Hatte sich bereits angedeutet, dass offenbar die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen durch Sprachvergleiche eher nicht zu den Lehrinhalten gehört, zeigte die Auswertung der Aussagen unter Frage 8, in der nach Unterschieden zwischen Sprachen gefragt wurde, dass Teilnehmern diesem Thema gegenüber verhalten reagierten – aber auch die Frage unverständlich formuliert („Para ti, quais são as línguas que não têm nada em comum?“) zu sein schien. Allerdings war erstaunlich, dass der Zusammenhang zur vorausgegangenen Frage nicht gesehen wurde und sich deswegen 139 Teilnehmer nicht

⁵³⁰ Die formale Ähnlichkeit von Alphabet und Vermittlung veranlasste einige Teilnehmer, die Sprachen als einander unterstützend wahrzunehmen: „Sim, no caso do Português, Francês e Inglês. Para mim ajuda na explicação com escrever as letras e como fazer leitura: Isso começando com a leitura dos abecedários, a seguir as palavras dividindo em sílaba e no fim formar frases“ (N_FB1f_3).

⁵³¹ Während einige Teilnehmer die typische Unterrichtssituation in einer mosambikanischen Grundschule evozierten („Língua portuguesa. Porque o professor consegue comunicar-se com outros indivíduos, na sala de aula“, L_FB1f_7 / „existe a língua que ajuda na aprendizagem, como português“, T_FB1f_b8), verwiesen andere wiederum auf das Übersetzen („P.ex. eu que domino a língua portuguesa vou precisar da língua portuguesa para aprender outra, a partir da tradução. Para que eu fale algo numa outra língua que estou a aprender preciso de conhecer o significado disso na língua portuguesa“, L_FB1m_2).

⁵³² Wenn diese Teilnehmer insbesondere die Komplexität des Deutschen herausstellten („Alemão – abre a visão da gramática. Talvez todas as que tenham uma gramática complexa é aproveitável para outras línguas, como foi com o latim“, M_FB1m_d2 / „Alemão – esta ajuda na aprendizagem das outras por ser muito complexa, e assim sendo abre-te novos horizontes na melhor aprendizagem das outras“, M_FB1m_d3), wies das lediglich auf die Didaktik der Sprachvermittlung hin. Objektiv betrachtet gibt es wohl kaum Sprachen, die weniger grammatisch komplex sind als Deutsch.

auf die Vorstellung einlassen mochten, es gäbe einander völlig fremde Sprachen: Die meisten Teilnehmer (59) wiesen jedenfalls darauf hin, dass Sprachen stets Gemeinsamkeiten hätten.⁵³³ Ähnlich waren die Argumente jener, die sagten, dass alle Sprachen der Verständigung dienten (11) oder dem Erwerb anderer (15). Ebenfalls wurde versichert, dass alle Sprachen gleichrangig seien, keine besser oder schlechter, wichtiger oder weniger wichtig sei („Não existe nenhuma língua que não tem nada em comum. Todas línguas são importantes“, N_FB1f_7).⁵³⁴ Immerhin: 193 Teilnehmer stimmten der Frage zu, indem sie Sprachkombinationen nannten, die – freilich außer dem Umstand, dass sie ihnen nicht aus eigener Sprachlernerfahrung bekannt gewesen sein dürften – größtenteils nicht nachvollziehbaren Kriterien folgten.⁵³⁵ Auffällig war zudem, dass nur 93 Studierende die Bantusprachen hier einbezogen.⁵³⁶ Darauf, dass Bantusprachen teilweise untereinander nicht verständlich sind, machten neun Teilnehmer mit Beispielen deutlich, 28 Studierende nannten Bantusprachen, die beim Erwerb von europäischen Sprachen wie Deutsch, Englisch oder Französisch nicht viel nützen würden, und gerade

⁵³³ 23 Personen beantworteten die Frage nicht, neun gaben eine unverständliche Antwort im Sinne der Frage. Aufschlussreich waren sie auf ihre Art dennoch, etwa wenn eine Teilnehmerin in Beira schrieb: „Todas as línguas não importante (sic) no processo da aprendizagem“ (B2_FB1f_13). Leider kann hier nicht auf alle Antworten eingegangen werden, doch zeigte sich wieder, dass eine Pilotstudie sicherlich geholfen hätte, die Frage besser zu formulieren. So antworteten Teilnehmer etwa: „Não existem línguas que não têm de comum porque cada língua depende da outra“ (B1_FB1m_4) / „todas têm algo em comum, só pelo facto de ser uma língua“ (M_FB1f_18) / „todas as línguas têm algo em comum. Só a língua morta a qual não tem falante não tem algo em comum porque deixou de existir, mesmo as vivas os neologismos influenciam para uma comunicação“ (Q_FB1m_1) / „Na minha opinião, as línguas sempre têm uma ligação. Considerando que vivemos num mundo globalizado as línguas têm muito em comum através da criação de novas palavras que se espalham através da música, vídeos e mais“ (X_FB1m_6).

⁵³⁴ In Frage 5 (FB2), als es um die Etablierung einer Reihenfolge für verschiedene Sprachen nach ihrer Bedeutung für Mosambik ging, sagten mehrere Teilnehmer Ähnliches aus: „Não, todas elas são importantes, ou seja, nenhuma é superior a outra“ (B2_FB2m_16) / „Todas línguas para os moçambicanos são importantes porque são dotados do significado“ (B2_FB2m_17) / „nenhuma língua é importante que a outra“ (L_FB2m_2) / „Não existe uma língua acima indicada que é importante que a outra porque todas tem o mesmo objectivo“ (L_FB2m_9) / „Não existe uma língua mais importante que a outra“ (L_FB2m_10) / „nenhuma língua é superior“ (M_FB2m_18) / „todas têm o mesmo valor“ (X_FB2m_6) / „todas são importantes“ (X_FB2m_7 und 12).

⁵³⁵ Feststellbare Kriterien waren die persönliche Sprachlernerfahrung (8), ein gemeinsamer Ursprung (5), geografische und linguistische Gruppen (15), wobei nur eine Teilnehmerin den Ausdruck „Kolonialsprache“ nutzte, also an die politische Dimension der Sprachen erinnerte: „Eu acho as línguas que não têm nada em comum são as línguas Bantu e coloniais“ (X_FB1f_3). Außerdem wurden linguistische Merkmale der Sprachen genannt (10), sprach- und kulturwissenschaftliche Theorien herangezogen (3) – „Não existem línguas sem aspectos semelhantes com as outras, pois existe o que se chama universais linguísticos“ (Mx_FB1m_11). Interessanterweise wurde zweimal auch auf den internationalen Gebrauch einer Sprache hingewiesen: „Não existem línguas que não têm nada em comum, as mais conhecidas de comunicação internacional, salvo o mandarim que não é muito vulgar“ (Q_FB1m_4) / „Na minha opinião, as línguas sempre têm uma ligação. Considerando que vivemos num mundo globalizado as línguas têm muito em comum através da criação de novas palavras que se espalham através da música, vídeos e mais“ (X_FB1m_6).

⁵³⁶ U.a. wurden einzelne Beispiele genannt wie Bantu / Arabisch, Bantu / Chinesisch oder Bantu / Thailändisch, aber auch Deutsch / Italienisch / Zulu oder Portugiesisch / Russisch / Swahili.

26 Teilnehmer meinten das explizit für die Bantusprachen und Portugiesisch – mithin nur etwas mehr als 7 Prozent aller Befragten. Darüber hinaus verwiesen acht Teilnehmer darauf, dass die Bantusprachen nichts mit dem schulischen Bildungserwerb zu tun hätten,⁵³⁷ grundverschieden und verblüffenderweise sogar „gefährlich“ seien: „As nossas línguas autóctones. Pela sua composição são complexas, por tanto, é um pouco perigoso que alguém em especial crianças tenha o domínio delas na sua totalidade, mesmo elas sendo importantes“, Mx_FB1f_14). Schließlich optierte über ein Viertel der Teilnehmer dafür, einfach Sprachkombinationen aufzuzählen: Portugiesisch / Englisch (11), Portugiesisch / Chinesisch (16), aber auch Englisch / Französisch (10). Chinesisch schien 17 Teilnehmern an sich fremd genug zu sein, ebenso traf das auf Arabisch, Hindi, Japanisch oder Vietnamesisch zu.

Dass Vielsprachigkeit allein, aber ebenso wenig die Vorstellung, „dass alle Sprachen gleich sind“,⁵³⁸ zu mehr Sprachbewusstheit oder produktiven Gedanken auf didaktischem Gebiet führen, zeigten die Antworten auf die Frage, inwieweit dem Vermittlungsprozess die Unterschiedlichkeit von Kontrastsprachen dienlich sein könnte (Frage 9, FB1) – unter den Fragen des FB1 war das diejenige, die am häufigsten nicht beantwortet wurde.⁵³⁹ Viele Teilnehmer (95), die eine Aussage trafen, beließen es zudem dabei, dass sie schlicht keine Vorteile erkennen könnten (z.B. „fica difícil, então não“, L_FB1m_26 / „Não é possível“, N_FB1m_18 / „penso que não“, Q_FB1f_8, „não podem trazer nenhuma vantagem“, Q_FB1m_17) oder aber sahen vor allem Probleme (z.B. „Não. Sendo estruturas diferentes aqui há grandes dificuldades para a aprendizagem de outras línguas“, Mx_FB1f_16) / „Não trazem vantagem numa primeira fase simplesmente pelo facto de não ter nada em comum com as outras.“, L_FB1f_15 / „Eu acho que não. Porque para aprendizagem de uma língua primeiro precisa haver um interesse. Ex. a cultura e quando não há nenhum interesse, vai dificultar no PEA“, Mx_FB1f_18). Wieder wurde offensichtlich, dass Portugiesisch sprachbiografisch überwiegend nicht als

⁵³⁷ Typische Beispiele dafür waren: „Para mim por ex.: as línguas bantu, sobretudo nas zonas rurais não ajudam no processo de ensino-aprendizagem“ (B1_FB1f_9) / „Emakua, porque não faz sentir no processo de ensino de aprendizagem“ (L_FB1f_7) / „as línguas que não tem nada em comum são as línguas nas zonas rurais, fora da cidade“ (L_FB1f_2).

⁵³⁸ Entgegen dieser Versicherung zeigt sich in Mosambik, dass Sprachen eben nicht als gleich betrachtet werden – sonst hätten insbesondere Studierende der Philologie und zukünftige Sprachlehrkräfte bessere Kenntnis über ihre Mutter- bzw. die sie im Alltag umgebenden Bantusprachen.

⁵³⁹ Auch hier sagten Teilnehmer (15), dass sie die Frage für falsch hielten („todas tem vantagens“, L_FB1f_6 / „existem muito algo aproveitável em todas línguas“, M_FB1m_d4 / „Todas as línguas tem algo em comum a partir do pressuposto em que todas são possíveis para aprendizagem“, Mx_FB1f_30 / „Não tenho como responder, porque não vou com a questão patente“, Q_FB1f_6)

Kontrastsprache zu den Bantusprachen erfahren worden war, ein Bewusstmachungsprozess für die unterschiedliche Struktur wohl eher selten stattgefunden hatte. Dass 109 Teilnehmer der Frage auswichen („Sim pode. Creio que são idiomas que merecem ser estudos como outros“, L_FB1m_7) oder andere Dinge assoziierten („Sim, porque as línguas têm uma vantagem enorme no ensino-aprendizagem. O aluno irá aprender outras línguas e vai se dar bem se um dia for no estrangeiro“, B2_FB1f_14), musste ebenfalls festgestellt werden.⁵⁴⁰

Letztlich konnte nur in 43 Aussagen festgestellt werden, dass Teilnehmer tatsächlich Vorteile für den Spracherwerbsprozess erkennen konnten, ohne freilich auch nur einmal die Bantusprachen und Portugiesisch zu benennen.⁵⁴¹ Wenn sich Teilnehmer (27) zu Portugiesisch und den Bantusprachen äußerten, berücksichtigten sie die Fragestellung nicht oder aber gingen auf Unterrichtssituationen in Mosambik ein, in dem Sinne, dass Bantusprachen benutzt werden sollten, damit, um Inhalte überhaupt vermitteln zu können, für die Verständigung zwischen Lehrkraft und Schülern gesorgt werde.⁵⁴² Eine Teilnehmerin in Beira verwies in diesem Zusammenhang auch auf das EB: „Sim, para o caso desta língua emakwa ajudaria no processo de ensino e aprendizagem numa aula do ensino bilíngue“ (B2_FB1f_9). Eine andere erklärte genauso zusammenhangslos, dass man Xirhonga besser studieren und mehr Materialien für den Unterricht entwickeln müsse („sim, porque aprender as diferenças das línguas e que construir os materiais da língua Rhonga, porque ainda não existe na totalidade“, M_FB1f_23). Auf den identitätsstiftenden und kulturellen Wert der Bantusprache wurde von drei Teilnehmern auch wieder einmal verwiesen: „Sim, as vantagens é que por serem

⁵⁴⁰ Etwa wurde auf die Interaktion im Ausland/ mit Ausländern hingewiesen, Vorteil in Beruf und Karriere, Ansichten zu Sprache und Unterricht wurden geäußert sowie konkrete Beispiel genannt, etwa Chinesisch/Portugiesisch („Sim uma vez que temos vários chineses em Moçambique a criarem um auto emprego a aprendizagem da língua chinesa pode facilitar a comunicação, e também, há chineses interessados em aprender a língua changane/portuguesa“, M_FB1f_25), Englisch / Portugiesisch („caso inglês, os países vizinhos que falam inglês“, T_FB1f_b7 / „para que o aluno tenha uma aprendizagem mais ampla, inglês para mercado laboral“, T_FB1f_b9 / „Têm algo em comum, temos obras escritos em inglês que traduzidos para o ensino de português“, X_FB1m_2).

⁵⁴¹ Erkennbar waren Aussagen zu Diversitätserfahrung (4), Kulturerfahrung (14), Relevanz für die Didaktik in Bezug auf Lernmethoden und -strategien (13), Sprachvergleich und Betrachtung grammatischer Strukturen (14).

⁵⁴² Beispiele lauteten: „É claro que que podem sim trazer vantagens para o processo de E/A porque existem alunos que têm essas línguas como maternas daí que o seu uso traria um bom desempenho dos mesmos“ (M_FB1m_20) / „Sim, traz vantagens como por exemplo nas zonas rurais o professor pretende falar sobre plantas trepadeiras e o aluno não sabe o que é isto pode dizer em emakua e assim facilitar a aprendizagem“ (N_FB1f_17) / „Podem trazer alguma vantagem. Na medida em que pode ser fácil para alguns alunos compreender algo numa dessas línguas“ (X_FB1m_14).

a marca da nossa cultura, assim imortalizamos a nossa cultura, expandimos através das obras que existam para todos os nativos dessas línguas“ (Mx_FB1f_14).

2.2.6 Ergebnisse der Befragung nach Sprachen und Sprachgruppen

Wenngleich auf den vorangegangenen Seiten eine Fülle von Ergebnissen vorgestellt wurden, die sich aus der Auswertung der Befragung ermitteln ließen, muss dennoch einmal mehr darauf hingewiesen werden, dass sie im Wesentlichen nur allgemeine Tendenzen wiedergegeben – die Aussagen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschwanden gewissermaßen in der Masse. Allerdings war genau das das Anliegen der Befragung: Es sollte ein authentischer Einblick – und zwar an unterschiedlichen Standorten – gewonnen werden, wie Lehramtsstudierende im Studiengang Sprachen an einer staatlichen mosambikanischen Universität auf die Amtssprache, die National- sowie internationale Fremdsprachen, allen voran die obligatorischen Schulfremdsprachen, blicken. So wurde in Erfahrung gebracht, woran sie deren symbolischen Wert bemessen, welche Funktionen sie ihnen zuschreiben und unter welchen Umständen sie selbst diese Sprachen erlernen und benutzen. Ausgangspunkt dafür war die Frage, ob in dieser sehr spezifischen sozialen Gruppe mit der Einführung von Sprachlehrangeboten, die die autochthonen Bantusprachen berücksichtigen, eine Neubewertung der aus der Literatur bekannten Zuschreibungen zum Wert von Sprachen und welche Rolle sie in der mosambikanischen Gesellschaft spielen sollen, erkennbar sein würde. Von vornherein war damit zu rechnen, dass die Studierenden, zumindest in der Masse, vor allem jene Meinungen wiedergeben würden, für deren Sinnstiftung durch andere gemäß der Landwehrschen Formel des „Sagbaren, Denkbaren, Machbaren“ innerhalb einer Gesellschaft längst gesorgt ist und als unumstößliche Wahrheit gelten: Die Reproduktion allgemeiner sozialer Überzeugungen im Hinblick auf die mosambikanische Sprachpolitik war daher zu erwarten. Zugleich aber konnte anschaulich gemacht werden, dass angesichts der Umstände, unter denen selbst in diesem sowohl privilegierten und sich tendenziell an der westlichen Welt orientierenden als auch dem Staat und seinen Institutionen in besonderer Weise verpflichteten Milieu der Erwerb und Gebrauch von Amtssprache und Bantusprachen sozial geregelt ist, radikale

Veränderungen wie ausgeschlossen erscheinen. Zugleich bedeutet das keinen Stillstand, sind doch Dynamiken erkennbar, die vor allem dadurch ausgelöst werden, dass mit der Existenz von bantusprachlichen Lehrangeboten die Frage nach deren Sinnhaftigkeit im diskursiven Raum Mosambiks steht, sich Studierende aber auch und womöglich zum ersten Mal im Nebenfach mit ihren bis dahin vornehmlich einer vagen, die eigene Person und/oder die gesamte Nation betreffenden Identitätsbestimmung vorbehaltenen Bantusprachen auf einer formal-akademischen Ebene beschäftigen.

2.2.6.1 Portugiesisch, Amtssprache ohne Alternative

Portugiesisch galt der überwältigenden Mehrheit der Studierenden als die Sprache, die ganz natürlich zu ihrem Leben und zu Mosambik gehört. Dabei ist ihr Status wie unangefochten. Wiederholt wurden die Etiketten, mit denen die Sprache in Mosambik vornehmlich belegt ist: Sie ist die Sprache der Regierung und des Staates, die als „Sprache der nationalen Einheit“ der Kolonialmacht unter Auslöschung sämtlicher kultureller Symbolik derselben abgerungen – oder besser noch: von dieser „adoptiert“ – wurde. Denn sie ist im Vergleich zu den Bantusprachen „neutral“, die einzige für staatliche Institutionen vollumfänglich nutzbare Sprache und daher auch die wichtigste Verkehrssprache Mosambiks. Für einen großen Teil der Studierenden galt sie durchaus bereits als wesentlicher Ausdruck der „moçambicanidade“ – sie wäre es, so der Eindruck, würde die Art und Weise, wie der Prozess der „nativização“ ihren Gebrauch im Land im Allgemeinen und den individuellen der Teilnehmer im Besonderen beeinflusst, in der Etablierung einer nationalen Norm kulminieren, umso mehr. Als „Nationalsprache“ galt sie mit ihrem derzeit geltenden Standard jedoch nur den allerwenigsten Teilnehmern. Dazu passte, dass Portugiesisch, obgleich am häufigsten als Muttersprache von Teilnehmern (60) angegeben, praktisch nie in Zusammenhang mit der eigenen Identität oder dem kulturellen Inventar der Nation gebracht wurde. Wohlwollende persönliche Wertungen der Sprache gab es gleichwohl. Doch egal, wie vertraut oder auch nicht sie von den Teilnehmern beschrieben wurde, sie ist vor allem eines, nämlich ein unumstößlicher Fakt. Die Funktion von Portugiesisch als Bildungssprache – zumal sie über alle Vorteile einer internationalen Fremd- und anerkannten Weltsprache verfügt – galt einer Mehrheit als unersetzlich. Sie wurde zudem als grundlegend für den Zugang

zum Arbeitsmarkt und für das berufliche Fortkommen beschrieben. Dabei wurde die Erwerbssituation im schulischen Kontext – in die nicht nur stadtfremd aufwachsende Kinder in den „zonas recônditas“ permanent geraten, sondern die offensichtlich auch für eine Mehrheit der Teilnehmer normal gewesen war – als sehr spezifisch beschrieben: Damit eine Verständigung zwischen Lehrkraft und Schülern überhaupt möglich ist oder aber die Stoffvermittlung gelingt, ist der Einsatz von Bantusprachen zu Hilfe praktisch unersetzlich. Gleichzeitig wurde im Zusammenhang sehr unterschiedlicher Fragestellungen häufig angesprochen, dass die Verwendung von Portugiesisch in Mosambik fehlerhaft sei, u.a., weil die Sprache in der Schule nicht korrekt vermittelt würde. Auch von sich selbst sagten Teilnehmer, dass sie die Amtssprache teilweise nur mühsam erworben hatten und/oder ihre Kenntnisse im Rahmen des gegenwärtigen Studiums zu verbessern suchten. Dass dabei die Bantu- oder „Mutter“-sprachen, in der die meisten Teilnehmer erst durch ihr Nebenfach formalen Unterricht erhielten, in einem quasi unauflösbaren Zusammenhang mit der Amtssprache stehen, zeigte sich an der Tatsache, dass Bantusprachen und Portugiesisch teilweise nicht als Kontrastsprachen betrachtet wurden. An der Erkenntnis, dass für die übergroße Mehrheit der Teilnehmer die Amtssprache – auch wenn sie Portugiesisch für schwierig halten, die Sprache nicht dem geltenden Standard entsprechend beherrschen und/oder sich auch nicht mit ihr identifizieren können – das Kommunikationsmittel ist, und zwar unabhängig von der symbolischen Bedeutung der Sprache, auf welches sie unter keinen Umständen verzichten können und wollen, aber auch keine Alternative etwa in Gestalt einer National- und/oder Fremdsprache wie Englisch sehen, änderte sich dadurch nichts.

2.2.6.2 Bantusprachen, Muttersprachen ohne „abce“

Daran, dass die Mehrheit der Teilnehmer – und zwar weit über die Zahl derjenigen in das entsprechende Nebenfach eingeschriebenen Studierenden hinaus – den Bantusprachen eine hohe symbolische Bedeutung zugeschrieben, ließen die Ergebnisse keinen Zweifel. Sie galten als vertraute Sprachen der Kindheit und der Familie; zudem würden sie die Herkunft markieren, man identifiziere sich mit ihnen und würde durch sie von anderen identifiziert, wurde häufig geschrieben. Vor allem aber galten die Bantusprachen,

insbesondere, wenn von ihnen im Sinne von „Nationalsprachen“ gesprochen wurde, als das eigentliche kulturelle Erbe, das aus einer Zeit vor Ankunft der Portugiesen stammt, und damit als Grundpfeiler der „moçambicanidade“. In dieser Qualität wollten die Teilnehmer ihre Muttersprachen, wie die Nationalsprachen, unabhängig, ob sie es für eine Person sind oder nicht, oft bezeichnet werden, gewürdigt und erhalten sehen und sie auch gern an ihre Kinder weitergeben. Forderungen danach jedoch, die Bantusprachen in offiziellen Domänen – wie etwa im Parlament – einzusetzen, wurden nur in Ausnahmefällen gestellt. Und auch wenn das „kulturelle Mosaik“ des Landes gewürdigt wurde, konnten Teilnehmer der Vielsprachigkeit des Landes wenige konkrete Vorteile abgewinnen. Im direkten Vergleich mit der Amtssprache verlor sich das geradezu reflexhafte Beschwören von autochthoner Kultur und Sprache und wurde nun der Gefahr nationaler Zersplitterung entgegengestellt. Zudem herrschte eine weitgehend nationale Perspektive auf die Bantusprachen; die grenzübergreifende Verständigung wurde nur selten, wenn es etwa um Wirtschaftszusammenarbeit ging, nie aber in Bezug auf Sprachstandards erwähnt.

Obwohl nun die meisten Teilnehmer eine Bantusprache – dabei auch solche, die nicht vom offiziellen Standardisierungsprozess erfasst – als Mutter- und/oder Sprache angaben, die sie im Studium oder nebenher lernen würden, angaben, fehlte es nicht an Aussagen, in den die Sprachen als „dialectos“ bezeichnet wurden. Eher selten wurde zudem befunden, dass sie keine Grammatik haben, oder auch, dass man keines „abce“ (B1_FB2f_5) bedürfe, wie es eine Teilnehmerin in Beira ausdrückte, um eine Bantusprache zu lernen. Das entspricht der Erwerbssituation der Sprachen, die auch nur überwiegend mündlich gebraucht werden, die auch die Teilnehmer, die an Studienorten fern der Herkunftsregion eine Bantusprache wie eine Fremdsprache erlernen, machen. Fiel besonders in diesem Kontext auf, dass Bantusprachen auch Gefallen zu wecken vermochten, erstaunte zugleich, dass nun vom kulturellen (nationalen) Wert kaum die Rede war. Im Grunde jedoch, so war die verbreitete Meinung herauszulesen, sind Bantusprachen als Erstsprachen an eine frühe Lebensphase gebunden. Sie bilden demnach nur den Ausgangspunkt für den Erwerb anderer Sprachen, insbesondere aber den der Amtssprache, die institutionell vermittelt wird. Tatsächlich gab weniger als die Hälfte der Teilnehmer an, eine Bantusprache „à-vontade“ zu verwenden; ungleich weniger waren es im schriftsprachlichen Bereich. Nicht zuletzt das Studium scheint jedoch dazu beizutragen, dass die Wertschätzung insbesondere für die hier verwendete

steigt, wenn man als Zeichen dafür nimmt, dass Teilnehmer diese als Wunschsprache für ihren Nachwuchs nannten, nicht aber die, die sie als ihre eigene Muttersprache notiert hatten. Nicht erkennbar war jedoch, dass die Einführung des EB das Wissen um das Potential zweisprachigen Unterrichts und seiner Methoden unter Studierenden vergrößert hätte. Wieder wurde der kulturelle Wert der autochthonen Sprachen betont, auf den Wert der muttersprachlichen Alphabetisierung für den schulischen Erfolg selten verwiesen. Den meisten Teilnehmern war das zweisprachige Unterrichtsmodell schlicht wichtig, damit der Portugiesischerwerb den „zonas recônditas“ gelingt. Die soziale Distanz zu jenen Sprechern, die ausschließlich über Bantusprachen verfügen, war spürbar, gleichzeitig jedoch auch eine gewisse Solidarität – und zwar im Sinne eines nationalen Zusammenhalts – ihnen Schule und Wissen unbedingt, aber auf Portugiesisch, zugänglich zu machen.

2.2.6.3 Fremdsprachen, Sprachen einer attraktiven Welt

Als wichtigste Fremdsprachen wurden Englisch, Französisch, aber auch Chinesisch und Deutsch genannt. Kaum bzw. gar nicht wurden hingegen Arabisch, Hindi, Urdu oder Gujarati erwähnt, Sprachen also, die auf mosambikanischem Boden ähnlich lange wie etwa Portugiesisch verwendet werden. Vor allem Englisch als weltweite *lingua franca* wurde von den Teilnehmern als erstrebenswertes Gut sowohl für sich und ihren Nachwuchs dargestellt. Dabei spielte praktisch keine Rolle, dass Englisch Amtssprache in den Nachbarländern ist – wie im Fall der Bantusprachen richtete sich auch hier der Blick der Teilnehmer selten auf die Region oder den Kontinent –, sondern waren es angesichts der Lebenssituation der Mehrheit der Studierenden die im Grunde nur imaginierten Vorteile, die die Kenntnis von Englisch, aber auch anderen internationalen Fremdsprachen zu bieten scheinen, zumal die wenigstens eine der Schulfremdsprachen studierten, über die es tatsächlich einen gewissen Zugang zum nationalen Arbeitsmarkt gibt. Die Hoffnung z.B. auf Auslandsstipendien, die Teilnahme an akademischen Austauschprogrammen, aber auch die Arbeit für eine ausländische Institution oder Nichtregierungsorganisation und damit auf die Verbesserung der individuellen Lebenssituation verband sich mit den Sprachen genauso wie mit der Möglichkeit, über wissenschaftliche und technische Entwicklungen, aber auch kulturelle Trends informiert

zu sein. Interessanterweise spielte das koloniale Erbe von Sprachen wie Deutsch, Englisch oder Französisch so gut wie keine Rolle, Hinweise auf ein Interesse an der Kultur, Politik oder gesellschaftlichen Entwicklung der Länder, in denen die Sprachen gesprochen wurden, waren jedoch genauso selten – Zeichen dafür, dass hauptsächlich ihre praktische, auf das berufliche Fortkommen abzielende Funktion wahrgenommen wird. Gefallen an der Sprache zu finden, wurde freilich auch von den Teilnehmern geäußert. Zudem war auffällig, wie häufig die positive Sprachlernerfahrung mit Französisch erwähnt wurde. Hinsichtlich des Gebrauchs der Sprachen war allerdings erkennbar, dass dieser sich fast ausschließlich auf den Unterricht und den Umgang mit Kommilitonen und Dozenten beschränkt, die schriftsprachliche Verwendung dominierte. Ein Echo ihres sprachlichen Wissens und Könnens erhalten sie praktisch ausschließlich in diesem Rahmen.

2.3 Auswertung der Interviews

Neben der schriftlichen Befragung von Studierenden der Sprachefakultät an neun Standorten der einstigen Universidade Pedagógica de Moçambique (UP) bildeten die Gespräche mit Dozenten und teilweise hochrangigen Funktionsträgern der Universitäten, die nach der Auflösung UP entstanden waren, sowie mit Experten im Bereich des Ensino Bilingue eine weitere Komponente für die Betrachtung des Diskursspektrums, in dem sich die mosambikanische Sprachpolitik in Bezug auf die Amtssprache, die Nationalsprachen und internationale Fremdsprachen, allen voran den Schulfremdsprachen Englisch und Französisch bewegt. Ging es im Gespräch mit den Dozenten der UP zum einen um die Organisation des Lehrangebots an der jeweiligen Abteilung der FCLCA, Unterstützung durch internationale Bildungsk Kooperationen, die Nachfrage des Fachs durch die Studierenden, Aussagen zu deren Leistungen sowie ihre beruflichen Aussichten, wurde zum anderen auch nach ihrer eigenen Sprachlernbiografie der Interviewpartner sowie der persönlichen Einstellung zur herrschenden Sprachpolitik gefragt. Gleichwohl es einen Leitfaden für die Interviews gab, wurden die Gespräche absichtlich offen geführt, um den Gedankenfluss nicht zu unterbrechen und gleichzeitig

Nebenwege für spontane Einfälle nicht von vornherein zu versperren. Angestrebt wurde ohnehin, sich bei der anschließenden Auswertung einmal mehr des einfachen, aber klaren Schemas, das auch der Befragung der Studierenden zugrunde gelegt wurde, zu bedienen, nämlich die Aussagen nach Amtssprache, National- und Fremdsprachen zu ordnen; dass dadurch zugleich die Vergleichbarkeit mit den Aussagen der Studierenden erhöht wurde, lag auf der Hand. Insofern war es folgerichtig, auch die Aussagen, die in den Gesprächen mit dem Führungspersonal der neuen Universitäten getroffen wurden, wenngleich es freilich teilweise um globalere Fragen – wie etwa neue Anforderungen an die universitäre Ausbildung sowie die Rolle des künftigen Sprachenangebot dieser Einrichtungen – ging, diesem unterzuordnen. Auf gleiche Weise wurden schließlich auch die Informationen und Einschätzungen, die in den Interviews mit Experten des Ensino Bilingue (Associação Progresso, INDE, UEM und „Vamos Ler!“⁵⁴³) zu dessen Entwicklung, seiner Organisation und den zahlreichen Herausforderungen, die mit diesem Lehrangebot einhergehen, gegeben wurden, behandelt.

2.3.1 Zu den Interviewpartnern

Aus der Einsicht heraus, dass der Erkenntnisgewinn keineswegs größer würde, wären die Namen der jeweiligen Interviewpartner bekannt, sehr wohl aber der Eindruck entstehen könnte, die hier gemachten Aussagen seien durch deren Nennung relevanter für das Thema als die der Studierenden, wurden in dieser Version die Namen anonymisiert.⁵⁴⁴ Dennoch soll im Folgenden kurz auf die berufliche Stellung der Befragten und ihren sprachbiografischen Hintergrund eingegangen werden, wobei es in der Natur der Erhebung lag, dass allein zwei Drittel der Interviewpartner an der Sprachenfakultät (FCLCA) der UP und ihren „departamentos“ arbeiteten, wo sie mehrheitlich als Dozenten

⁵⁴³ Das Programm wurde von der US-amerikanischen Creative Association entwickelt und von der USAID finanziert. Für den Zeitraum von 2016 bis 2021 sollte mit Hilfe des Programms und unter Leitung des MINEDH an 2800 Schulen in den Provinzen Nampula (Emakhuwa) und Zambézia (Elomwe und Echuwabu) das EB eingeführt sein. Unter „expected result/impacts“ sollen die „literacy skills of 800.000 children across 2,8000 schools“ verbessert und 11 000 Lehrkräfte unterstützt werden (vgl. [usaaid.gov/mozambique/fact-sheets/vamos-ler-lets-read](https://www.usaid.gov/mozambique/fact-sheets/vamos-ler-lets-read); [2.2.2022]).

⁵⁴⁴ Es wurden die Initialen verwendet sowie mit den Großbuchstaben D, L und E markiert, ob es sich bei der/m Gesprächspartner/in um eine/n Dozenten/in, ein Mitglied der Leitungsebene einer Universität oder eine/n Experten/in handelte. In Klammern dahinter befindet sich die Seitenabgabe im Anhang III.

die Englisch, Französisch, Portugiesisch oder die jeweils am Standort angebotene Bantusprache unterrichteten. Nicht selten hatten sie zudem eine leitende Funktion innerhalb der Fakultät bzw. des Lehrgebiets inne. Doch auch die Angehörigen der Rektorate der seit 2019 existierenden Universitäten Licungo, Púnguè, Rovuma und Save waren der Sprachenfakultät teilweise eng verbunden; nicht wenige konnten darüber hinaus auf eine langjährige akademische Karriere mit Stationen im In- und Ausland zurückblicken. Dies galt nicht in jedem Fall für die Experten des Ensino Bilingue, von denen etwa nur eine Person über einen Dokortitel verfügte; allerdings war für diese Interviews ihre praktische Erfahrung wichtig, die sie im Rahmen ihrer Tätigkeit für Ministerien, Organisationen und/oder Schulen vor Ort gesammelt hatten und weniger die universitäre Ausbildung, über die gleichwohl alle verfügten.

Die übergroße Mehrheit der Interviewpartner wuchs zwei- oder mehrsprachig auf. Während Portugiesisch teilweise erst in der Schule von ihnen erworben wurde, war es herkunftsbedingt nur für zwei Personen die einzige Erstsprache.⁵⁴⁵ Drei weitere erklärten, auf Drängen der Eltern schon früh auch die lokale Bantusprache („o meu pai e a minha mãe fizeram questão que nós aprendêssemos“ (AIII, 533) erworben zu haben. Eine solche war für alle anderen Interviewpartner die Erstsprache, sehr früh kam auch bei ihnen Portugiesisch hinzu. Verwiesen die älteren Gesprächspartner in diesem Zusammenhang auf die berufliche Position ihrer Eltern,⁵⁴⁶ die durch ihre Tätigkeit für den Kolonialstaat selbst schon Portugiesisch gelernt hatten, spielte für die nach 1980 geborenen Interviewpartner nicht nur ein vermutlich bildungsaffines Elternhaus eine Rolle, sondern auch der Fakt, dass sie in größeren Städten aufgewachsen waren, wo der Zugang zu Portugiesisch und Schule selbst in den Zeiten des Bürgerkrieges weniger eingeschränkt war.

Für die meisten Interviewpartner war eine Bantusprache aus dem südlichen Mosambik, also Cicopi, Citshwa, Gitonga, Xirhonga und Xichangana, die Erstsprache; allerdings wurde letztere am häufigsten genannt. Tatsächlich gab es bis auf Lichinga und Tete, wo jedoch insgesamt lediglich drei Personen interviewt wurden, an allen Standorten immer wenigstens eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter, die oder der aus dem Süden

⁵⁴⁵ AP_D (AIII, 683) etwa erklärte: „Eu nasci e cresci em Quelimane e sou, vamos lá, de uma família que era assimilada, vamos assim dizer, em que não era permitido falar a língua materna, e eu lembro-me (...), então, os meus avós, eles não nos permitiam falar nem uma palavra sequer, dizia, esse é dialeto, não podes falar dialeto, e se nós falássemos ainda éramos colocados de castigo.“

⁵⁴⁶ Genannt wurde „mainato“ für „padres católicos“ (AIII, 691), „professores no tempo colonial, na missão católica“ (AIII, 722) und „enfermeiro“ (AIII, 787).

stammte oder zumindest auf einen Studienaufenthalt in der Hauptstadt verweisen konnte. Dass immerhin vier jüngere Kolleginnen und Kollegen (d.h., die während und/oder kurz nach dem Bürgerkrieg geboren wurden) in Chimoio und Nampula ihr Studium nicht ausschließlich oder gar nicht in Maputo absolviert hatten, deutet allerdings darauf hin, dass die Maßnahmen zur Dezentralisierung der Bildungsinfrastruktur, zu der auch die Überführung der alten UP-Struktur in neue Einzeluniversitäten gehören dürfte, greifen. Auszugehen ist in jedem Fall davon, dass den meisten Interviewpartnern die Sprachen der Hauptstadt, Xichangana oder Xirhonga, vertraut waren.⁵⁴⁷ Sowohl die großen Sprachen der Region Zentrum – als Muttersprachen wurden hier genannt Cindau, Cinyungwe, Cisena, Echuwabu und Elomwe –, als auch der Region Norden – Ekoti und Emakhuwa dürften hingegen nur jenen vertraut sein, die sie früh als Erst- und/oder Umgebungssprachen gelernt haben. Bis auf wenige Ausnahmen waren diese Gesprächspartner auch in diesen Regionen tätig. Dass ethnolinguistische Kriterien bei der Vergabe freier Positionen in Studium und Arbeit auch heute noch eine Rolle spielen, kann allerdings bezweifelt werden. Angesichts der Vielzahl akademisch ausgebildeter Fachkräfte entscheiden eher der freie Markt, individuelle Netzwerke und selbstverständlich die Zugehörigkeit zur Frelimo darüber, wie Stellen an den staatlichen Hochschulen besetzt werden.⁵⁴⁸ Für eine Personalentwicklung, entsprechend der nicht mehr ausschließlich „Südler“ in gesellschaftlich angesehenen Positionen im Zentrum und Norden dominieren – Resultat der Konzentration von höheren Bildungseinrichtungen in der Hauptstadt seit dem frühen 20. Jahrhundert, die zu einer höheren Mobilität der aus dem Süden stammenden Mosambikaner führte –, sorgt die Schaffung neuer Institutionen in den Provinzen, wodurch immer häufiger auch Fachkräfte, die aus der Region stammen, eingestellt werden.⁵⁴⁹ Allerdings werden die meisten Graduiertenstudiengänge in Mosambik freilich bis heute nur in Maputo angeboten.

⁵⁴⁷ Beide Sprachen nicht klar voneinander trennen zu können, sagte etwa SB_D (AIII, 662) aus. Sie scheint nicht die einzige zu sein: „(...) faço essa mistura também, quando falo as duas.“

⁵⁴⁸ Unverändert gilt aber, dass die Besetzung wichtiger Stellen von höchster Stelle in Maputo vorgenommen wird. So kommentierte JM_L (AIII, 813) etwa seinen erneuten Umzug mit den Worten: „É a terceira vez que sucede isso. Em particular dizer-te que, eu de princípio, quando recebi o convite, pensei, eh pa, vou ter que fazer a gestão da terceira casa, assim particularmente pensei, mas depois, aparece-te aquela mensagem que eu aprendi no tempo da revolução, não é, que a pátria chama por ti, não é.“

⁵⁴⁹ Insbesondere nach dem Bürgerkrieg schien die Führung von Frelimo und Staat sensibler für dieses Thema der ethnisch-linguistischen Präsenz durch hohe Funktionäre geworden zu sein. Daran erinnert JM_L (AIII, 817), als er von einem Gespräch mit Joaquim Chissano (Präsident von 1986 bis 2004) berichtete: „o Presidente Chissano chamou-me e que dizia assim, olha, eu vou montar um governo, era o governo depois da guerra, né, vou montar um governo, então nós temos alguns compromissos que gostaria de ser assim, se eu nomear um ministro do Norte, o vice-ministro vai ter que ser do Centro ou do Sul, e eu disse, eu não concordo com isso, eu sou do centro, casei-me com uma mulher do sul e lá em minha casa a minha família

Betrachtet man die Bildungsbiografien der Interviewpartner, ist auffällig, wie viele von ihnen im Ausland studiert und/oder dort auch einen Dokortitel erworben haben – nur neun Personen absolvierten ihre Ausbildung ausschließlich in Mosambik.⁵⁵⁰ Allerdings hatten dabei, neben der ältesten Gesprächspartnerin, die freilich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts geboren wurde und zu anderen Zeiten dort studierte, nur fünf Personen einen Studienaufenthalt in Portugal absolviert, während zwei weitere zu diesem Zweck in Brasilien waren. Darüber hinaus hatten fünf Personen in Frankreich promoviert oder waren zum Zeitpunkt des Interviews noch dabei. Im englischsprachigen Ausland hingegen war nur eine Person gewesen, zudem hatte zwei weitere Personen einen akademischen Titel in einem Nachbarland (Malawi) bzw. Ostafrika (Kenia) in englischer Sprache erworben. Auf Deutsch hatten immerhin zwei Personen promoviert. Tatsächlich gab es nur eine Dozentin, die zum Zeitpunkt des Interviews an der UEM promovierte – und zwar zu einem Thema, die Phonetik des Xichangana betreffend. Außer ihr hatten sich lediglich zwei der Gesprächspartner während ihres Studiums in Mosambik intensiv mit den Bantusprachen beschäftigt, alle anderen waren durch ihr berufliches und persönliches Interesse zu der Arbeit mit Bantusprachen gelangt. Das galt auch für den Initiator und Leiter des universitären Selbstlernzentrum an der UP Beira, wo man zumindest 2018 auch Bantusprachen in einem selbstgesteuerten Lernprozess erwerben konnte.⁵⁵¹

nunca me perguntou quem é do norte, quem é do sul. A minha mulher era natural daqui, a mãe do meu primeiro filho, e agora a minha segunda mulher, também é daqui, eu não tenho problemas nenhuns com isso, porque fomos educados assim, não é. Não se pergunta se é do norte, se é do sul, se é não sei quem.“

⁵⁵⁰ Die 14 Promotionen (von 30 Befragten) wurden/werden in folgenden Ländern erworben: Frankreich (5), Portugal (4), Deutschland (DDR) (2), Großbritannien (1), Brasilien (1), Mosambik (1).

⁵⁵¹ JB_D (AIII, 668) begründete die Entstehung des Selbstlernzentrums u.a. mit dem an der UP herrschenden Personalmangel: „Dois professores para ensinar uma média de catorze disciplinas, então aí tínhamos que andar à procura de modalidades que pudessem permitir ao mesmo número de professores que temos, mas assegurar a formação, então é aí onde já entrámos na aprendizagem autodirigida, então a aprendizagem autodirigida é que nos salvou (...)“. Allerdings, so JB_D (ebd.) weiter, gebe es auch viel Unverständnis für sein Projekt: „Bom, há alguns, porque quando se trata de inovação, muitas pessoas não aceitam a inovação; há alguns que estão a favor, alguns que não conseguem entender bem o projeto, mas eu nem me preocupo muito com os que não entendem o projeto, a minha preocupação é ir à frente, eu sei que um dia eles vão descobrir a importância.“

2.3.2 Aussagen zu Portugiesisch

2.3.2.1 Portugiesisch als Amts- und Nationalsprache

2018 wurde in Maputo und allen Standorten der UP, außer in Massinga,⁵⁵² eine Licenciatura em Ensino de Português angeboten, je nach Bedarf und Kapazität existierte an mehreren Standorten außerdem die Möglichkeit, einen Minor in Portugiesisch als Fremdsprache zu belegen. Der Studiengang sei, so LS_D (AIII, 718) einer der ältesten an der UP – „essa área foi a pioneira“. Darum verfüge dieser über „mais pessoal, tem todas as idades, isso é muito bom“.

Die Bedeutung von Portugiesisch für Mosambik wurde von keinem der Gesprächspartner angezweifelt, dennoch aber Kritik daran geübt, dass es die einzige Amtssprache ist. Es sei ein Dilemma, meinte etwa BS_L (AIII, 804):

De facto a questão das línguas é um desafio grande para as universidades, para o Governo de Moçambique também. O grande dilema que nós temos é que Moçambique, neste momento, só tem uma língua oficial, que é o português. É diferente, de alguns países, que se lançaram o desafio de terem duas línguas oficiais, três línguas oficiais, por aí em diante, e foram fazendo um esforço, e enquanto o tempo foi passando, as outras línguas foram também se desenvolvendo, as pessoas foram conseguindo emprego a trabalhar nessas línguas, as pesquisas nessas línguas foram surgindo, foram sendo valorizadas essas pesquisas, esses estudos, e foi-se desenvolvendo, e nessas outras línguas hoje têm dicionários, têm gramáticas, têm muito material linguístico escrito, etc.

Über Jahrzehnte habe man die Sprachenfrage in Mosambik aufgeschoben,⁵⁵³ doch würde es zu keiner sinnvollen Sprachenpolitik kommen, „que abra novas perspectivas de desenvolvimento“, schaute man auf Portugiesisch „de forma apaixonada, sem abertura

⁵⁵² An der UP Massinga, heute Teil der Universidade Save, wurde 2018 nur auf Lehramt in Naturwissenschaften ausgebildet, „mas já saturou o mercado, já está cheio de profissionais das ciências naturais“. Bedarf bestehe aber für das Fach Portugiesisch, so LS_D (AIII, 713) weiter, daher arbeite sie an einem Konzept für dessen Einführung.

⁵⁵³ Weiter führte er aus: „(E)sta discussão está sempre a ser adiada, gerações e gerações dos linguistas vão adiando, porque, no fundo, eu acho, os que estão a adiar mais são aqueles que acham que se deve proteger o português; protegendo o português, então não pode acontecer mais nada. Nem as línguas nacionais conseguem ter espaço, nem as línguas internacionais ou outras também têm espaço.“ Ginge es nach ihm, sollten die internationalen Sprachen, allen voran Englisch, mehr gefördert werden: „As multinacionais dizem que a língua de ensino nas multinacionais, que vai dar muitos milhões de empregos neste País, a língua que se fala lá é inglês. Não é a língua nacional nossa, não é o português, é o inglês.“ Sein Kollege JM_L (AIII, 818) ging noch einen Schritt weiter, wenn er Englisch als mögliche Zweitsprache in Mosambik beschrieb: „(...) tu tens que ter uma língua que faças entender né, então, se vamos continuar com o português, eu tenho uma visão péssima nisso. Já houve um momento em que eu disse ao Instituto de Línguas, se vocês não investirem na língua portuguesa, nós aqui, os ingleses estão a investir mais, os franceses investiram muito, têm laboratórios, têm bibliotecas fantásticas e dão oportunidades às pessoas a aprenderem a língua, instituto de línguas em todo o lado, Sofala, não é, inglês, p. ex., o inglês até pode ser a segunda língua, daqui a uns cinquenta anos (...)“

suficiente“.⁵⁵⁴ Nicht nur die Bantusprachen, auch Englisch müsse an Bedeutung gewinnen, so seine Meinung. Keinerlei Kritik übte er indessen am Bildungswesen oder der Portugiesischvermittlung, wie sie etwa bei TV_E (AIII, 852), die deren Entwicklung seit Schaffung der ersten Schulen in den „befreiten Zonen“ begleitet, in ihrem Urteil über die Entwicklung des mosambikanischen Bildungssystems anklang:

(...) a qualidade do ensino primário baixou muitíssimo; então, há gente, aparentemente há um nível de escolarização maior, mas o nível de analfabetismo, a estatística até pode dizer que diminuiu, mas na prática temos analfabetos que chegam até à universidade.

Geht es nach BS_L (AIII, 800), habe zumindest die universitäre Ausbildung immer Qualität gehabt.⁵⁵⁵ Neu sei nun, dass man nicht mehr überstürzt und nach Art einer Kampagne ausbilden wolle, sondern „de acordo com aquilo que o Mercado de trabalho necessita, para não ser um desperdício“.⁵⁵⁶ Eventuell war es seine Absicht, damit an die Alphabetisierungskampagnen zu erinnern, mit denen Portugiesisch nach Erlangung der Unabhängigkeit verbreitet werden sollte, explizit ging es aber darum zu erläutern, dass die Hälfte der Hochschulabsolventen in den letzten zehn Jahren keine Anstellung mehr gefunden habe, weil keine neuen Sekundarschulen gebaut würden – wichtig wären diese aber für Mosambik, so BS_L.⁵⁵⁷

Warum Portugiesisch überhaupt Amtssprache geworden sei, beantwortete NA_D (AIII, 690f.) in Lichinga damit, dass „Portugal“ schon lange in Mosambik sei, man habe sich

⁵⁵⁴ Seiner Meinung nach sollte jeder Mosambikaner drei bis vier Sprachen beherrschen: die Muttersprache, Portugiesisch, Englisch und eine weitere Bantu- oder relevante internationale Sprache. Als Vorbild nannte er den ehemaligen Präsidenten Joaquim Chissano, der sechs Sprachen beherrschen würde (AIII, 807).

⁵⁵⁵ BS_L (AIII, 800) fügte hinzu: „A Universidade Pedagógica surge num contexto de falta de professores para o ensino secundário a nível nacional, e ela replicou-se em todas as grandes cidades do País. Essa tarefa a Universidade Pedagógica cumpriu e cumpriu de forma considerada muito positiva.“

⁵⁵⁶ Wörtlich sagte er (AIII, 800): „Nos últimos anos, apesar de Moçambique estar a precisar de mais escolas secundárias ainda, mais escolas primárias e muito mais, o Governo já não tinha capacidade de absorver mais docentes para as escolas secundárias que tem, e esse é um problema que já se arrasta há cerca de pelo menos dez, doze anos, e a universidade estava, nesses últimos 10-12 anos a formar quadros que muitos deles depois ficavam no desemprego.“ Und er fügte hinzu: „Não estou aqui a dizer que a formação, na altura, não tinha qualidade, não é isso, mas, a velocidade era muita e era no sentido de precisamos de pôr as pessoas. O que é que eu quero dizer aqui com qualidade. Nós, por exemplo, formávamos um professor de história; o professor de história formado no Maputo, o seu foco era igual ao professor de história formado em Gaza, em Inhambane, em Nacala, em Nampula, em Tete, em Manica, em Niassa, em Inhambane, em todo o sítio, mas, o que é que isto significa – todos tinham que saber história com o mesmo foco; não é bom (...).“

⁵⁵⁷ Daran, dass auch die Qualität der Institution überprüft werde, besteht kein Zweifel, wie CC_D (AIII, 711) versicherte. Das Vorgehen ist demnach hierarchisch strukturiert und intern („Quem avalia os docentes é o diretor do curso e quem avalia o diretor do curso é o chefe de departamento e quem a avalia o chefe de departamento é o diretor“). Das Thema wurde jedoch nicht vertieft.

an die Sprache gewöhnt. Zudem habe es keine andere gegeben, die getaucht hätte, die Mosambikaner zu einen, so NA_D weiter:

Portugal já está cá há muito tempo, o moçambicano já está habituado quase com, até porquê, não houve maneiras de tirar o português depois da independência, não houve maneiras de tirar o português depois da independência, não houve maneira mesmo, até porque foi por consenso que se optou que o português fosse língua oficial, só, porque não tinha outra língua que podia unir todos os moçambicanos; então, o português vale por isso.

Seinen kolonialen Charakter habe Portugiesisch während des „nationalen Befreiungskampfes“ verloren. Die Sprache wurde durch die Freiheitskämpfer zu der des Aufbaus uminterpretiert und diese „Ideologie“ verinnerlicht (AIII, 693):

(...) a língua portuguesa deixou de ser língua de coisa, de colono, tanto a certa altura, esse problema foi limado mesmo na luta de libertação nacional, os guerrilheiros, combatentes, limaram esse problema, que o português não é língua do colono, é língua agora de combate, língua de construção, e foi assim, então essa ideologia está ainda na cabeça dos moçambicanos.

Es sei ein Versuch gewesen, so JB_D (AIII, 671) in Beira, mit der „Sprache der Einheit“ den „Tribalismus“ zu bekämpfen und „Uniformität“ zu schaffen, das besonders in den Städten, wo „alle Ethnien“ einander begegneten:

(...) houve aquela tentativa de língua de unidade nacional, que era muito mais para combater-se o tribalismo, porque há pessoas de facto que se identificavam só com a tribo, então aí havia uma necessidade de se juntar todas as pessoas, é por isso que aqui é possível encontrar-se pessoas de Nampula, pessoas de Maputo, pessoas de Inhambane. Em Maputo encontra quase todas as etnias, em todos os sítios, que era muito mais para quê, para se uniformizar.

Portugiesisch sei, wie es JS_D (AIII, 770) an der UP Tete ausdrückte, „uma língua do Estado, é uma língua que tem estatuto administrativo“, und auch wenn sie das wichtigste Massenkommunikationsmittel sei, setze das die anderen Sprachen im Land nicht herab – „não para estigmatizar outras línguas“. Portugiesisch schaffe zudem nationale Identität, so JS_D (AIII, 771) weiter, bewirke ein Gefühl von Zugehörigkeit, vor allem, wenn man sich im Ausland befindet, und von „Größe“ – das könne keine „língua materna“ bewirken. Und auch wenn es nicht ihre Sprache sei, ermutige er seine Studierenden, so JS_D an gleicher Stelle weiter, sie sollten Portugiesisch gut lernen,⁵⁵⁸ denn Portugiesisch sei „uma propriedade nossa“ und außerdem „língua de esfera internacional“.

⁵⁵⁸ Wörtlich, so JS_D (ebd.), empfehle er seinen Studenten: „(A) pesar de não ser a sua língua, mas não se esqueça que você tem que aprender a língua portuguesa, tem que conhecer bem a língua portuguesa, falada e escrita.“

Abgesehen von einigen Begriffen, die anders sind, so bestätigt NM_D (AIII, 774), könne man sich mit Personen aus Portugal problemlos verständigen:

nós conseguimos comunicar sem dificuldade mesmo em relação ao uso de alguns termos, que são termos que sejam do nosso domínio mas que um e outro falante de Portugal não possa entender.

DV_D (AIII, 736) an der UniSave bezeichnete Portugiesisch zwar als „língua nacional“, doch sei es eine Sprache, die eben zur Verfügung stünde – „quer dizer, bem ou mal é a língua que nós usamos“.⁵⁵⁹ Ihre wichtigste Funktion sei die der „língua da unidade nacional“, da sie anders als etwa Cicopi und Emakhuwa, an denen Sprecher hängen und sie jeweils wichtiger finden als andere, eine „neutrale“ Sprache sei, die Mosambikaner vereine:

O nosso País tem um mosaico linguístico bastante diversificado, e não estou-me a ver a falar makhuwa em vez de cicopi, ou a falar cicopi em vez de makhuwa, portanto, seria um ‘puxa-puxa’ de cada um, então o português acaba nos unindo, é uma língua nacional, oficial, sim, língua da unidade nacional. Tem o seu valor, naturalmente, primeiro porque é a língua que nós usamos para nos comunicar a vários níveis e é a língua oficial (...) ⁵⁶⁰

Dass sie zu den „mosambikanischen Sprachen“ gehöre, meinte auch CC_D (AIII, 706) in Maputo – daran bestünde kein Zweifel. Jedoch täuschten sich „die Leute“, Kinder beherrschten die „mosambikanischen Sprachen der Bantufamilie“ oft besser als die Amtssprache:

A gente se engana, mas eles (die Schulkinder, SJ) dominam mais as línguas moçambicanas que o próprio português entre aspas, porque o português também é uma língua moçambicana, mas quando digo língua moçambicana aqui refiro-me às línguas bantu, língua moçambicana de origem bantu (...).

Der Meinung, Portugiesisch sei Nationalsprache, ist NJ_E (AIII, 837), Spezialist für die Alphabetisierung in Emakhuwa und Mitarbeiter von „Vamos Ler!“ in Nampula, keineswegs. Und sie dürfte nicht Unterrichtssprache sein, wenn Kinder keine Kenntnis der Amtssprache hätten: „o português não é nacional, não é, muitas pessoas não falam português (...).“ Die Amtssprache sei vielmehr „uma espécie de continuação da colonização“, so könnte man es betrachten, meinte AP_D (AIII, 684), dennoch sei es wichtig. Wie JS_D fordere sie ihre Studierenden auf, „unsere Amtssprache“ gut zu beherrschen (AIII, 774):

⁵⁵⁹ Inwieweit seine Bemerkung direkt im Anschluss, „se nós escolhemos, ou não, bem, é outro assunto“ (ebd.) zu verstehen sein sollte, wurde nicht nachgefragt.

⁵⁶⁰ Weiter verwies er (ebd.) auf die Gemeinschaft der PALOP („mas também olhando para os países que fazem parte dos PALOPs, têm a sua expressividade“), führte den Gedanken jedoch nicht zu Ende.

é importante que vocês saibam (...) como estão a falar português; português é a nossa língua oficial, não é, todos os documentos nossos têm que ser escritos em português, então é bom que vocês saibam falar português fluentemente, falem-no corretamente e passem a ensinar os alunos também de forma correta.

Portugiesisch als „língua nacional oficial“ schaffe eben nicht nur Einheit, sondern auch Exklusion, war LS_D (AIII, 726), Leiterin der Fakultät in Maputo, der Meinung:

Eu agora acho que já ficou provado que o português não vai acabar com as línguas nacionais e nem as línguas nacionais vão acabar com o português, porque naquela altura quando, é a primeira república, quando Moçambique fica independente, eu acho que o projeto de formar o homem novo e tal, mas tem que ver a nação como una e indivisível, logo, você tem, achou-se que tinha que haver uma língua nacional oficial que facilitasse essa comunicação, mas já se provou que nunca facilitou a comunicação de todos, porque nem todos são absorvidos pela escola, a escola não consegue chegar a todos, até hoje, a escola, tem tantas crianças que não vão à escola porque a escola está distante de onde elas vivem, ou porque os pais não têm dinheiro para comprar roupa, (...), ou porque as meninas têm que casar, tem tantos empecilhos que fazem com que as pessoas não vão à escola, então, tu estás a excluir essas pessoas, até nem as leis, não conhecem as leis, não conhecem, então há muito campo para os profissionais, até nos serviços públicos, nos atendimentos, nisso tudo, e que é.

Damit gab sie einer kritischen Position zur Amtssprache Ausdruck, die im öffentlichen Diskurs zu finden ist, aber selten derart dezidiert kommuniziert wird – weil es schon immer so war?

2.3.2.2 Ausbildung und Arbeit

Portugiesisch, so CC_D (AIII, 705), sei die „língua oficial (...), que já tem o seu estatuto social bem estabelecido, para o emprego, é a língua também da integração social, é a língua da elite, é a língua do ensino“.⁵⁶¹ Ihr Status als Amtssprache regele, wer Zugang zum Arbeitsmarkt habe, meinte auch FW_L (AIII) aus dem Rektorat der UniPúnguè. Nur wer sie beherrsche, könnte an der Universität studieren, bemerkte NA_D (AIII, 693). Allerdings, so befand er an anderer Stelle (AIII, 690), gebe es kaum offene Stellen auf dem staatlichen Arbeitsmarkt, den das Bildungswesen biete. Zwar bilde man weiter Lehrkräfte aus, aber „o nosso produto não é consumido, por causa do mercado que está

⁵⁶¹ Auf die Nachfrage, wer in Mosambik zur Elite zähle, erklärte CC_D (ebd.): „quando falo de elite refiro-me a uma elite social, que tem poder financeiro, económico; para a gente pertencer a esta classe, precisamos de dominar uma das três línguas – português, francês ou inglês, porque são as línguas que nos garantem o emprego, etc., então, as línguas moçambicanas ainda são as línguas de casa, ainda são as línguas para falar com os nossos familiares, com os nossos avós (...).

muito fechado, por causa do orçamento“. Ähnlich äußerte sich AP_D (AIII, 678). Da es zu wenig Sekundarschulen gebe, würden Absolventen der Universität keine Anstellung mehr finden:

(A)s escolas secundárias que existem não são suficientes para o número de estudantes que a Universidade Pedagógica está a formar, não é, e convenhamos, não é só a Universidade Pedagógica que está a formar, não é, temos outras universidades, outros institutos que todos os anos lançam pessoais formados para o Mercado, não é, e para onde é que essas pessoas vão (...); eu acho que o MINEDH e o MISAU são, vamos lá, os grandes poços, é para lá onde as pessoas vão, não é.

Zwar, so führte LS_D (AIII, 717) in Maputo aus, gebe es noch immer eine große Nachfrage nach einem Portugiesischstudium an der UP – „nós fomos ver, candidatos para o ensino de francês são poucos, português ainda são muitos, de inglês também razoavelmente“ –, allein der Markt „já está saturado“.

Eine Folge davon, dass es immer weniger Arbeitsplätze innerhalb des Bildungswesens gebe, sei, so BA_L (AIII, 782), dass sich immer mehr Universitätsabsolventen eine Arbeit suchten, „que lhes permite viver, mas não na área da formação“. Die Meinung von BS_L (AIII, 800), dass man aufhören müsse, „em forma de campanha“ und „em massa“, auszubilden, wurde schon erwähnt, auch die Ausbildungswege müssten sich verändern.⁵⁶² Ging es nach JM_L (AIII, 813) am Hauptsitz der UniSave in Chonguene bei Xai-Xai, sollte das am besten durch die verstärkte Kooperation mit Industrieunternehmen gelingen: „p. ex., quando abrir o curso de engenharias e tecnologias de petróleo, a própria empresa há de dizer, olha, nós precisamos isto, isto, isto, e vamos formar.“ Auch BA_L (AIII, 782) war sich sicher: „a nossa universidade, vai abrir-se cada vez mais para cursos de áreas competitivas no mercado e que também estimulam o autoemprego.“ So wolle man „jovens capazes de empregar-se e desenvolver empreendimentos agrários de sucesso, é um dos objetivos“ ausbilden und solche, „que podem entrar ou trabalhar nas áreas mais tecnológicas“.⁵⁶³

⁵⁶² So seien laut BS_L (AIII, 802) die akademischen Abschlüsse sehr einseitig: „O outro grande problema é que a universidade tinha aproximadamente, cerca de, até mais ou menos há cinco anos atrás, tinha aproximadamente, dentro dos seus doutorados, que eram por aí, mais ou menos, perto de 150 doutorados, cerca de 80% eram doutorados em pedagogia e psicologia (...) então, ter cerca de 100 indivíduos com doutoramento em pedagogia e psicologia, apesar de reconhecermos que pedagogia e psicologia é importante para toda a sociedade, mas não fica bem uma instituição ter esse número. E o número de mestrados, eram aproximadamente 500 a 600 indivíduos com mestrado em pedagogia e psicologia (...).“

⁵⁶³ Angesprochen auf den Arbeitsmarkt, klang VB_E (AIII, 827) ähnlich: „(...) então o Estado está a tentar de várias formas criar emprego, primeira coisa é criar emprego, criar emprego para os jovens, criar oportunidades também para os mais velhos terem negócios, pequenas empresas, e despertar aqueles que fazem o ensino superior, médio, técnico-profissional, de que o trabalho não se leva somente no Estado mas sim podem fazer associações; o Banco também, está a criar oportunidades (...) há uma abertura por parte

Daran, dass es genügend Bewerber für einen Studienplatz gebe, hatte JM_L (AIII, 813) keine Zweifel: „este ano candidataram-se cerca de sete mil estudantes de todo o País, e destes sete mil vamos receber aproximadamente dois mil, só.“ BA_L (AIII, 781) sprach von 13 000 Kandidaten, die sich 2020 an der Universidade Licungo auf 3 400 Studienplätze beworben hätten. Ein Hochschulstudium sei deswegen so beliebt, weil es als „escada mais segura da ascensão social“ betrachtet würde, „os técnicos médios“ hingegen würden nur ungenügend wertgeschätzt. Er beschrieb das Schulsystem als Pyramide, an deren Basis sich das „ensino primário“ mit „mais de três milhões de crianças“ befinde. Schon im Sekundarschulwesen gebe es nur noch etwa 800 000 Schüler, ein Hochschulstudium absolvierten jedoch höchstens 300.000 Studenten. Daher erstaunt nicht, dass ein großer Teil von den insgesamt „4 mil e tal estudantes só na Faculdade“, wie LS_D (AIII, 716)⁵⁶⁴, anmerkte, am Ende ihres Studiums keinen Arbeitsplatz in dem Bereich, für den sie ausgebildet wurden, finden.⁵⁶⁵

Angesichts der hohen Nachfrage nach einem Studienplatz, die möglich machen sollte, dass sich jede Hochschule die besten Bewerber aussuchen kann, wirkt es umso befremdlicher, dass das akademische Niveau dennoch gering ist. Für TV_E (AIII, 852) lag die Ursache dafür auf der Hand: „Um ensino de fraca qualidade numa língua que não é a língua materna tem resultados desastrosos“.⁵⁶⁶ Auch FW_L (AIII, 790) thematisierte den schlechten Ruf des mosambikanischen Bildungswesens:

nós sabemos todos que temos o problema de crise de qualidade, isso não é segredo para ninguém, sabemos que a qualidade da nossa educação não é aquela que satisfaz nem os interesses da própria educação, nem os interesses do próprio governo, nem a sociedade, porque alguém da sociedade diz, ah os meninos de agora não têm qualidade, não sabem escrever, não sabem ler.

do Estado, a partir dos Bancos, a partir das associações, a partir dos parceiros que ajudam para criar mais empregos para os jovens e a partir do emprego criar mais, coletar mais impostos para que o Estado cresça (...).“ Sie, die im Bildungsbereich arbeiteten, erfüllten ihre Aufgaben, „os outros também estão a fazer as suas tarefas, e eu penso que daqui a uns quatro, cinco anos, eu penso que a situação estará estável (...).“

⁵⁶⁴ LS_D (ebd.) verbesserte sich, es seien „ao nível de todo o País (...) quase 5 mil estudantes“, etwa 1 800 „e tal“ davon studierten in Maputo. In Lichinga waren etwa 450 Studenten (AIII, 686) eingeschrieben, in Maxixe, so DV_D (AIII, 730) etwa 360. In Nampula betrug die Zahl der Studenten gemäß JC_D (AIII, 738) 820, in Quelimane hingegen waren es laut PB_D (AIII, 754) „perto de 400“ und in Xai-Xai, so NM_D (AIII, 773) gerade 252. Rechnet man den großen Standort Beira sowie die wesentlich kleineren Universitäten in Chimoio, Montepuez und Tete hinzu, kommt man auf etwa 5 000 Studierende.

⁵⁶⁵ Wie NA_D, der beklagte, dass das Budget für den Ausbau des Sekundarschulwesens zu gering sei, kritisierte auch LS_D (AIII, 721), dass der Staat zwar qualifizierte Fachkräfte brauche, aber keine Mittel hat, diese einzustellen: „mas pode perceber que há uma incongruência no discurso do Governo moçambicano, porque quer na verdade os quadros formados ao nível mais alto a dar ao longo do percurso do sistema, mas só que não tem dinheiro para lhes pagar, prefere dizer olha, se UP você continuar a formar, eles vão para o desemprego, não conte com o Estado, o Estado não vai contratar (...).“

⁵⁶⁶ Und sie ergänzte: „Eu vi uma estatística qualquer que diz que 70% das teses universitárias são copiadas, porque aprenderam a copiar, só, não aprenderam a raciocinar“ (ebd.).

Man sei sich bewusst, dass die Gesellschaft signalisiere, „olha, o que estão-nos a fornecer não é o mais adequado“ (ebd.), doch brachte er die mangelnde Qualität des Bildungssystems zumindest hier nicht, wie TV_E, in Zusammenhang mit der Amtssprache. An anderer Stelle erklärte er jedoch, „ninguém aprende melhor numa língua que não domina“ (AIII, 794). Die Theorien, die seit den 1950er Jahren dazu aufgestellt wurden, seien ausreichend diskutiert worden und die daraus gewonnenen Erkenntnisse daher die Grundlage für das, was man seit 2004 – der Einführung des Ensino Bilingue – seiner Meinung nach in Mosambik mache, „queremos buscar a língua“ (ebd.). Ganz offensichtlich ist die derzeit am stärksten diskutierte Alternative zur herrschenden Sprachpolitik, diejenige, die auf die größere Einbeziehung der Bantusprachen setzt; sie wird allerdings längst nicht von allen Angehörigen des Portugiesisch sprechenden Hochschuluniversums begrüßt. Es gibt auch Stimmen, die eine Verbesserung der Lehrmethoden bevorzugen, um das Portugiesische in Schule und Universität besser zu vermitteln – die Hilfe des Camões (IC) ist dabei sehr willkommen.

2.3.2.3 Kooperation mit dem Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (IC)

Seit Mitte der 1990er Jahre unterhält das IC Kultur- und Sprachenzentren (Beira, Maputo) in Mosambik. An der UEM wurde 2008 zusätzlich ein Lehrstuhl für Portugiesisch als Fremd- und Zweitsprache eröffnet. Zu dieser Zeit unterrichteten an der UP regulär bereits jeweils ein Lektor in Maputo (mit Lehrverpflichtungen sowie administrativen und repräsentativen Aufgaben in Xai-Xai), in Beira (und Quelimane) sowie in Nampula (und Lichinga) in den Fächern Didaktik, Sprache und Literatur. An allen genannten Standorten existieren zudem vergleichsweise gut ausgestattete Bibliotheken, die von den Lektoren betreut werden. Beira, Maputo und Nampula verfügen außerdem über technisches Equipment, das die Durchführung von Lehrveranstaltungen unterstützt, dem individuellen Spracherwerb dient und für die Studiengänge im Dolmetschen/Übersetzen genutzt wird.

Die Tätigkeit des IC wurde überwiegend positiv bewertet – „sim, e apoiam bastante, sim, sim, não nos podemos queixar, o I.C. realmente contribui bastante“, so SB_D (AIII, 653)

in Beira, „é um parceiro muito importante para o nosso curso“, versicherte auch NM_D (AIII, 773) in Xai-Xai.

Neben der Bereitstellung von Büchern, wie IC_D (AIII, 741) in Nampula ausführte, Sorge das IC für Weiterbildungs- und Kulturveranstaltungen. Ein Anspruch auf eine exklusive Raumnutzung für Bibliothek und technische Ausrüstung, den das IC z.B. in Quelimane laut PB_D (AIII, 757) anfangs hatte, sei hier zugunsten eines Lernortes, in dem das Material für alle an der UP Quelimane gelehrt Sprachen versammelt ist, aufgegeben worden:

porque quando a Delegação abriu nós tínhamos primeiro só o curso de português, o Instituto Camões abriu e era dono do espaço todo (...), então quando se introduziu o Curso de Inglês, o Curso de Francês, que faziam parte também do departamento, o professor Morais⁵⁶⁷ começou a insistir que se abrisse aquele espaço para todos os estudantes porque eles precisavam de usar o espaço; no princípio houve uma certa resistência mas depois acabámos convivendo todos, tem lá material do Instituto Camões, neste momento o centro de línguas tem recebido mais apoio do IC em termos de computadores, impressora, o IC é que fornece esse material, mas tem livros de inglês e de francês, a instituição quando compra livros, ou quando recebemos algumas revistas da Embaixada nós partilhamos uma parte para a biblioteca central da UP, outra parte para aquele espaço que é para permitir que os estudantes também de inglês e de francês quando estiverem lá eles tenham alguma coisa para poder explorar, porque senão vão para lá e não têm nada acabam não ficando neste espaço.

An allen Standorten der UP, an denen das IC präsent ist, hat sich diese Handhabung durchgesetzt, wovon die jeweilige Sprachabteilung im alltäglichen Lehrbetrieb fraglos profitiert. Bewirkt durch die Tätigkeit studentischer Hilfskräfte, die vom IC bezahlt werden, die Bereitstellung von Zeitschriften, Literatur, Lehrmaterial bis hin zu technischen Geräten, ist die Position der portugiesischen Sprache als eine Art sprachpolitischer *primus inter pares* eindrücklich gesichert. Lediglich in Chimoio und Tete war das IC nicht vertreten, man werde immer aber über alle Aktivitäten und Veranstaltungen sowie Stipendien durch die Kollegen informiert: „isso não nos tira a comunicação com colegas noutras delegações que têm o Instituto Camões, sim, questões de bibliografia, questões da relação“, bestätigte JS_D (AIII, 768) in Tete. Auch DV_D (AIII, 734) war sicher für die „extensão“ Maxixe, dass IC „seria algo que tentámos estabelecer“. Für die gesamte neue Universidade Save sollte die Kooperation, so JM_L (AIII, 815), fortgesetzt werden, „sim, o Instituto Camões vai continuar e em força“. Auch BA_L (AIII, 784) stellte Gleiches für die Universität Licungo fest: „Que seria parceria

⁵⁶⁷ Gemeint ist der erste Direktor nach Gründung der UP Quelimane, José Manuel Morais.

mais forte“, „sim, nós continuamos“.⁵⁶⁸ Lediglich in Chimoio, der neuen Universität Púnguè, wusste AP_D (AIII, 676) nur zu sagen, „aqui ainda não temos essa relação“.

In keiner Weise, so schien es, wurde die Arbeit des IC und der aus Portugal entsandten Lektoren als Fortsetzung eines verdeckten „Sprachimperialismus“ thematisiert. Während darüber hinaus der variierende Sprachstandard vornehmlich von den Lektoren des IC angesprochen wurde – und wie sie damit bei der Bewertung studentischer Arbeiten umgehen –,⁵⁶⁹ kam nie zur Sprache, wie etwa die aus Portugal zur Verfügung gestellten Literatur, die nach dem AO90, dem Acordo Ortográfico von 1990, verfasst ist, dazu beiträgt, Lehrveranstaltungen noch herausfordernder zu machen. Eine Norm PM wurde von niemandem der Gesprächspartner verteidigt, vielmehr die Vorteile der vielfältigen Bildungsk Kooperationen mit Portugal herausgestellt. Solche scheinen tatsächlich notwendig, will man die Mahnung von JM_L (AIII, 818) ernst nehmen. Der hatte, wie er berichtete, einst gegenüber Vertretern des staatlichen Instituto de Línguas (IL) darauf hingewiesen, dass viel größere Anstrengungen unternommen werden müssten, damit in Mosambik, „daqui a uns cinquenta anos“, nicht Englisch „a segunda língua“ werde.

2.3.2.4 Zu Spracherwerb und Sprachgebrauch

In seinem Unterricht, so FW_L (AIII, 793), pflege er hinsichtlich der Beibehaltung des Portugiesischen nach der Unabhängigkeit zu sagen:

(H)ouve erros logo no início da nossa Independência, porque nós ficámos independentes e apenas adotámos a língua portuguesa como língua da unidade nacional primeiro, porque tinha esse papel, depois língua oficial, e isso relegou para segundo plano todas as nossas línguas.

⁵⁶⁸ In diesem Zusammenhang sprach er davon, Sprachenstudiengänge nicht länger nur auf die Lehrkraftausbildung zu beschränken. Vielmehr bevorzugte er eine „formação para o uso das línguas; estamos num mundo cada vez mais globalizado e a necessidade em línguas diversificou-se. As línguas tornaram-se um instrumento de trabalho e útil para participar em diferentes conferências, para tratar de alguns aspetos específicos técnicos, mas acima de tudo as línguas veiculam uma determinada cultura, então se quisermos abrirmo-nos ao mundo, interagir com novos povos, o conhecimento linguístico nessa perspetiva é sem dúvida uma riqueza, então poderíamos potenciar mais esta componente, até mais do que a componente de formação de professores de línguas. A aprendizagem de línguas para a vida“ (ebd.).

⁵⁶⁹ Manche Studierende, so Seabra, 2018 Lektor des IC in Beira, im persönlichen Gespräch, würden auf seine Kritik an ihren Fehlern hin behaupten, das sei „o nosso português“ und daher richtig. Monteiro, damals Lektorin in Nampula, meinte 2018 zu diesem Thema, besonders Fehler, die für sie typisch für das Portugiesische in Mosambik seien, nicht anzustreichen. Marques, zum selben Zeitpunkt Vertreter des IC in Maputo, vermutete, dass Studierende aufgrund ihres mangelnden Interesses an Lektüre kein Fehlerbewusstsein entwickelten. Zudem würden ihm oft Plagiate vorgelegt, die Probleme mit der Orthografie auf diese Weise umgangen.

Man habe ein Kind geschlagen, wenn es Portugiesisch nicht verstand – „mesmo sabendo que está a aparecer pela primeira vez, está a sair do meio rural, em que o código de comunicação não é o mesmo que um código da escola“ – und es gezwungen, Portugiesisch zu sprechen, „mesmo que a pessoa soubesse que essa criança não percebe a língua com a qual eu estou-me a comunicar na sala, obrigava a criança a falar em português“. Das habe seinen Teil zur Entstehung des mosambikanischen Portugiesisch beigetragen, „porque as pessoas eram obrigadas a falar em português de qualquer jeito (...)“. Überall, sogar im Krankenhaus wurde gefordert – „era a mamã chegar ao hospital e falar com um médico, um médico não responder porque não falaste em português“ –, dass man sich auf Portugiesisch verständlich machte. Das hatte Auswirkungen auch auf den häuslichen Sprachgebrauch:

(U)m pai, ao meter o seu filho para a escola, tinha que começar por prepará-lo lá em casa, e aquele pai não fez a aquisição primeiro do português, primeiro, segundo, ouviu um português que alguém falou na rua, é esse português que não sabia se está correto ou não está correto, que transmitia para o seu filho, para não ir levar porrada na escola (*unverständlich*), então o problema grande começa aí, então começa-se proliferar, quanto a mim, como linguista, começa-se a proliferar uma variedade do português não culta, porquê, porque os pais tinham que arranjar mecanismos de ensinar o seu filho uma forma de se comunicar na escola que não é naquela língua que usava em casa, ao mesmo tempo que se ocupava a fazer isso estava a matar a língua (...).

Weil er Kind dieser Zeit ist, habe er kein „domínio efetivo, tanto da minha língua materna e, apesar de ser linguista, não me posso gabar que domino efetivamente a língua portuguesa“. Die Fehler, die er aufgrund der Interferenz der Muttersprache im Portugiesischen mache, seien ihm aber bewusst.⁵⁷⁰ Auch AP_D (AIII, 683) bestätigte anhand ihrer Lehrerfahrung in Chimoio, dass Ciwute-Sprecher die Tendenz hätten, sprachliche Strukturen ihrer Muttersprache beim Gebrauch der Zweitsprache Portugiesisch zu reproduzieren:

Mas os falantes de português como língua segunda, e os falantes do ciwute como língua primeira, transportam do ciwute para o português, a estrutura da língua, então esse é o primeiro problema

⁵⁷⁰ FW_L (AIII, 795) nannte Beispiele dafür. In einer informellen Sprechsituation etwa, würde er sagen: „eu vou assistir jogo, vou assistir novela, mas no português europeu seria eu vou assistir a uma novela; às vezes essas discussões chegam a uma comparação com as línguas bantu, olha, como seria nas línguas bantu, vamos analisar se na estrutura das línguas bantu existe aqui um verbo que implica que haja uma preposição, p. ex.; há de ver que grande parte dos verbos nas línguas bantu que implicam assistir, não possuem uma preposição, então o falante pode transportar esta estrutura para a língua alvo que é a língua portuguesa.“ An anderer Stelle führte er aus (AIII, 797): „(Q)uando é discurso informal, eu me vejo muitas vezes a falar português comum, é, eu sou muito mais rigoroso na escrita, na escrita sempre, mas na oralidade, sobretudo quando estou a falar com as pessoas comuns, eu não falo à maneira portuguesa, falo justamente aquela, porque às vezes é difícil, eu dizer que, eu vou a tua casa amanhã, é mais fácil dizer venho na tua casa à tardinha, eu percebo muito facilmente, eu vou a tua casa à tardinha, você fica a uma distância muito longa da pessoa com quem fala, a pessoa há de perceber com alguma dificuldade, muito fácil dizer que vou passar da tua casa logo à tardinha, vou passar por tua casa, pela tua casa, é um pouco, eu vou no mercado, é bonito (...).

que nós encontramos, não que eles não sejam falantes, eles falam português e percebem, não é, mas têm, vamos lá, o pensamento, posso assim dizer, na sua língua materna, e depois fazem o transporte.

Solcherart verursachte Fehler, wenn sie denn als solche überhaupt zu betrachten seien, korrigieren zu wollen,⁵⁷¹ sei unmöglich. Die Studierenden jedoch nicht bestehen zu lassen – „(d)á a termos esses problemas no português (...), nós vamos chumbar os estudantes por não saber falar corretamente a língua“ – sei nicht zielführend, denn sie würden den Stoff – „os conteúdos“ – doch prinzipiell verstehen. Ähnlich argumentierte NM_D (AIII, 774) in Xai-Xai. Die Ursache für den mosambikanischen Sprachgebrauch ist eben, dass Portugiesisch Zweitsprache sei: „Veja que nós aprendemos português, mas como não se trata da nossa língua materna, é assumida como língua segunda.“ Dabei weise das Portugiesische zwar seine Schwierigkeiten auf, „entretanto são dificuldades específicas em termos de algumas regras de funcionamento“, die aber die Verständigung nicht beeinträchtigten – „mas para comunicar todos comunicam sem problema.“

Dass dem Portugiesischerwerb falsche Lehrmethoden zugrunde gelegt würden, meinte hingegen JB_D (AIII; 670). Hinzu komme, dass die Sprachproduktionen selten korrigiert würde, weil es für die dem Spracherwerb zugrundeliegende Norm, das europäische Portugiesisch, kaum Referenzen gebe:

(A)s pessoas chumbam, não conseguem passar nas escolas, porquê, porque aprende-se em português, e há casos em que confunde-se o português como se fosse língua materna aqui em Moçambique, mas não é língua materna, para alguns, o português é uma língua estrangeira, e há alguns professores, aqui mesmo em Moçambique, que ensinam o português como língua materna, e também há insucesso na escola. E poucas são as pessoas que conseguem analisar porque é que as pessoas não conseguem mesmo sair se, nos distritos, por exemplo, quando aprendem o português, é justamente por causa da metodologia, ao invés de utilizar a metodologia de português-língua-estrangeira, usam a metodologia de português-língua-materna para alguém que nunca ouviu português.

Natürlich würden die jeweiligen Bantusprachen das Portugiesische, wie es in Mosambik gebraucht wird, unterschiedlich beeinflussen, wie genau, müsse jedoch noch genauer untersucht werden, so NA_D (AIII, 691). Allerdings stünden in Mosambik derzeit keine

⁵⁷¹ AP_D (AIII, 680) erzählte, dass sie nach einem Schlüsselerlebnis aufgegeben habe, rigoros alle Fehler in den Texten der Studenten anzustreichen: „Sim, sim, sim, eu não consegui aplicar isso; eu fiz isso num ano e naquele ano eu tinha, vamos lá, eram 56 ou 57 estudantes, já não me lembro muito bem, e eu chumbei mais do que a metade da turma, não é, e aquilo pesou um pouco para mim, porque eu olho e percebo, bem, ele não que não sabia, sabe, se eu for a avaliar o conteúdo dele, ele está em condições, mas está com problemas, não escreve muito bem esta palavra, ou tem problemas naquela, e esses descontos que eu fiz, de alguma forma, fizeram um estudante que teria 14 ter 8 e ser excluído. Então isso já ficou um pouco pesado para mim, ja, então eu preferi não fazer mais isso, eu simplesmente os ameaço, mas já não faço, não faço, não.“

Fachleute für die Erforschung dieser Frage zur Verfügung.⁵⁷² SB_D (AIII, 658) hingegen meinte, dass die Unterschiede im Gebrauch des Portugiesischen durch Sprecher unterschiedlicher regionaler Herkunft marginal seien und allenfalls die Aussprache betreffen. Dies mochte bedeuten, dass die Schwierigkeiten der Studierenden – FW_L war der einzige Gesprächspartner, der darauf hinwies, dass er Portugiesisch zwar flüssig verwende, selbst aber nicht unbedingt korrekt nach der Norm PE spreche – überall ähnlich sind. Dass der Portugiesischerwerb durch den Einfluss der Bantusprachen behindert würde, die Probleme typische Resultate des Zweitsprachenerwerb seien, vertieft noch durch falsche Lehrmethoden, war allgemein Konsens. Lediglich TV_E (AIII, 858) merkte an, dass die Auffassung, ausgerechnet Lehrkräften, die selbst über den geringsten Bildungsabschluss verfügen, die Alphabetisierung zu überlassen sei, stamme vermutlich aus Portugal – Tansania oder Südafrika, überhaupt alle Nachbarländer machten es besser.

2.3.2.5 Sprachkenntnisse und Studienleistungen

Gemäß SB_D (AIII, 651) haben vor allem die Studierenden – „alguns até são pessoas que vêm dos distritos“ –, deren Muttersprache nicht Portugiesisch ist, „um pouco de dificuldades mesmo“, zumindest zeigten sie „algumas lacunas“.⁵⁷³ Aufgrund der mangelnden Portugiesischkenntnisse erreichten solche Studierende nur mit großer Mühe das Studienziel, Prüfungen mussten wiederholt werden – „só com grande esforço, e em questões de reprovações mesmo, o número elevado de reprovações mesmo está na língua portuguesa“ (ebd.). Allerdings, so gab sie zu bedenken, seien zumindest an der UP Beira viele Studierende eingeschrieben, die die Aufnahmeprüfung an der UEM, der UCM oder anderen Universitäten nicht bestanden hätten, nur die weniger gut qualifizierten Bewerber kämen an die UP – „as outras universidades“ hingegen „absorvem os bons estudantes“

⁵⁷² Er führte aus: „não temos ainda especialistas que devem tratar da matéria (...), sim, só depois de termos matéria, então essa matéria é que pode passar para as entidades superiores que podem padronizar, sim, padronizar significaria o quê, ver o português, a língua portuguesa, no contexto de muitas línguas, tá a ver né (...). Und er macht noch einmal die Rolle, die Portugiesisch seiner Meinung nach hat, deutlich: „sim, tem cerca de 30 línguas naturais aqui de Moçambique (*unverständlich*) português é unificador“ (ebd.).

⁵⁷³ Die Mehrheit allerdings, so fügte sie hinzu, habe Portugiesisch nicht als Muttersprache: „(...) o grosso mesmo não tem português como língua materna“ (ebd.).

(ebd.). Die UP sei zudem eine kostengünstigere Universität („mais barato“),⁵⁷⁴ daher sei „o remanescente (...) aquele que acaba caindo aqui“.⁵⁷⁵

Die Kenntnislücken indes, die viele Studierende aufwiesen,⁵⁷⁶ seien lange vor Beginn des Studiums in der Schule entstanden – „(...) são lacunas também que já vêm de lá“ –, jedoch könne es nicht Aufgabe der Dozenten sein, diese zu füllen, das müssten solche Studierende allein bewältigen: „são lacunas que não seremos nós a eliminar, tem que ser a vontade do próprio estudante.“ Die Dozenten könnten in diesem Prozess nur unterstützend wirken, was aber schwierig sei, denn die Studierenden „já vêm mal preparados, não gostam de ler“ (AIII, 265).⁵⁷⁷

Auch in Lichinga machte NA_D (AIII, 689) direkt nach möglichen Schwierigkeiten der Studierenden in der portugiesischen Sprache („Que entram, eles têm dificuldades com o próprio português, ou?“) befragt, eine ähnlich lautende Aussage:

Alunos que entra, eish, não, alunos que entra, entra com um número muito baixo, muito baixo, e se tivéssemos que atender o número baixo mesmo, até não íamos abrir a universidade, sim, há mesmo um momento que precisamos de ir buscar alunos entre os alunos que reprovaram, para abrir o curso. Sim, o nº que vem lá de baixo é muito baixo também.

Und er fügte hinzu, dass Studierende die portugiesische Sprache oft selbst – „(p)ortuguesa, mesmo, portuguesa, sim“ – nicht zu lesen und zu schreiben wüssten. Daher „temos que gerir esses casos até não conseguirmos (...) limar as dificuldades (...)“. Man bräuchte mehr Zeit oder „(...) aulas suplementares, sim, além de aulas curriculares, aulas suplementares, encontrar professores disponíveis para dar aulas assim“, um Abhilfe dafür zu schaffen.

⁵⁷⁴ Die Gebühren für eine Licenciatura im „regime diurno“ oder „laboral“ für die staatlichen Universitäten sind gleich, an der privaten Universidade Católica de Moçambique (UCM) hingegen dürften die Kosten für ein Studium so hoch sein wie die Gebühren, die auch die staatlichen Universitäten für Kurse im „regime pós-laboral“ und „à distância“ veranschlagen. An anderer Stelle meinte SB_D (AIII, 654) in Bezug auf die sozio-ökonomische Situation der UP-Studierenden: „os nossos estudantes são pobres.“

⁵⁷⁵ SB_D (ebd.) gab ihrer Meinung Nachdruck, indem sie wiederholte: „é uma das razões que faz com que às vezes os nossos estudantes, o grosso, não seja, a qualidade não seja (*unverständlich*), são esses remanescentes que reprovam lá que vêm para aqui.“

⁵⁷⁶ Habe man zwei oder drei gute Studierende, so SB_D (AIII, 655) weiter, „já é positivo, seria, o mau era não ter ninguém“.

⁵⁷⁷ Im anschließenden Gespräch, das gemeinsam mit ihren Kollegen HA_D und JS_D durchgeführt wurde, nahm sie den Gedanken noch einmal auf (AIII, 660): „E também é aquilo que eu estava a dizer a ela (zu SJ), que também no início tivemos estudantes que não são falantes nativos de português, são pessoas que vinham de diferentes partes da província, e quando chegavam aqui a língua portuguesa para eles era um dilema, razão pela qual temos várias reprovações mesmo no curso de português, porque é preciso aprender. Eles queixam-se que apertam, que há facilidades do outro lado. Bom, não sei se é realmente facilidade ou entrega de cada um.“

Um mit einem Studium beginnen zu können, sollte zwar eine Mindestnote („média“) in der fachspezifischen Aufnahmeprüfung – kritisch erwähnt von SB_D in Beira – ⁵⁷⁸ erreicht werden, so PB_D (AIII, 743) in Quelimane. Die „vagas“, die an jedem Studienstandort zur Verfügung stehen, müssten jedoch unabhängig davon gefüllt werden. Daher werde ab der besten in der Aufnahmeprüfung erzielten Note nach unten gezählt und erhielten alle Bewerber einen Studienplatz, bis die „turma“ vollständig ist: „(...) vamos supor que temos 35 vagas, se a nota mais alta for de 5, entram primeiro os de 5 até completar as 35 vagas.“ Ihr Kollege AM_D (AIII, 755) fügte wie beschwichtigend hinzu:

É um exemplo, né – (*Lachen*), mas há casos em que, p. ex., num determinado curso, a máxima nota p. ex. é 12 e temos p. ex. 40 vagas, e acontece que os outros p. ex. partem de 5 até esse intervalo de 5 a 12, então temos que conseguir ter os 40 nesse intervalo, mesmo que haja pessoas com 5 ou 6, porque temos que completar aquele número (...).

Das lässt darauf schließen, dass – zumindest an der UP – zwar ausreichend Bewerber zur Verfügung stehen, deren akademische Voraussetzungen – gemessen anhand der Aufnahmeprüfung, die mit einer Note auf einer Skala von 1 bis 20 bewertet wird – oft aber nicht genügen, um ein Studium zu absolvieren.

Gewöhnlich seien die Studierenden, „que entram para o curso de português“, so JS_D (AIII, 765), „já (...) falantes de português, então têm essa habilidade de já falar o português, são proficientes, e são selecionados na parte do exame de admissão (...)“. Allerdings, so die Meinung von IC_D (AIII, 740) in Nampula, wüssten Studierende oft gar nicht, was es bedeute, die Sprache zu studieren, da ihre Vorstellungen von dem Unterricht der Sekundarstufe geprägt seien.⁵⁷⁹ Viele Studierende

⁵⁷⁸ Nach Meinung von SB_D (AIII, 652) genügten diese nicht, das Leistungsvermögen von Bewerbern festzustellen: „os testes em si são escolha múltipla, qualquer um acerta (*unverständlich*), acaba passando assim mesmo, só depois é que a gente chega aqui vê que a pessoa tem realmente dificuldades. O que nós já solicitámos, já há dois, três anos atrás, é que os testes de línguas não devia só centrar-se na parte escrita mas também tinha que ter a parte oral, oral e, sim, a escuta, não é, para saber se o estudante está realmente preparado ou não, porque esses testes de escolha múltipla qualquer um acerta (*unverständlich*) para ter um 10, 11, 12 (...)“.

⁵⁷⁹ Auch AP_D (AIII, 677) in Chimoio beschrieb das Verhalten der Studienanfänger im Fach Língua Portuguesa 1 als sehr unselbständig: „vêm com alguns comportamentos ainda, alguma barreira, vamos assim dizer, são um pouco mais fechadinhos, não é, ainda não estão tão à-vontade na sala de aula, então precisam de ser instigados, não é, temos que puxar um pouco por eles, explicar o que é que é o ensino superior, como é que as aulas são aqui, qual é o comportamento que eles têm que ter para tirar melhor proveito das informações que têm, e prontos, na verdade, um dos capítulos da LP I, por exemplo, é mesmo isso, o primeiro tema fala sobre textos orais de pesquisa de dados, e então, neste primeiro capítulo, nós damos a eles também uma espécie de treinamento, como é que se faz um resumo, como é que se faz uma tomada de notas, aquilo não serve só para a cadeira de língua portuguesa mas para todo o curso deles, não é, então, aprendem a tomar notas, aprendem a fazer resumos, aprendem a fazer esquemas, diagramas, coisas que vão facilitar para que eles consigam depois fazer a integração na universidade, então trabalhar com o 1º ano nisso.“

que vêm para cá pensam que talvez estudar português é aquilo da escola secundária, vir ver conjunções, vir ver orações, então quando (*unverständlich*) encontrar outras disciplinas como linguística, que é uma cadeira que nunca tiveram, depois tem introdução aos estudos literários, que nunca tiveram, então sempre há isso um choque, outros até tentam depois mudar de curso, por causa disso, porque vê que pa, se não estudar, o curso de português não é aquilo que vinham pensando, que é fácil e não sei quê, encontram sempre uma barreira, mas pouco a pouco depois acabam ultrapassando.

Darüber hinaus beklagte IC_D (ebd.) die „preguiça para ler“. Lesen werde in der Schule zu wenig eingeübt. Hätten Studierende jedoch Lesen nicht zu einer Gewohnheit gemacht, wäre die Universität kaum der Ort, an dem diese nachträglich entwickelt werden könnte:

Bem acho que, o hábito de leitura tem que se cultivar nas classes iniciais, não pode ser aqui, se a pessoa nunca leu um romance, não vai ser aqui na universidade que do nada vai despertar que tem que ler um romance, então tem que ter a ginástica de ter começado a ler (*unverständlich*) quando chega aqui, então, o ritmo é outro, então a questão da leitura de facto é muito séria (...), a maneira de obrigar é dar tarefas em que é necessário ler, mas, vamos discutir este tema, agradecia que na próxima aula, p. ex., me trouxessem o resumo deste tema aqui antes de discutirmos, então é a maneira de incentivar para que de facto consiga alguma coisa, é a única saída, porque se não se fizer isso (...) não vão (...).

Dieser Meinung war auch FW_L (AIII, 790), der sich fragte, wie mit solchen Studierenden zu verfahren sei. Zwar könne man eine/n Studentin/en nach dem ersten Studienjahr durch die Prüfung fallen lassen, „mas você não vai estar a reprovar o mesmo aluno cinquenta anos“.⁵⁸⁰

Studierende, die Schwierigkeiten haben, Texte – zumal akademischer oder literarischer Natur – in portugiesischer Sprache zu verstehen, entwickeln selten einen „gosto pela leitura“. Sie zu stimulieren, falle indes auch deswegen schwer, weil in Kauf genommen würde, dass „turmas“ zu groß sind. AP_D (AIII, 677) beschrieb die Situation in ihren Kursen:

Eu, por exemplo, eu disse que eu estou, sou da área de língua portuguesa, eu trabalho com técnicas de expressão em língua portuguesa e também com as diversas línguas do Curso de Português, então, eu dou língua portuguesa (LP) I, II, III até à LP V; então, em LP I, II e até na LP IV nós tivemos estudantes do Curso de Inglês, então, mesmo estando no 1º ano, onde temos 60 estudantes, ainda recebemos uns 20 ou 25 do Curso de Inglês que estão no 3º ano, então são 60 mais aqueles 25, formam 85 estudantes, e se estamos a dar a LP no 1º ano, temos que entender que no ano anterior podem ter reprovado a esta cadeira alguns estudantes, que também vão engrossar a turma e chegamos a 80, 90 (*Lachen*), enfim, então a turma do 1º ano sozinha chega a ter 60 estudantes, sim, a deste ano pelo menos temos 60.

⁵⁸⁰ Studierende würden dennoch nicht besser werden, so FW_L (ebd.) weiter, denn: „aquelas coisas que ele não estudou no ensino primário, na universidade, se ele não sabe escrever, se ele não aprendeu a ler no ensino primário, a universidade não ensina a ler, a universidade aqui, a disciplina de português ensina a trabalhar sobre o texto, sobre como ele deve ensinar esse texto ao seu aluno, esta é a intenção da universidade, já se ele não lê então não há de ser na universidade que há de aprender a ler (...).“

Die Kontrolle der Studienleistungen erschwere sich dadurch erheblich, wenngleich sie Plagiate schnell zu identifizieren wüsste. Dass solche Arbeiten abgegeben werden, die nicht selbständig erbracht wurden, führte AP_D (AIII, 682) ebenfalls auf die „Lesefaulheit“ zurück:

(...) nós damos os trabalhos aos estudantes e sentimos que o estudante vai fazer um trabalho que o outro já fez no ano passado, quer dizer, aquilo é mesmo preguiça de ler, não é, porque se fizesse o trabalho com base no trabalho que o outro fez, é diferente, mas o que eles fazem é tirar a capa e todas as páginas que têm alguma identificação e tiram cópia ou imprimem e fazem, então, sem dúvida que sentimos que lhes falta a leitura, não é.

Weit verbreitet sei auch die Angewohnheit, sich der Texte, die das Internet zur Verfügung stellt, zu bedienen, worüber jedoch den Studierenden all das entginge, was Lesen bedeutet: „vai aumentar o vocabulário, vai aumentar o número de palavras que conhece o significado ou a contextualização, e não só. Ler o livro abre-nos a mente.“

Ein großes Problem, so JB_D (AIII, 669), sei, dass Studierende nicht gelernt hätten, ihren Bildungsprozess selbständig zu organisieren:⁵⁸¹

(...) um dos grandes problemas que nós temos nos estudantes eles não sabem aprender, e muitos nem sabem o que é compreender, então, a partir daqui eles aprendem, o que é aprender, o que é compreender; muitos nem sabem como é que eles aprendem, como é que o organismo deles funciona, então nós temos aqui muitos documentos, por exemplo como é que o seu organismo funciona, por exemplo aqui, memória, memorizar não é aprender, decorando, isto é, ler um texto levantando os olhos, quer dizer, então, nós ensinamos a pessoa como é que ele pode memorizar (...) não é, então, veja por exemplo, o espaço não é limitado, as pessoas que dizem de que a memória não funciona, a gente diz, não, o espaço não é limitado na memória, não é como a biblioteca (...)

Schwierig sei auch, so FW_L (AIII, 790), dass „as crianças“ keine „orientação vocacional“ erhielten und „a todo o custo“ eine Hochschulausbildung absolvieren wollten. Das führe dazu, dass sie sich z.B. für das Portugiesischstudium entschieden, denn „é fácil fazer, não é, português, porque eu falo português, falo bem“. Das reiche jedoch nicht aus.

Viele der Herausforderungen, vor die sich Studierende gestellt sehen – selbst, wenn sie ein scheinbar einfaches Fach wie etwa Portugiesisch studieren –, schienen Dozenten in der ungenügenden Vorbereitung durch die Sekundarschule zu sehen, für die allerdings

⁵⁸¹ Ähnliches bemerkte SB_D (AIII, 654) über den Fernunterricht, der nicht gelinge, weil Studierende nicht darauf vorbereitet seien: „são poucos que realmente se dedicam, e como eles ainda não conseguiram também ver a vantagem de estar-se a trabalhar online, pensa que se o professor não está ali não vai aprender nada, então, está-lhes a faltar essa cultura de ser independente, ainda estão agarrados ao professor.“

hauptsächlich die UP seit 1985 die Lehrkräfte ausbildet. Defizite wurden in den Portugiesischkenntnissen ausgemacht, aber schwerer wogen fehlende Leistungsbereitschaft und Selbständigkeit, zumal ein Studium soziales Prestige und ein sicheres Einkommen verspricht. Dass weder die Aufnahmeverfahren noch die Organisation der Studiengänge als optimal betrachtet wurden, deutete sich an, genauso aber, dass die Dozenten, an deren beruflicher Qualifikation nicht zu zweifeln ist, unter Bedingungen arbeiten, die kaum dazu beitragen dürften, den Teufelskreis zu durchbrechen, der zwischen den mageren Leistungsbilanzen von Schule und Überforderung besteht.

2.3.3 Aussagen zu den Bantusprachen

2.3.3.1 „O chip do português cá dentro da cabeça“

Daran, dass in den Bildungseinrichtungen des Kolonialstaates die Bantusprachen unerwünscht waren, erinnerten die Teilnehmer, die ihre schulische Ausbildung vor der Unabhängigkeit begonnen hatten. So berichtete NA_D (AIII, 692), der Anfang der 1960er Jahre in die Schule kam, dafür bestraft worden zu sein, dass er Emakhuwa gesprochen hatte, „recebi palmatória porque eu falava a minha língua materna na escola“. Eine ähnliche Erfahrung machte JM_L in Quelimane,⁵⁸² obwohl es sein portugiesischer Vater gewesen war, der gegen den Widerstand der alteingesessenen „prazeiro“-Familie in Zambézia, in die er eingeheiratet hatte, darauf bestand, dass sein Nachwuchs Elomwe lernte.⁵⁸³ Der Zugang zu formaler Bildung, die Möglichkeit von sozialem Aufstieg und Bewahrung der individuellen Autonomie durch Teilhabe an Herrschaft waren untrennbar an die Kenntnis von Portugiesisch gebunden, was eine Erfahrung bildete, die verinnerlicht wurde und die Kolonialzeit überdauerte. Armino Ngunga (der aktuell

⁵⁸² JM_L (AIII, 817) erzählte etwa über seine Schulzeit: „(O) professor Zeferino, negro, dava uma moeda de dois escudos e cinquenta centavos, uma moeda pequenina, a um aluno, na hora do intervalo, tinha tocado, tá aqui, se tu encontrases alguém a falar lomwe, entrega a moeda; quando tocava para ir para a sala, aquele aluno que tinha a moeda levava palmatoadas, tás a ver, né.“

⁵⁸³ Für seine Großmutter sei Elomwe eine „língua de macacos“ gewesen, so JM_L (AIII, 817), „ela era preta, mas era uma senhora Dona, ela era dona de um prazo, era uma senhora, né, tinha dois mil e quinhentos trabalhadores entre aspas, escravos a trabalhar com ela, negra; mas tinha um comportamento, ela não falava corretamente português, mas quando estava perante o meu falecido pai, minha mãe e todos, ela punha-se a falar português“.

politicamente wohl einflussreichste Bantuist Mosambiks, SJ), würde, so TV_E (AIII, 864), von einem „chip do português cá dentro da cabeça“ sprechen, der den Mosambikanern eingepflanzt worden sei und der noch immer einen vorurteilsfreien Blick auf die eigene Kultur und Herkunft verhindere, denn gelernt hatten sie „a desprezar as línguas, a desprezar a sua cultura original“. Deswegen änderte sich auch nach der Unabhängigkeit 1975, so TV_D (ebd.), wenig an den überkommenen Vorurteilen, denn die Menschen „cresceram a pensar que esse era o preço a pagar para se desenvolverem e crescerem em etapa social.“

Besonders diejenigen, die nun zu den neuen Kadern des Landes herangebildet werden sollten, bekamen zu spüren, wie LS_D (AIII, 727) berichtete,⁵⁸⁴ dass Portugiesisch die einzige Sprache sein sollte, die für den Aufbau des unabhängigen Mosambiks taugte. Allerdings waren das Erfahrungen, von denen ausschließlich LS_D (AIII, 727) erzählte, andere Gesprächspartner im gleichen Alter hingegen meinten, die sprachliche Diskriminierung habe mit der Kolonialzeit geendet.⁵⁸⁵ Dass die „desconsideração da língua materna“ (AIII, 864) dennoch in weiten Teilen der urbanen Bevölkerung verbreitet war und ist, wusste etwa auch AP_D zu erzählen, die ihre frühe Kindheit im Quelimane der Volksrepublik und des Bürgerkriegs verbrachte. In ihrem Fall waren es die Großeltern, die ihr verboten, zuhause Echuwabu zu sprechen. Für AP_D ist das mehr als ein Verlust: „tenho vergonha de não ser falante de uma língua bantu e estou a tentar aprender algumas coisas“ (AIII, 684). Auch FW_L, ebenfalls nach Ende der Kolonialzeit geboren, erinnerte sich daran, nicht nur in der Schule dafür geschlagen worden zu sein, weil er der Verwendung des „dialecto“ beschuldigt wurde, sondern auch, dass er zuhause kein Verständnis für sein vermeintliches Vergehen erhielt.⁵⁸⁶

⁵⁸⁴ Sie erzählte: „(...) o pior era essa punição, alguém ser punido porque falou cinyungwe, no intervalo se você falasse dialeto, era dialeto, era como se você tivesse cometido o pior pecado ali, punição (...), é no pós-independência, a punição era no pós-independência, porque você não fala português, é proibido, até tinha afixado, 'proibido falar dialeto' (...) nas paredes, nos quadros, 'proibido falar dialeto', nos intervalos, 'proibido falar dialeto', porque os informantes quando te ouvissem a falar dialeto, era logo senhor diretor, 'Leonilda está a falar dialeto' (...), está a vir a punição, era punição pesada, cavar aquelas covas para enterrar bananeiras, essa é que era a punição mais alta essa, aquelas covas eram covas muito profundas, para você depois enterrar a bananeira ali, com uma terra seca, cavar, cavar, cavar, e depois, na minha escola primária lá onde o meu pai era diretor, tinham feito um (*Lachen*), um colar com latas, latinhas de sardinha, de não sei quê, de não sei quanto, um colar grande assim, passava assim, então, vinha assim, depois com uma placa assim, 'falou dialeto', então punha nas costas, no intervalo os outros estavam a brincar e você está a circular ali no pátio, estava ali 'falou dialeto', 'falou dialeto', 'falou dialeto' (...) era punição (*unverständlich*), eu aprendi cinyungwe à revelia (...)“ (ebd.).

⁵⁸⁵ JB_D (AIII, 671) etwa meinte: „durante a colonização dizia-se que as línguas nacionais eram línguas indígenas, não deviam ser faladas“, das sei in Zeiten des Sozialismus nicht passiert.

⁵⁸⁶ FW_L (AIII, 797) berichtete, dass sein Vater lediglich wiederholte: „não pode falar essa língua lá na sala de aula.“

Darüber, dass die Geringschätzung der Bantusprachen, ihre Ablehnung durch Personen, die im urbanen Milieu zuhause sind und ihren Kindern Prosperität und sozialen Aufstieg garantieren möchten, längst nicht überwunden ist, konnte auch CC_D (AIII, 705) berichten: Wiederholt sei sie von den Erzieherinnen im Kindergarten, den ihre Tochter besucht, darauf angesprochen worden, dass diese die anderen Kinder in deren Entwicklung behindere, wenn sie weiterhin Xichangana spreche. Nicht nur im Unterricht, auch auf dem Korridor sei das verboten. Sinngemäß hätten die Erzieherinnen erklärt:

(N)ós somos proibidos de falar changana aqui na escola, na escolinha, nas salas com os meninos, então, quando aparece um aluno a falar changana põe em causa este compromisso que nós temos com os encarregados de educação destas crianças; então, ela vem aqui com palavras do changana, ensina às outras crianças, as crianças chegam em casa falam changana e os pais chateiam-se, então queremos pedir que a sua filha parasse de falar changana.

Dass der alleinige Gebrauch der Amtssprache in offiziellen Domänen in Mosambik Menschen auszuschließen vermag und ihre Rechte beschneidet, illustrierten LS_D und FW_L unabhängig voneinander, indem sie jeweils von Erlebnissen berichteten, die sie im Gericht beobachtet hatten: „(V)erifiquei é muita barbárie“, so kommentierte LS_D (AIII, 336) dabei ihre Erzählung. Demnach wäre es nicht zur Verhandlung gekommen, hätte sich im Saal nicht jemand angeboten, für die angeklagte „mamã“ zu übersetzen – und dies, obwohl die amtsführende Richterin der Bantusprache der Frau durchaus mächtig gewesen sei.⁵⁸⁷ Etwas anders war der Fall gelagert, von dem FW_L berichtete. Hier kam der Übersetzer, der für einen „camponês“ vom Portugiesischen ins Cinyungwe und zurück übersetzen sollte, seiner Arbeit nicht korrekt nach. FW_L, der zwar alles verstand, aber hilflos war, verließ das Gebäude „com uma dor imensa aí“ (AIII, 800). Seine Forderung daher: „por isso mesmo, as nossas línguas devem ser oficializadas.“⁵⁸⁸

Dass solche Verhaltensweisen von Bediensteten des Staates auch mit Minderwertigkeitskomplexen zu tun haben, ließ sich aus NJ_E (AIII, 837) in Nampula schließen:

⁵⁸⁷ „(S)ó se alguém se prontificar, se voluntariar para traduzir para a mamã, há quem se voluntaria?“, habe die Richterin gefordert. Und weiter erzählte LS_D: „então um jovem jurista disse ‘eu me voluntario’, eu, ah, que bom, então, o jovem foi sentar ali ao lado da mamã, ela falava ele traduzia, eu, graças a deus, porque existem muitos casos que cometem barbaridades, então uma justiça que é injusta, quer dizer, tu julgas uma pessoa que nem está a entender o que tu estás a dizer“ (ebd.).

⁵⁸⁸ Im Wortlaut erzählte FW_L: „Eu estive a assistir a um julgamento um dia em Tete (*unverständlich*) porque eu compreendia a língua que estava a ser traduzida, não estava a traduzir fielmente aquilo que o arguido, nesse caso, estava a dizer ao juiz, fazia a tradução mas não era, o juiz é de Maputo, o arguido era um camponês lá que estava a ser julgado na sala, e eu estava a falar cinyungwe, e havia um intérprete, um mediador, mas esse mediador não estava a traduzir fielmente o que estava a ouvir, aquilo que ele estava a dizer“ (ebd.).

Você falar makhuwa aqui era visto como uma pessoa não letrada, uma pessoa que não estudou, havia um complexo de inferioridade, mas agora já estamos a ultrapassar o complexo de inferioridade.

Ein Grund dafür – und dass Portugiesisch als mächtiges soziales Statussymbol sozusagen einen Kratzer erhält –, sind, seiner Ansicht nach, die Einführung des Ensino Bilingue sowie die universitären Lehrangebote für Bantusprachen an UEM und UP. Gezeigt werde damit, dass Bildung auch in diesen Sprachen möglich ist. Allerdings: Für die meisten der aus dem akademisch geprägten, urbanen Milieu stammenden Interviewpartner schienen die überkommenen Bantusprachen als Sprachen der häuslichen Kommunikation kaum eine Rolle zu spielen: Die „Muttersprachen“ sind wichtig für den Umgang mit älteren Familienmitgliedern und bedienen zugleich ein Zugehörigkeitsgefühl mit anderen Menschen im „bairro“. Wie nun die Entscheidung für oder gegen die Benutzung einer gemeinsamen Bantusprache innerhalb der Familie ausfällt, hängt offensichtlich von kulturellen Überzeugungen ab – zu denen auch der Glaube an Aufstieg durch Bildung gehört. Weil diese als ein Katalysator für den sozialen Aufstieg betrachtet wird, gilt jedoch vor allem Portugiesisch als unverzichtbar. Die Bantusprache hingegen, selbst wenn sie wohlwollend betrachtet wird, ist nachrangig.⁵⁸⁹

Da die meisten der befragten Dozenten sicher über die Ressource Portugiesisch verfügten und außerdem im Hochschulwesen tätig sind, das nach gängiger Auffassung fernab der Grundschulbildung existiert, war es naheliegend, dass die Erfahrungen und Kenntnisse das Ensino Bilingue betreffend gering sind. Das sei, wie es SB_D in Beira ausdrückte, ausschließlich für die Schulen in den „áreas remotas“ (AIII, 651) entwickelt worden, habe also nichts mit städtischen Bildungswegen zu tun. Doch selbst auf dem Land bringe es nur „atraso“, sei etwas, dass die – durch die Unkenntnis der portugiesischen Sprache verursachten – Lernschwierigkeiten nur aufschiebe, „é adiar um problema“ (AIII, 655f):

Eu acredito que sim, até pode ajudar, mas é que, o que eu ponho em causa é, o que é que nos garante que ele (das Schulkind, SJ) depois, se ele tem dificuldades agora, o que é que nos garante que no futuro essa mesma criança depois vai aprender a língua, vai ter grandes dificuldades de aprendizagem, passa pelo ensino secundário, onde não tem ensino de língua, como é que ele fica, essa é a minha questão, essa é a minha questão. Vamos ensinar o ensino primário, ensino bilingue, bilingue, bilingue, mas quando chegar vai apresentar lacunas na mesma, então por que não resolver esse problema aqui logo do início.

⁵⁸⁹ CC_D war die Einzige, die eine Bantusprache – Xichangana – in der familiären Kommunikation verwendete.

Der beste Weg, Portugiesisch zu lernen, sei der, ein Kind – mit seiner „mente mais fresca“ – so früh und so intensiv wie möglich der Zweitsprache auszusetzen (ebd.). Sie habe nichts gegen „essa valorização das línguas locais“⁵⁹⁰, aber es sei die Aufgabe der Eltern, ihre Kinder in diesen Sprachen zu unterrichten (AIII, 662). Die Ansicht, dass die Weitergabe der Sprachen den Eltern zu überlassen sei – und nicht Aufgabe des staatlichen Bildungswesens – teilte ihr Kollege HA_D. Für seine Kinder sehe er selbst jedoch keine Notwendigkeit, die Mutter-, Vater- und wichtige Regionalsprache Sena zu erwerben: „pergunta-se porque é que o meu filho vai aprender sena se em nenhum momento vai utilizar (...)“, zuhause würde nur Portugiesisch gesprochen (ebd.). Ähnliches berichtete JS_D (AIII, 770) in Tete. Allerdings fügte er hinzu, dass seine Kinder bedingt durch ihre Umgebung natürlich Cinyungwe erlernten, mehr noch, „se conseguissem falar nyungwe estariam de parabéns, (...), é mais um elemento adquirido“. Die häusliche Sprachenfrage sei außerdem, so sagten auch andere,⁵⁹¹ mit Portugiesisch nicht nur deswegen einfacher zu regeln, weil z.B. Ehepartner und deren Familien nicht selten eine andere Sprache Erstsprache hätten – was die Wahl erschwerte –, sondern weil auch die Umzüge im Dienste des Staates dafür gesorgt hätten, dass man sich stets in neue sprachliche Umgebungen einfinden musste – ihre Kinder, so meinten VB_E (AIII, 818), BA_L (AIII, 788) und JM_L (AIII, 817), sprächen mit ihnen Portugiesisch, Xichangana aber deswegen, weil sie in Maputo zur Schule gegangen sind. Die Sprache der Väter (und der Mütter) verstünden sie nicht. Und überhaupt, die Sprache, die wirklich attraktiv für den Nachwuchs ist, sei Englisch.

Nur DV_D (AIII, 737) gab sich als einer der wenigen Interviewpartner wie CC_D davon überzeugt, dass es aber unbedingt auf die Eltern ankomme, ob der Nachwuchs die Sprachen zu schätzen lerne oder nicht: „Os próprios pais devem ensinar os filhos a falarem as suas línguas maternas, que é um ponto de partida para a valorização das próprias línguas.“ Nicht nur sollten „pessoas falantes das suas próprias línguas maternas“ Stolz für ihre Sprachen empfinden (und „vergonha nenhuma“), sondern auch persönlich

⁵⁹⁰ Und fügte hinzu, dass in Zeiten der „campanha eleitoral“ die Sprachen gern benutzt werden, um Volksnähe zu demonstrieren und Wählerstimmen zu gerieren, das sei ihrer Meinung nach „uma forma de valorizar também a língua“ (AIII, 663).

⁵⁹¹ Im Falle von JS_D ist seine Muttersprache Echuwabu auch die seiner Frau, in Tete wird jedoch vorrangig Cinyungwe und Cinyanja gesprochen. Noch komplexer ist die Situation von JC_D (AIII, 778) an der UniSave in Chonguene (Xai-Xai), der ebenfalls aus Quelimane stammt und Echuwabu spricht, seine Frau jedoch, gebürtig aus Inhambane Cicopi zur Muttersprache habe. Die gemeinsamen Kinder, die aufgrund der Tätigkeit des Vaters in Xai-Xai aufwachsen, lernten jedoch Xichangana, die vorherrschende Regionalsprache.

mit allen Mitteln für deren Weitergabe sorgen.⁵⁹² Doch ließ er anklingen, dass Familien und alle Fürsprecher der Bantusprachen mit diesem Ansinnen zu sehr auf sich allein gestellt blieben. Über die Aufwertung der Bantusprachen werde zwar viel geredet, woran es jedoch fehle, sei die kompliziertere linguistische Arbeit, die auf den Ausbau der Sprachen abzielen:

(...) eu acho que essas pretensões de valorização das nossas línguas não estão a ser acompanhadas com um trabalho de planificação linguística que deve ocorrer de modo particular no corpus linguístico das nossas línguas, e parece que está-se a trabalhar mais no status das próprias línguas, em termos de planificação linguística, do que no próprio corpus (...). Trabalhar no status é mais fácil, é mais legislação, é mais leis, regulamentação, enquanto que o corpus é que é um desafio, é colocar os pesquisadores, irem ao terreno e trabalharem o assunto.

Darüber hinaus sei es wichtig – wenn denn einmal ernsthaft mit der in den Bantusprachen vorhandenen Literatur gearbeitet würde –, dass sich Sprecher mit diesen Sprachen identifizierten, nur so würde ihre Aufwertung durch die Sprecher möglich sein:

E outro desafio que eu acho temos ao nível das nossas línguas é que elas têm uma tendência de ter variações consoante os locais, e cabe aos linguistas, aos pesquisadores, quando realmente tiverem que fazer um trabalho sob ponto de vista da literatura das nossas próprias línguas, terem em consideração esse aspeto e encontrarem uma forma de fazer com que as pessoas dos vários pontos que falam diferentes variantes da própria língua se sintam identificadas, porque a identidade linguística também é um dos aspetos que podem concorrer para o indivíduo valorizar ou não a sua própria língua, e é um outro desafio que nós encontramos.

Es ist nicht sonderlich erstaunlich, dass DV_D hier nicht besser informiert ist. Zum einen gibt es kaum Literatur zum Thema und wird diese, selbst in der akademischen Öffentlichkeit, kaum besprochen, zum anderen ist es schlicht nicht sein Fachgebiet. Ob er der gleichen Meinung ist wie CC_D (AIII, 702), die versicherte, dass seit Ende der 1980er Jahre eine „espécie de revolução cultural“ stattfinde, die darin besteht, sich der eigenen Wurzeln zu besinnen – oder in ihren Worten: „estamos a resgatar os nossos valores de identidade, e queremos ver também as nossas línguas valorizadas“ –, ist allerdings fraglich. Für CC_D hingegen ist eine Bewegung entstanden,⁵⁹³ die sich u.a. mit

⁵⁹² DV_D (ebd.) gab in diesem Kontext seiner Befürchtung Ausdruck, dass die Sprachen einst verschwinden könnten: „porque nós estamos nesta geração e amanhã não estamos, e estamos numa geração em que vai-se perdendo o gosto pelas nossas línguas, e como eu disse, elas têm um cunho oral, que muitos dos conhecimentos que podem ser passados até para os próprios pesquisadores serão feitos por via oral, e grande parte dessas bibliotecas orais, daqui a algum tempo podem não existir, e até que ponto realmente nós estaremos a trazer ao de cima o que é realmente composição exata das próprias línguas nossas aqui.“

⁵⁹³ CC_D (ebd.) sagte wörtlich: „(...) há um movimento que começou praticamente em 1988-89, com os primeiros seminários de padronização das línguas bantu e a introdução do primeiro curso de Licenciatura em Línguas Bantu na Universidade Eduardo Mondlane em 1989 (...)“ Weiter führte sie aus, dass alle, die in Mosambik auf dem Gebiet der Bantusprachen arbeiteten, einer Gruppe unter Leitung von Armindo Ngunga angehörten – „o nosso líder no grupo é o professor Ngunga“, daher sei der Name der Gruppe „Discípulos de Ngunga“.

dem alle zehn Jahre stattfindenden Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas Öffentlichkeit verschafft, und die zunehmend an Bedeutung gewinnt. Naturgemäß wussten von allen Befragten, sofern darauf eingegangen wurde, nur NJ_E (AIII, 838) und AS_Q (AIII, 847) von dieser Veranstaltung – und zwar, weil sie in ihrer Funktion als Mitarbeiter des „Vamos Ler!“-Programms am vierten Seminar teilgenommen hatten. Für viele der Kollegen von CC_D an der UP findet eben keinerlei Revolution statt, noch nicht einmal, so scheint, es eine tiefergehende Diskussion: Mehrheitlich habe man die Einführung des Nebenfachstudiengangs in Bantusprachen als „brincadeira“ bezeichnet, die keine Zukunft haben könne (AIII, 705).⁵⁹⁴ Dazu passt, dass selbst BA_L, von der UniLicungo – über den CC_D (AIII, 709) noch 2018, als er noch eine hohe Position an der einstige UP Sede bekleidete, zu berichten wusste: „ele conhece o nosso projeto, desde que começou, por isso que nós temos tido esse apoio“ – eine solche nicht mehr zu sehen scheint. Die afrikanischen Sprachen müssten gesondert behandelt werden – „elas têm, no meu ponto de vista, uma abordagem especial“ (AIII, 785) –, würden sie doch vor allem privat, in den Familien – „(...) e muito no campo“ verwendet; überhaupt seien es die Menschen dort, „que ainda ajudam a manter viva esta língua nas novas gerações.“⁵⁹⁵ Jedoch: „nas grandes cidades, mesmo no seio das famílias, a tendência é de se utilizar português nas casas.“ Die „abordagem especial“, der es bedarf, um die Landbevölkerung in den Genuss von Bildung kommen zu lassen, sieht er mit der Einführung des Ensino Bilingue erfüllt:

Compreendendo este fator, o Ministério introduziu a experiência do ensino bilingue, que é para assegurar que a língua não seja um obstáculo à aprendizagem; o estudante vai para a escola mas começa a aprender na língua que ele domina, enquanto se prepara para, vai aprendendo também a língua portuguesa como uma língua, porque para esta população de estudantes o que acontecia é que aprender o português já era um problema e depois aprender o conteúdo que era veiculado em português era outra dificuldade, então é uma estratégia que já está sendo experimentada há alguns anos, de melhorar o acesso ao ensino através da língua que a criança domina, e os resultados são interessantes (...).

Wenngleich die meisten Interviewpartner sehr wahrscheinlich AP_D (AIII, 684) Recht geben würden, wenn diese sagt, dass der Kolonialismus die autochthone Kultur verdrängt habe – „o objetivo da colonização (era) incutir-nos uma nova cultura, uma nova

⁵⁹⁴ Wörtlich sagte sie: „alguns dizem que o que nós estamos a fazer é brincadeira, nós brincamos de dar aulas, estamos a brincar de ensinar, porque isto não vai longe“ (ebd).

⁵⁹⁵ Seiner Meinung nach kommt auch den Kirchen eine wichtige Rolle zu: „Repare que as igrejas têm jogado um papel muito grande na preservação das línguas; as missas, as leituras são feitas em português e em língua local. É uma forma de assegurar a continuidade das nossas línguas, mas além das igrejas são poucos outros organismos que se esforçam em veicular a língua“ (AIII, 788).

ideologia“.⁵⁹⁶ Gleichwohl bedeutet das nicht, dass sie gleich CC_D die Ursprungskultur und ihre Sprachen wiederbeleben wollen – zumal diese hauptsächlich von Bevölkerungsgruppen verwendet werden, von deren Lebensweise man sich in der Stadt weit entfernt glaubt. Dass dennoch die „mosambikanische Werte“ vor allem in der autochthonen Kultur und ihren Sprachen vermutet werden, macht das Dilemma perfekt: Einerseits soll sie geschätzt, geschützt und auch so auch irgendwie erhalten bleiben – und zwar vermittelt der Sprachen, gleichzeitig aber auch überwunden werden. Insofern bildet das Ensino Bilingue eine Art Kompromiss, weil dadurch der Landbevölkerung der Einstieg ins Portugiesische ermöglicht oder erleichtert wird.⁵⁹⁷ Dass damit langfristig ein Prozess einsetzen könnte, wie er nach BA_L Worten in den „Stadtfamilien“ zu beobachten ist, wird dabei in Kauf genommen. Der „Portugiesisch-Chip“ sitzt tief.

2.3.3.2 Das Ensino Bilingue als Brücke zwischen Mutter- und Amtssprache

Auch für LS_D (AIII, 724) war die Einführung des Ensino Bilingue eine positiv zu bewertende Maßnahme, weil sie nicht nur einen Beitrag zur Verbesserung des Schulsystems bewirken mochte, sondern auch, weil die Distanz zwischen Mosambikanern dadurch verringert würde, das Erbe des Kolonialismus hinter sich gelassen werden könnte.⁵⁹⁸ Sie glaubte, einen Wandel in der Politik der Regierung erkennen zu können.⁵⁹⁹ Der Staat würde sich, wenn positive Ergebnisse erst dokumentiert

⁵⁹⁶ Sich nicht um die Bantusprachen zu kümmern, so AP_C (ebd.) weiter, sei „aceitar que nós não existíamos antes da colonização“. Beachtenswert ist die Identifikation mit der Vergangenheit eines vermuteten „wir“, womit das mosambikanische Volk gemeint sein dürfte.

⁵⁹⁷ VB_E (AIII, 826) beschrieb das Schulsprachenproblem – dass nach Meinung der meisten Gesprächspartner ausschließlich die (für sie ferne) Landbevölkerung trifft – bildhaft: „(...) o que nós queremos com o ensino bilingue é que as crianças logo na 1ª e 2ª, quando entram na escola, não tenham barreira linguística (...), porque as crianças das zonas rurais, são as zonas rurais, falam 100% a sua língua, quando chega na escola, pela primeira vez, então fica super difícil, é como se alguém estivesse aqui em Moçambique aparecer um chinês falar e dar aulas, então fica impossível, porque as crianças desistem, perdem o interesse de estudar, então enquanto vão aprendendo a leitura e a escrita e também a numeracia (*unverständlich*), então, ao mesmo tempo vão aprendendo ainda a língua portuguesa, o vocabulário básico.“

⁵⁹⁸ „(N)ós falantes de português já estamos distantes entre nós, sim, porque nós deixámos de valorizar, isso é herança colonial acredito eu que é, aquela questão do assimilado, isto já vem desde ali“ (ebd.).

⁵⁹⁹ Die Regierung, die sehr auf die „questão da representatividade por regiões“ achte, habe einen Armindo Ngunga zum Vizeminister für Bildung gemacht (bis 2020, SJ). Der, so LS_D (AIII, 722) weiter, „é muito ativo nessa abordagem, tanto de ensino bilingue, como das questões antropológicas, das culturas locais“. Sie erwähnte aber auch die finanzielle Unterstützung durch die USA: „e depois calha que entra muito forte o financiamento da USAID para o ensino bilingue, e depois elegend as províncias mais populosas para fazer o ensino-piloto. Então eu acho que essa abordagem é muito boa“

seien, für den Ausbau des Ensino Bilingue einsetzen: „nós avançamos para mais escolas, abarcar mais escolas e até potenciar a formação dos professores para que sejam bilingue de forma a atender esse perfil de estudante.“ Ein Vorbild sah sie in den Nachbarländern, die Sprachpolitik ihrer Meinung nach anders handhabten als die afrikanischen Länder mit Amtssprache Portugiesisch: „(E)u penso que isso aconteceu com os países lusófonos (sic!), porque, o Malawi, a Zâmbia, a Etiópia, a África do Sul, eles mantiveram as línguas locais no ensino e na comunicação“. Ihrer Meinung nach binden diese die Bevölkerung sprachlich besser ein und entwickelten sich daher besser. Mosambik hingegen: „Nós cortámos desde cedo a ideia de um desenvolvimento das línguas locais juntamente com as outras línguas, então, as populações sempre ficam“ (ebd.).⁶⁰⁰

Auch für FC_E, Linguist an der UEM, (AIII, 832) zeichnete sich durch das Ensino Bilingue ein sprachpolitischer Richtungswechsel verbunden mit einem gesellschaftlichen Wandel ab, der zu mehr Rechtsstaatlichkeit und Demokratie führen würde. Die Einheit des Landes würde darüber keineswegs aufs Spiel gesetzt, wohl aber die „diversidade na unidade“ an gesellschaftlicher Sichtbarkeit und Akzeptanz gewinnen:

(...) é também mudança sob o ponto de vista do paradigma, mudança para um sistema de estado de direito, um sistema igualitário, um sistema mais democrático, exige que haja abertura também sob o ponto de vista cultural, aceitar mais a diversidade, aceitar mais a diversidade cultural e a diversidade linguística, então uma forma de responder é o próprio Estado também criar condições para que haja essa diversidade; sim, o primeiro grande objetivo é pedagógico, o ensino bilingue, mas ele está a ter esses efeitos também sob o ponto de vista cultural.

Überzeugt von einem gesamtgesellschaftlichen Nutzen des Ensino Bilingue war auch NJ_E (AIII, 837), Mitarbeiter von „Vamos Ler!“ in Nampula, nach dessen Kenntnis längst nicht nur auf dem Land kein Portugiesisch gesprochen würde, sondern es auch in der Stadt, in Nampula, „comunidades“ gebe, in denen die Amtssprache eine Fremdsprache sei. Das Ensino Bilingue und die Einführung universitärer Kurse zur Bantulinguistik hätten jedoch dazu beigetragen, „die Politik zu revolutionieren“:

(...) aqui na Província de Nampula, p. ex., temos escolas que estão inseridas numa comunidade em que a comunidade não fala português, só fala makhuwa (...) sim, existe aqui em Nampula; ali naquele bairro, p. ex., só quem fala português é professor, então isto revolucionou a política com os primeiros estudiosos, que foram mestres e docentes na UEM, revolucionou e hoje é possível

⁶⁰⁰ Nach FW_L (AIII, 793) ist die Aufwertung der Bantusprachen mehr noch eine Frage staatlicher Souveränität: „O nosso objetivo não é alimentar apenas o ensino básico, parece que neste momento os que estão interessados em línguas de origem bantu é o ensino básico, mas não é só isso, é uma questão, para nós é uma questão que passa necessariamente por ser uma questão de soberania, é uma questão de conservar uma cultura, é questão de preservar aquilo que são os nossos valores.“ Es dürfte ein interessantes Forschungsvorhaben sein, solche an die Sprachen gebundenen Kultur- und Wertvorstellungen zu identifizieren und zu beschreiben.

dar o ensino bilingue, dar o emakhuwa e o português naquelas escolas. Aqui na cidade de Nampula há dois anos era estranho falar makhuwa, mas hoje a pessoa pode falar makhuwa livremente.

Über den Schriftsprachenerwerb hinaus, „essa pedagógica que a criança aprende, aprende melhor a saber ler e escrever“, so AS_Q (AIII, 844), geschehe eine Aufwertung der Sprachen, werde, wie Vertreter der „comunidade“ ihm selbst gesagt hätten, den Kindern ihre Kultur zurückgegeben:

(V)ocês estão a devolver a cultura da nossa comunidade às nossas crianças, que já estavam a perder ou a maior parte deles já perdeu, mas com este Programa estão a trazer valores novos contribuindo para a responsabilidade das crianças.

Allerdings waren sich die befragten Experten für das Ensino Bilingue bewusst, dass der Sprachenwechsel von der Bantusprache zum Portugiesischen, die „transição“ im dritten Schuljahr zu früh komme: „este modelo não é o ideal. Três anos não é suficiente, há consciência“ (AIII, 832). Zudem sei, so AS_E (AIII, 851) zu wenig darüber bekannt, wie dieser Wechsel oder Übergang aus Lernerperspektive tatsächlich vollzogen wird: „até agora está aquele modelo, não é, que já é antigo, mas sempre recorrente, o modelo é gradual, de transição gradual, mas não se conhece onde é que começa esse gradualismo e como funciona essa transição“. Nur NJ_E gab sich hier positiv. Man müsse, „transição precoce“ hin oder her, zufrieden sein, dass es überhaupt gelungen sei, ein Modell des zweisprachigen Unterrichts einzusetzen: „É muito cedo, mas vale a pena ter muito cedo do que não ter“ (AIII, 841).

Interessanterweise war es VB_E, der aufgrund seiner muttersprachlichen Kenntnisse in Sena – vielleicht aber auch, weil er einen Studienaufenthalt an der Pädagogischen Hochschule Clara Zetkin im Leipzig der DDR absolviert hatte – für die Arbeit des INDE am Aufbau des Ensino Bilingue eingesetzt wurde und seit Jahren dessen Entwicklung begleitet, der den frühen Wechsel von der Mutter- zur Amtssprache für angemessen hielt.⁶⁰¹ Er betonte die Bedeutung einer „kulturellen Transition“ – und zwar keineswegs „zurück“ –, die ein Kind durchlaufen müsse: „vai desenvolvendo a sua cultura para depois transitar para uma outra cultura, porque a língua portuguesa carrega consigo a sua cultura

⁶⁰¹ Für VB_E (AIII, 826) ist die Zeit ausreichend, um mit dem Portugiesischerwerb zu beginnen. Sollte der nicht gelingen, begännen allerdings die „Schwierigkeiten“: „temos até à 3ª, a partir da 4ª achamos que três anos as crianças aprenderam vocabulário, já podem se comunicar, já sabem escrever também em língua portuguesa, então o meio de ensino passa a ser a língua portuguesa e a língua passa a ser disciplina até à 7ª, sim, sim, então é mais por aí, é questão de haver mudança cultural e linguística, senão a criança vai (unverständlich), então, fica muito difícil.“

(...), então uma transição, para não ser brusca, então, é aquilo ali“ (AIII, 826). Auch hier klang heraus, dass Sprache eine Kultur in sich trage – durch den Wechsel in die Amtssprache würde, deutet man VB_E richtig, daher der Weg in die mit Portugiesisch verbundene Welt von Fortschritt und Entwicklung geebnet. Es ist nicht davon auszugehen, dass er meinte, das mosambikanische Bildungswesen würde tatsächlich Portugiesen heranziehen, wohl aber, dass es dessen Ziel sei, Kinder aus der Rückständigkeit ihrer Kultur, symbolisiert durch ihre Sprache, zu befreien und sie für die moderne Zivilisation zu gewinnen.⁶⁰²

Für TV_E, die einzige Interviewpartnerin, die möglicherweise wie selbstverständlich – d.h. ohne dass ihre ethnisch-kulturelle Identität oder zivilisatorische Befähigung je infrage gestellt wurde – in einem von portugiesischer Kultur und Sprache geprägten Umfeld aufgewachsen war, spielte die Frage, wie viel Kultur und/oder Zivilisation sich wohl in einer Sprache spiegle, keine derart herausragende Rolle. Allerdings betonte sie, dass die tief verwurzelte „desconsideração“ der Bantusprache durch überkommene und nicht reflektierte kulturelle Überzeugungen gewachsen und so zum Habitus vieler Mosambikaner geworden sei, überwunden werden müsse, wolle man die Ausweitung der Verwendung der Bantusprachen im SNE bewirken. Ihr Engagement für die Bantusprachen folge, so TV_E, der Einsicht, dass der Schriftsprachenerwerb Kindern wie Erwachsenen nachgewiesenermaßen in der Muttersprache leichter falle. Da Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen, ohnehin keine einfache Aufgabe sei, bedürfe es für den Unterricht Experten und, so TV_E (AIII, 858), nicht solcher Lehrkräfte, die selbst kaum über eine hinreichende Ausbildung verfügten. Grund dafür sei auch, dass sich an mosambikanischen Universitäten die Überzeugung durchgesetzt habe, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Alphabetisierung – trotz der besonderen sprachlichen Gegebenheiten Mosambiks – nicht von akademischem Interesse ist.⁶⁰³ Sie

⁶⁰² Für VB_E ist das EB keineswegs eine „Revolution“, sondern einfach ein weiteres Angebot des Staates, der ohnehin schon reichlich in das Bildungswesen investiere (AIII, 827). Mosambikaner, gerade die das Hochschulwesen durchlaufen hätten, sollten geschäftstüchtiger werden, auf dass sich die Steuereinnahmen mehrten und der Staat wachsen könne, „para o Estado ter ainda mais orçamento para ajudar“. Der Schlüssel für eine erfolgreiche Entwicklung Mosambiks jedenfalls liege, so VB_E, in Rohstoffen und Infrastrukturmaßnahmen, hier werde bereits erfolgreich investiert.

⁶⁰³ TV_E (AIII, 852), die ihr ganzes Berufsleben dem Aufbau des Bildungswesens im unabhängigen Mosambik gewidmet hatte, kritisierte, dass dessen Qualität stetig abnehmen würde: „(...) uma das coisas que mudou é que a qualidade do ensino primário baixou muitíssimo; então, há gente, aparentemente há um nível de escolarização maior, mas o nível de analfabetismo, a estatística até pode dizer que diminuiu, mas na prática temos analfabetos que chegam até à universidade, etc., portanto a situação é.“ Auf Nachfrage, in welchem Sinn sie den Begriff „Analphabeten“ verstünde, führte sie aus: „Não escrevem as suas ideias, porque não pensam, porque habituaram-se a decorar. Um ensino de fraca qualidade numa língua que não é a língua materna tem resultados desastrosos. Eu vi uma estatística qualquer que diz que 70% das teses

kenne keinen „especialista de metodologia de alfabetização aqui em Moçambique“, weder an UEM und UP seien solche zu finden (ebd.).⁶⁰⁴ Denn man denke weiterhin

(...) que ensinar a ler é muito fácil, não estudam esse assunto, e cá em Moçambique já não é possível estudar esse assunto, eu estudei porque sou autodidata, porque estudei e porque fui, eu estudei os livros da SIL, e depois tentava praticar, em cena ou em changana, quando eu ia formar os alfabetizadores eu tinha que saber como dizer algumas coisas.

Zudem sei die Ablehnung der Bantusprachen in den Kreisen der Entscheidungsträger tief verwurzelt: „aqui na cidade de Maputo, nas universidades e no Ministério, Universidade Eduardo Mondlane é capaz de ser uma bocadinho diferente, mas no Ministério, há a ideia de que as línguas não servem para nada.“⁶⁰⁵ Dabei zeige das Ensino Bilingue jedoch, zumindest, wenn es mit den richtigen Methoden durchgeführt würde,⁶⁰⁶ dass es wesentlich leistungsfähiger ist. Nicht nur würden die Schüler tatsächlich Lesen und Schreiben lernen, es käme auch nicht dazu, dass Kinder ihre Eltern wegen deren Unkenntnis der Amtssprache verachten lernten.⁶⁰⁷ Misstrauen, gerade zu Anfang, habe es

universitárias são copiadas, porque aprenderam a copiar, só, não aprenderam a raciocinar. E aí está uma grande diferença com os alunos que vêm do ensino bilingue; têm uma capacidade de pensamento original, e de debate e de crítica e de formular as suas ideias.“

⁶⁰⁴ Auch bei JM_L (AIII, 816) war an der Art und Weise, wie die Alphabetisierung in Mosambik gewöhnlich gehandhabt wird, Kritik herauszuhören: „A forma como está-se a ensinar (...), é por isso que na nossa história de formação de professores, sofremos muitas metamorfoses, mudanças (*Überlappung*), por causa da retórica, da forma de ensinar, esta forma repetitiva, pa, era uma forma, pa, que se encontrou, até hoje, então, achava-se que provavelmente seria melhor a criança chegar e dizer assim, olha, qual é a palavra que vamos aprender, ‘água’, e todos, á gu a, escrevias á gu a, no dia seguinte não é água, é António, mas o ‘a’ não ficou na cabeça, ficou água, não ficou a g u a, juntar.“

⁶⁰⁵ Weiter führte sie aus, dass das PEBIMO keineswegs eine Unternehmung gewesen sei, die auf Wunsch oder im Interesse des Bildungsministerium entstand: „Sim, então, no INDE, quando eu fui para o INDE na década de 90, o projeto que havia lá de ensino bilingue para crianças, foi imposto pelo Banco Mundial, não era uma opção do Ministério da Educação, mas face aos baixos rendimentos escolares, já no início da década de 90, o Banco Mundial tinha dito, ‘façam essa experiência’, e, a pessoa que estava a dirigir o departamento de investigação, que eram dois projetos de investigação, o meu para adultos e outro para crianças, ela dizia, ‘nós não achamos que isto seja importante mas o Banco Mundial obrigou a fazer’“ (AIII, 861).

⁶⁰⁶ Dazu gehörte für TV_E der Einsatz der analytisch-synthetischen Methode, der gemäß Buchstaben nachvollziehbar eingeführt werden, damit die „descodificação“ (AIII, 840) für Lerner möglich ist, außerdem müsse der Lernfortschritt stets kontrolliert werden. Dass diese Prinzipien den mosambikanischen Experten unbekannt waren, erzählte sie anhand eines Beispiels von Lehrbüchern für das Programm „Eu leio“, die von der Associação Progresso entwickelt worden waren und in dem gleichnamigen, von USAID finanzierten Projekt eingesetzt werden sollten: „o Ministério da Educação exigiu que (os livros) fossem ao INDE e que o INDE desse a sua opinião, OK. O INDE deu opinião, não tinham noção do que é o controlo da progressão, então diziam não, aqui onde diz ‘a Mimi apoia a mamã’ ponha ajuda, mas nem a letra ‘j’ foi ensinada nem a letra ‘d’ foi ensinada, não têm a noção, não há no Ministério da Educação quem conheça o que é o controlo da progressão, ou o que é construir livros descodificáveis (...)“ (AIII, 863).

⁶⁰⁷ Dazu berichtete TV_E (AIII, 861): „O ensino é bilingue, eles acabam a 5ª classe, sabendo ler e escrever melhor do que, eu ouvi uma mãe, em Gaza, que contava, eu tenho vários filhos, porque uma família nunca tem um filho só, e então havia um que estava no ensino bilingue do PEBIMO, e os outros estavam no ensino normal em português. Eu prefiro mil vezes o ensino bilingue, mas porquê, o meu filho fala-me em casa do que aprende na escola, e continua a obedecer-me, os outros não me obedecem, já não querem ajudar em casa, não querem ir buscar água. (...) Aprendem a desprezar os pais que não falam português.“

allerdings allenthalben gegen das Ensino Bilingue gegeben. So wurde befürchtet, dass nicht jede der in Mosambik verwendeten Bantusprachen, unabhängig von ihrer Sprecherzahl, berücksichtigt,⁶⁰⁸ aber auch, dass die Amtssprache nicht erlernt würde. Dazu schilderte TV_E (AIII, 864) ihre Erfahrungen im Süden Mosambiks:

(...) em changana, a gente para mobilizar os professores, tínhamos que dizer, é mais fácil, é uma questão pedagógica, de metodologia, de pegar do mais simples para o mais complexo, vamos começar por ensinar a ler na língua materna e depois passamos ao português, mas para eles a alfabetização em changana era uma etapa, para facilitar a aprendizagem daquilo que contava realmente que era aprender a ler em português. Isso no início; quando começaram, começaram a ficar entusiasmados e diziam, isso, afinal, aprender a ler na própria língua, por si só, tem valor (...).

Nach dem Prinzip „ninguém tem que ter menos que o outro“⁶⁰⁹, das von den Sprechergemeinschaften, unterstützt von den Mitarbeitern des SIL, die früh zu der Identifizierung der Einzelsprachen und der Schaffung ihrer orthografischen Standards beitrugen, vertreten wurde, habe das Bildungsministerium 2004 nahezu gleichzeitig 15 Sprachen eingeführt, „umas mais bem feitas outras mais mal feitas, sem condições“ (AIII, 857). Weder habe man über ausreichend getestetes sowie orthografisch fehlerfreies Unterrichtsmaterial noch über geeignetes und vor allem geschultes Lehrpersonal verfügt.⁶¹⁰ MB_D (AIII, 763) in Tete, selbst Muttersprachlerin des Emakhuwa, bestätigte

⁶⁰⁸ TV_E (AIII, 857) illustrierte das anhand eines Beispiels aus der Anfangszeit des EB, als sie noch für das INDE tätig war und die Provinzdirektion in Beira auf die Alphabetisierung in der Muttersprache vorbereiten sollte. Das Misstrauen dort sei jedoch groß gewesen: „(...) ah, quer dizer que o Ministério da Educação agora, em vez de fazer a alfabetização em português, vai fazer alfabetização em sena, então quem é falante de ndau também vai ter que aprender em sena, não, sena é só para quem é falante de sena. Mas eles não entendiam isso, não conseguiam entender. Ah, não, a gente experimenta com o changana no Sul, sena no Centro, makhuwa no Norte, ah, quer dizer que então toda a gente no Sul vai ter que se alfabetizar em changana, toda a gente do Centro vai ter que se alfabetizar em sena. Não, não é nenhuma língua a impor a outra.“ Man habe die Idee nicht verstanden, „(...) o conceito de que a língua de alfabetização é uma língua geral, para toda a gente, quer tu fales quer não fales, e não entendiam, por mais, ou então diziam, ah, então é assim, o Ministério escolheu sena para adultos e ndau para crianças, introduzindo cada língua em todo o território de forma obrigatória, quando não era isso, era para quem já é falante. Então, eu cheguei à seguinte conclusão. Tenho que produzir livros de alfabetização em muitas línguas para entenderem que não estamos a querer impor nenhuma, cada um vai aprender na sua própria língua materna.“

⁶⁰⁹ HA_D (AIII, 662) bestätigte diese Politik, hier allerdings in Bezug auf den Minor in Bantusprachen. In Beira habe man aus sprachpolitischen Gründen beide „Stadtssprachen“, Cindau und Cisena, einführen müssen.

⁶¹⁰ TV_E beschrieb diese Defizite ohne Umschweife, ist sich indes sicher: „(g)astando o dinheiro apenas no português é um desastre“ (AIII, 857). Zur Frage der Finanzierung erklärt VB_E, „o ensino bilingue não traz muitos custos, mas há muitos críticos que pensam, não há muitos custos“ (AIII, 824). Aufwändiger als die Lehrmaterialien herzustellen sei gemäß seiner Aussage die Lehrerfortbildung, aber auch hier habe man Unterstützung, „o parceiro USAID, a sociedade civil, temos a ADPP, temos muitas outras, a UNICEF, Save The Children, esses também apoiam o INDE (...). LS_D vermutete sogar, die Finanzierungsfrage sei eine Art Verzögerungstaktik: „O ensino bilingue, então, há essa, há um debate de dentro do próprio Ministério, porque, então, diz assim, tem duas opiniões. Uma que diz nós temos que potenciar o ensino bilingue. Mas depois tem outra opinião. Ah, como é que você vai produzir os materiais de ensino bilingue se nós não temos dinheiro nem para produzir os materiais didáticos do ensino monolingue? Mas ao mesmo tempo nós

das mit ihrer Erfahrung, indem sie, nach ihrer Meinung zum Ensino Bilingue befragt, erklärte:

Bem, no meu ponto de vista, em termos de política é boa, mas em termos de estratégias para implementação deste currículo, é que ainda precisamos de pensar, porque há professores que não falam, p. ex., emakhuwa, mas são obrigados a dar em aulas em makhuwa (...) então, em algumas regiões, precisamos sim de pensar numa estratégia de implementação.

Von solchen Problemen, überhaupt von Schwierigkeiten bei Konzeption, Organisation und Durchführung, berichtete VB_E vom INDE nicht. Seit der Einführung des Gesetzes 6/92 – „que também diz que o Ministério, ou a Educação pode ensinar as crianças nas suas línguas maternas“ – sei das Ensino Bilingue kontinuierlich ausgebaut worden und inzwischen „bem implantado“ (AIII, 821). Zwar kritisierten manche Lehrer die Einführung der Sprachen, da es keine Sprachpolitik gebe, die die Einführung der Nationalsprachen in das SNE rechtfertigten, als illegitim – „os professores perguntam se não há política linguística, então como vocês estão a introduzir as línguas“ –, doch würde über eine solche seiner Meinung nach in naher Zukunft entschieden werden:

(E)u penso que virá a política linguística, eu penso que há uma vontade política, sim, sim, isto já se discutiu na Assembleia da República, já se discutiu, há esta abertura, e não só, o orçamento que nós usamos para o ensino bilingue é o orçamento do Estado, orçamento também que recebemos dos parceiros, orçamento da sociedade civil, então, significa que o Estado está consciente, os políticos estão conscientes da introdução do ensino bilingue, penso que não há problema, agora o que vai acontecer é que nós vamos trabalhando para que haja política linguística.

Ganz entschieden drängte FW_L (AIII, 798) auf die Schaffung einer Sprachpolitik, die den Gebrauch der Bantusprachen in offiziellen Domänen, wie u.a. dem Bildungssystem, legitimieren würde:

A questão das línguas maternas está no Boletim da República, e o que se diz lá é o Governo de Moçambique valoriza as línguas, e pronto. Isso para mim, como linguista, não como cidadão, como linguista, cria uma espécie de raiva. Eu gostaria de morrer enquanto um dia o Governo teve a coragem de elevar as línguas, uma das línguas maternas, uma das línguas nacionais, nativas, à categoria de língua nacional. Pode ser uma, ou duas, ou três, como acontece na África do Sul, que tem mais de quatro, cinco línguas lá, ou um pouco mais, se quiserem, mas têm que ser elevadas a categoria de língua nacional.⁶¹¹

Es sei sehr gut, das EB eingeführt zu haben, denn Kinder lernten natürlich besser in ihrer eigenen Sprache, doch ändere das nichts daran, so FW_L weiter, dass sie unter den

percebemos que isso é falta de vontade, porque se se quisesse implementar, dinheiro sempre haveria (...)“ (AIII, 722).

⁶¹¹ Mit „língua nacional“ war hier die Amtssprache gemeint, wie FW_L nachfolgend deutlich machte: „então, para mim, a minha luta, a minha maior ambição, o meu sonho, é ver as línguas nativas a serem oficializadas“ (AIII, 799).

gegenwärtigen Bedingungen weiterhin diskriminiert würden, lernten sie doch „uma língua de estigmatização social“.⁶¹² Die beiden im Grundschulwesen praktizierten „sistemas linguísticos“, das monolinguale und das bilinguale Modell, hätten zur Konsequenz, dass Kinder, die im Ensino Bilingue beschult wurden, nicht die gleiche Kompetenz in der Amtssprache hätten wie Kinder, die einsprachig unterrichtet wurden. Dadurch würden sie bei der Arbeitsplatzsuche benachteiligt:

(...) as pessoas quando vão a um emprego pedem-lhes que falem fluentemente o português, porque é a língua oficial, então imaginem uma criança que estudou no sistema do ensino bilingue, sim, nesses dois sistemas, e aquela que estudou numa escola em que só desde a primeira estudou monolinguê (*unverständlich*) a língua oficial, em termos muito de concorrer a um emprego, não vão ter a mesma performance, isso aí é cientificamente comprovado quer dizer, a pessoa que teve a língua portuguesa, a única, que é privilegiada, que é a língua oficial, naturalmente que há de ser a língua que vai ser um requisito para entrar num emprego, há de falar melhor a língua em relação àquele que estudou no sistema bilingue.

Im Prinzip verstoße das Ensino Bilingue daher gegen die Verfassung – und nicht nur das. Auch alle Initiativen, die den Bantusprachen öffentlichen Raum bieten, seien im Grunde verfassungswidrig. Allein die Erhebung der Nationalsprachen, „duas, três, quatro, tantas quantas forem“, zu Amtssprachen wäre der entscheidende Schritt für ihre Legalisierung und die damit verbundene Aufwertung – mit dem bislang Erreichten könne er sich nicht zufriedengeben. Und FW_L (AIII, 799) bekräftigte:

(...) e só assim é que o ensino das línguas bantu, todas as políticas que se desenharem sobre as línguas nativas, sobre as línguas bantu, vai ter sentido, enquanto as nossas línguas não tiverem esse tratamento, (...) Como dizem alguns linguistas, é um bom começo, mas eu não vejo isso a ter bons pés para andar, porque para ter bons pés para andar precisa de ser reconhecido pelo Governo, num documento apropriado que é a Constituição da República.

Erst seit den letzten zwei Jahrzehnten gewinnt das Konzept des Ensino Bilingue an mehr Aufmerksamkeit durch die Öffentlichkeit, wird der Einsatz von Bantusprachen im SNE überhaupt diskutiert. Das bedeutet, dass die Sprachen nicht mehr nur als „eigentliches“ Kulturerbe betrachtet werden sowie etwas, über das man auf natürliche Weise kompetent verfügt, sondern als legitimes Instrument für den Schriftsprachenerwerb – hauptsächlich von denen jedoch, die sich beruflich mit der Vermittlung von Bantusprachen

⁶¹² Im Prinzip ist das auch AC_D Kritik am Einsatz der Bantusprachen in der Grundschule, wenn er die Ausstattung, auf die insbesondere im Fach Französisch, aber auch Deutsch zurückgegriffen werden kann, erwähnte: „Eu acho que é bom que eles (die Grundschüler, SJ) aprendam as línguas bantu, agora não concordo com o formato escolhido aqui em Moçambique, porque é um formato para só, dizemos, está bem, elas são dadas, mas não são acompanhadas com todo o aparato necessário para que de facto seja uma mais valia. Estávamos a falar aqui do francês, do alemão, mas se formos a ver línguas bantu, e depois o que é que acontece, não acontece mais nada, então esse é um grande problema para mim. Eles estudam nesse tempo de quatro anos e depois não acontece mais nada“ (AIII, 700).

beschäftigen. Doch selbst hier sitzt die Vorstellung tief, dass Bantusprachen nicht für den Erwerb von modernen Bildungsinhalten geeignet sind. Da es kaum Langzeitstudien über den Erfolg oder Nicht-Erfolg von Absolventen des Ensino Bilingue gibt, keine Erfahrungen mit ihrem Einsatz in anderen Subsektoren des Bildungswesens und – angesichts ihres per Verfassung verfügbaren Ausschlusses aus allen öffentlichen Domänen – sich kaum eine Perspektive für den Ausbau der Sprachen und den Aufbau einer Infrastruktur für ihre schriftsprachliche Vermittlung als Muttersprache abzeichnet, beruht die Wahrnehmung des Ensino Bilingue und seine Beurteilung mehr auf sprachideologischen Überzeugungen denn auf Empirie.

2.3.3.3 Bantusprachen an der UP: der Minor em Ensino de Línguas Bantu

Zwar existiert im Lehrplan des Ensino Secundário Geral (ESG) seit kurzer Zeit ein Wahlpflichtfach Línguas Moçambicanas, allerdings sind keine offiziellen Angaben darüber zu finden, an wie vielen Schulen das Fach tatsächlich angeboten werden kann – und wie viele Schüler es in diesem Fall wählen. 2023 sollte sich das Curriculum für das ESG erneut ändern; inwieweit ein Fach „Mosambikanische Sprachen“ dann verpflichtend ist, ob es überhaupt an Schulen angeboten – und nachgefragt – wird, ist offen. Anders als Englisch und Französisch gelten die Bantusprachen allgemein eben nicht als Sprachen, die man formal erwerben müsste; zudem verfügen sie über keinen praktisch erkennbaren Nutzen. Das ein solcher aber das Lernen und Weitergeben der Sprachen motivieren würde, ist auch Befürwortern der Etablierung der Bantusprachen in offiziellen Domänen wie JB_D wohl bewusst. Der, obgleich schon lange in Beira, hat noch immer nicht Cisena gelernt: „Eu sempre me disse, eu quero aprender cisena mas depois outra parte diz, vou fazer o quê com o cisena, qual é o meu projeto (...)“ (AIII, 670).⁶¹³

⁶¹³ Weiter führte JB_D (ebd.), selbst Muttersprachler des Xichangana, aus: „se até agora não falo cisena e cindau, quando cheguei aqui descobri que as pessoas daqui têm medo de falar a língua deles, eles escondem (...) até preferem falar xichangana, que é língua do Maputo, e falar o xirhonga.“ Auf die Frage, warum das so sein könnte, antwortete er: „Bom, eu não posso dizer que existe uma explicação precisa, o que me parece é que cada etnia tem os seus valores culturais; acho que eles são muito reservados e são pessoas que não gostam de se mostrar fora, porque eles até preferem aprender, falar o xichangana e a língua deles esconderem.“ Eventuell habe es auch mit der Kolonialzeit zu tun, „dizia-se que as línguas nacionais eram línguas indígenas, não deviam ser faladas“.

Nach dem Nutzen wurden, wie gesehen, auch die Verfechter des Minor em Ensino de Línguas Bantu gefragt, als über die Einführung des Faches an der UP Unmut entstand. Allerdings gab es mit dem Wahlpflichtfach „Mosambikanische Sprachen“ ein gutes Argument; ebenso konnten Befürworter des Faches auf das Ensino Bilingue verweisen, für das nicht nur Grundschullehrkräfte, sondern auch „formadores“ an den Institutos de Formação de Professores (IFP) ausgebildet werden. Dass solche Lehrkräfte Kenntnis der Lexik und der grammatischen Struktur von Bantusprachen haben sollten, damit Unterricht stattfinden kann, schien für die danach befragten Gesprächsteilnehmer gerechtfertigt. So war RR_D (AIII, 749) in Nampula davon überzeugt, dass sich die Unterrichtsqualität sich dadurch verbessern würde:

(E)u interesse-me muito pelo ensino bilingue, é claro que nós temos a língua oficial é a língua portuguesa, não é, mas eu acredito que aquelas populações que vivem nas zonas recônditas, não sei quantos, eles não falam português, a primeira língua que eles aprendem é a língua nativa, é língua bantu (...) se o professor está a dar a língua portuguesa num distrito, por exemplo em Malema, em Ribaué, os alunos só falam emakhuwa, a língua portuguesa eles só fazem uso na sala de aula, então, tendo este conhecimento de língua bantu, então o professor também está em melhor posição de ajudá-los recorrendo à língua bantu, para identificar, para mostrar algumas diferenças, algumas semelhanças, porque eu acredito que há alguns sons que pode ter na língua bantu não ter na língua portuguesa e vice versa.⁶¹⁴

Neben der im Zitat anklingenden Vorstellung, dass es keinen vertiefenden Unterricht in der Muttersprache bedürfe, diese eigentlich gar nicht gelernt werden müsse,⁶¹⁵ es nur wichtig sei, dass die Lehrperson Wörter ins Portugiesische und zurück übersetzen könnte, wurde eine andere formuliert, wonach, gleich den Kindern, die in den „bairros“ und „comunidades“ vielsprachig aufwachsen, Mosambikaner beim Erwerb anderer Sprachen kaum Mühe hätten.⁶¹⁶ Inwieweit solche Idee wissenschaftlichen Kriterien standhält, ist noch nicht überprüft worden, doch mag sich hinter dem Stereotyp, Afrikaner seien generell „gute Sprachenlerner“ genauso Wohlwollen wie auch Desinteresse, z.B. daran, herauszufinden, was es tatsächlich mit der individuellen Mehrsprachigkeit in afrikanischen Kontexten auf sich hat, verbergen. Ganz im Gegenteil meinten jedoch einige Dozenten, dass die als vertraut geltenden, weil als ähnlich begriffenen

⁶¹⁴ Ähnlich beschrieb JS_D seine Vorstellung vom Ensino Bilingue: „ensinando o bilingue, o professor tem essa possibilidade de mostrar as duas faces da moeda, se fala em português ele não consegue compreender, mas ele consegue falar na sua língua materna, mesmo o objeto, o professor vai dizer ‚não‘, então em português isto aqui chama-se X, ali é mais expressividade“ (AIII; 768).

⁶¹⁵ So war die Antwort von AC_D (AIII, 701) auf die Frage, ob er eine Bantusprache erlernt habe: „não, mas falo“.

⁶¹⁶ BA_L etwa meinte, „tenho a impressão que existe uma predisposição nos moçambicanos para a aprendizagem linguística“ (AIII, 786). Die Vielsprachigkeit erleichtere jedenfalls, so JM_L, den Erwerb einer Zweitsprache: „que um moçambicano tem grandes vantagens em aprender uma segunda língua“ (AIII, 815).

Bantusprachen Studierenden, zumindest jedenfalls, wie sie im Nebenfach behandelt wurden, Mühe bereiteten. Einer der Gründe dafür ist sicherlich die fehlende schriftsprachliche Praxis, die den Erwerb von Sprachen in Mosambik allgemein kennzeichnet. Darüber hinaus jedoch, so JB_D: „aprender línguas em Moçambique não é assim tão fácil“ (AIII, 665), gebe es doch schlicht zu wenig Lehrmaterial.⁶¹⁷ Und er erklärte weiter:

Nós não temos jornais, nós não temos revistas, nós não temos muito, muito material escrito, mesmo para o funcionamento da própria administração, porque as línguas nacionais não são usadas na administração. Então, isso tem criado alguns transtornos. Eu posso dar um exemplo. Como redigir (por exemplo) um relatório numa língua nacional. O estudante não tem modelo. Como redigir uma ata em língua nacional? O estudante não tem modelos. O que nós temos a mais aqui é justamente materiais áudio, porquê, porque as línguas nacionais são muito mais faladas do que escritas.

Zu einem gewissen Teil ging die Feindseligkeit der Kollegen gegen die Einführung eines Nebenfachs in Bantusprachen, von denen CC_D berichtete, denn auch darauf zurück, dass ein Bestand an Lehr- und Arbeitsbüchern, Grammatiken und Nachschlagewerken, Literatur und Medien, wie er etwa für die Vermittlung der anderen an der Fakultät gelehrten Sprachen zur Verfügung steht, nicht annähernd vorhanden war. „(N)ão são acompanhadas com todo o aparato necessário para que de facto seja uma mais valia“, so kritisierte AC_D (AIII, 700) die Situation, in der sich die Bantusprachen im SNE befinden. Weil aber die Hochschule der „glocalidade“ verpflichtet ist,⁶¹⁸ sei die Einführung des Nebenfachs in Bantusprachen gerechtfertigt. Für das Lehrangebot würden die mit den Sprachen verbundenen kulturellen Werte und das historische Erbe sprechen, auch ein besonderes traditionelles Wissen, so AP_D, sei an die Sprachen geknüpft.⁶¹⁹ Dadurch, dass sie an der Universität unterrichtet würden, steige außerdem ihr Ansehen in der Gesellschaft: „À medida que as línguas bantu chegam à universidade elas tomam um

⁶¹⁷ Zwar gebe es Unterrichtsmaterial für den bilingualen Grundschulsektor, so VB_E, „estão a aparecer os materiais, sim, sim“. Und weiter: „mas agora nas livrarias, ou à venda, ainda é difícil, porque ainda não há mercado para tal“ (AIII, 826).

⁶¹⁸ AC_D formulierte es so: „Um dos valores da UP é glocalidade, é o local do trabalho, e esta coisa aqui, que nós como faculdade recebemos um prémio (*unverständlich*) reitor, porque o reitor achou que era uma faculdade que estava a fazer entrar este valor, ao combinar línguas estrangeiras, alemão, francês, mas também línguas bantu; é uma mais valia“ (ebd.). Auch BS_L verwendete das Wort von der „glocalidade“. Die Universität sei entsprechend dieser verpflichtet, die Bantusprachen zu pflegen, „como parte da nossa cultura, tradição e como parte daquilo que a humanidade criou há séculos“ (AIII, 804).

⁶¹⁹ AP_D berichtete in diesem Zusammenhang von einer „prima da minha avó“, die ihre Schwester auf traditionelle Weise vom Asthma geheilt habe. Diese Frau – und „ela nem sequer fala português“ verfüge über erstaunliche Kenntnisse, „é algo que aprendeu, quer dizer, é um conhecimento que vem da língua dela, da cultura dela“. Pereira war sich daher sicher: „as nossas línguas, as línguas maternas, elas transportam muito conhecimento, transportam a cultura, não é, e trazem um pouco daquilo que é a nossa história“ (AIII, 683).

valor diferente, e vamos dizer que quase que saem do anonimato, não é“ (AIII, 684). Bemerkenswert dabei war, dass ausgerechnet AP_D, die mit einem Echuwabu-Verbot in Quelimane aufgewachsen war, zu den Gesprächspartnern gehörte, die sich dafür aussprachen, den Sprachen mehr Präsenz zu schaffen: „temos mesmo que resgatar e trazer as línguas para a universidade tá-lhes a dar uma visibilidade maior“ (ebd.). Das Lehrangebot, so meinte auch JS_D (AIII, 662), der neben seiner Dozententätigkeit beim Radio Moçambique in Beira arbeitete, lasse die Bantusprachen in einem neuen Licht erscheinen:

Fora do ensino, por exemplo, a introdução (p. ex.) das línguas bantu na Universidade, neste caso, eu acho que é um reconhecimento do valor que essas línguas têm na sociedade, porque pela experiência, como já disse, eu venho trabalhando na Rádio já há bastante tempo, quando nós estamos a falar na Rádio, os ouvintes nunca pensaram que ah este que está a falar é um jovem e este que está a falar foi à escola, era esse o pensamento que os ouvintes muitas vezes têm, acham que é alguém um ancião, que não sabe português, mas, ao sair já do estúdio para a universidade, estamos a dar uma, sei lá, uma outra visão aos nossos ouvintes. Eh, afinal esse estudou, afinal para além desta língua fala outra, eh pa, então, parece que há valor, dá para aprender umas línguas, né.

Keineswegs läge es am fehlenden Interesse, warum in der gesamten Region Norden (Lichinga, Nampula, Montepuez)⁶²⁰ sowie in Quelimane im Zentrum der Minor 2018 (bzw. 2020) nicht angeboten wurde, man verfüge nur nicht, so die Aussagen, über ausreichend Unterrichtsräume und Lehrpersonal.⁶²¹ Außerdem wurde wiederum angeführt, dass für die jeweiligen Sprachen kein didaktisch verwertbares Material vorhanden sei.⁶²² In Quelimane wurde zudem angedeutet, dass die Studierenden womöglich kein Interesse an einem bantusprachlichem Lehrangebot hätten, das sei, so PB_D, jedoch zu erkunden (AIII, 756):

É difícil nós dizermos se seria uma mais valia, talvez para os professores que já estão a trabalhar como professores, que entram para, esses poderiam optar pelo minor de linguística bantu, agora, para os, nós temos recebido estudantes de quase todas as faixas etárias, estudantes recém-formados, quase no nível médio, para esses eles abraçam mais o minor em línguas estrangeiras

⁶²⁰ NA_D in Lichinga bemerkte dazu: „Bom, agora quando uma coisa não é iniciada parece que não é nada importante, mas seria muito bom“ (AIII, 688). Später im Gespräch betonte er jedoch, wie bereits gesehen, die Bedeutung von Portugiesisch: „(...) mas internamente (innerhalb Mosambiks, SJ), para crescer, mesmo do ensino primário até à universidade, é o português, porque não conhecemos ninguém que cresceu em makhuwa até chegar à universidade (...), não existe isso“ (AIII, 693).

⁶²¹ In Lichinga erzählte NA_D, dass der einzige „professor que estava a ensinar línguas bantu se doutorou“. Jetzt sei er „diretor provincial, não pode fazer vida académica“, er „foi pescado para o Governo“ (AIII, 687). Auch die Interviewpartner in Quelimane erwähnten, dass für Kollegen für „Vamos Ler!“ freigestellt werden mussten, der Personalmangel daher die Einführung des Minor (mit) verhindert hätte (AIII, 756). Wer über eine Position im Staat Mosambiks verfügt, über den verfügt der Staat.

⁶²² Dazu FP_D: „porque se não se implementa hoje é porque ainda não fizemos um trabalho de base, criar material didático para tal“ (AIII, 752). Auch RR_D von der Englischabteilung der UP Nampula war dafür, zunächst einen Studiengang einzurichten („formar mestres em língua bantu“), dessen Absolventen dann das nötige Lehrmaterial entwickeln könnten: „é dali que há de vir esses profissionais que podem muito bem produzir o material didático“ (AIII, 749).

como o inglês, o francês e não linguística bantu, mas acho que precisaríamos mesmo de fazer um inquérito para saber se tivéssemos um minor em linguística bantu quem é que poderia optar por fazer esse minor.⁶²³

Dass an der studentischen Nachfrage durchaus Zweifel bestehen könnten, lässt sich an der Tatsache ablesen, dass Bantusprachenangebote weder für gebührenpflichtige Kurse im „regime pós-laboral“ noch „à distância“ existierten – ganz anders als für Englisch. In den Studiengängen im „regime laboral“ – den kostenfreien Licenciatura-Kursen also – war der Zulauf jedoch groß, wie CC_D (AIII, 702) bestätigte.

Keiner der Interviewpartner äußerte sich negativ über das Lehrangebot als solches.⁶²⁴ Zudem schien es nicht so sehr die von den Kollegen befürchtete Konkurrenz für die „etablierten“ Sprachen an der UP, die CC_D (AIII, 706) erwähnte,⁶²⁵ die für die Organisation und Durchführung des Nebenfachstudiengangs eine Herausforderung bildete, sondern vielmehr alle jene Fragen, die mit dem geringen Ausbau der Bantusprachen, ihrem Orthografiestandard und dem fehlenden schriftsprachlichen „Apparat“ sowie unzureichenden Medien und anderen Lehrmitteln zu tun haben. Anders

⁶²³ Ihr Kollege AM_D pflichtete PB_D bei: „Sempre bom, é bom sempre, principalmente porque as línguas locais começam a ganhar um pouco mais de aceitabilidade, tanto no seio social em geral quanto no seio cultural, a cultura atualmente começa a ganhar um campo de aceitação maior e vê-se que os jovens também aceitam isso (*sobreposição*) em uns tempos mais atrasados, falar em chuwapu no contexto formal era difícil, mas atualmente já se fala, já se escuta músicas locais e tudo mais, então, acreditamos que seria sim uma mais valia, sim, agora é difícil prever se nós teríamos (como a Dra. Paula esteve a dizer) um número de candidatos significativo para poder implementar este minor. Sim, mas seria interessante, seria“ (ebd.). Eine interessante Bemerkung macht AP_P hinsichtlich verschiedener „Kolonisierungsgrade“. So sei Quelimane „kolonisierter“ und damit „portugiesischer“ als z.B. Chimoio: „mas aí tá o problema de Quelimane ter incidido muito a colonização e ter se apegado rapidamente aos costumes portugueses“ (AIII, 685). Entsprechend stellte sie fest, dass die Portugiesischleistungen ihrer Schüler an der ESG in Quelimane, wo sie zuvor gearbeitet hatte, besser gewesen seien als die der Studenten in Chimoio: „eu dei português na 11^a e na 12^a classe, e os estudantes eram bons, bons no sentido que não tive que correr atrás, corrigir, tá mal escrito, ah, tens que escrever melhor isto, ou não conseguir ler alguma coisa, não, era muito difícil encontrar casos assim“ (AIII, 679). JS_D, der ebenfalls aus Quelimane stammte, war ähnlicher Ansicht im Hinblick auf Tete: „é diferente das zonas costeiras, né, é o caso de Quelimane, é normal que as pessoas tenham a língua materna o português, a criança nasce a falar português“ (AIII, 769). JM_L schließlich zog einen Vergleich mit Xichangana- und Xirhonga-Sprechern: „(E)u nasci numa província que o português era obrigatório, e tu não sei se te apercebeste, na Zambézia, em Quelimane, não têm o mesmo comportamento que o comportamento que tem aqui o changana ou o rhonga. Aqui o changana e o rhonga falam a língua deles assim à-vontade, lá não, lá já tem um crioulo, um português, criança pequenina, falam português, entendem-se assim“ (AIII, 817).

⁶²⁴ Dass das Angebot zurückgenommen wird, ist vorstellbar, wie DV_D (AIII, 729) für die UniSave glaubte. Genauso möglich ist aber, dass ähnlich der UP Maputo und dem neu geschaffenen Studiengang in Bantulinguistik andere Hochschulen folgen. FW_L an der UniPúnguê hoffte etwa auf einen „curso de linguística bantu inteiro“ (AIII, 795).

⁶²⁵ Im Detail sagte CC_D: „(...) nalgum momento chegámos a pensar que se calhar o problema seja o medo de estes cursos, do nosso curso retirar a maior parte dos seus estudantes, porque os minors nas outras línguas agora só têm dois, três, quatro estudantes; o nosso é o único que tem mais estudantes, este ano sim, então há aqui talvez um medo de se perder emprego, de se perder trabalho, né, porque, se se introduz a Licenciatura em Línguas Bantu, vão aparecer muitos estudantes, muitos estudantes, isso nós temos a certeza“ (ebd.).

als für die traditionell unterrichteten Sprachen stehen für den Unterricht in Bantusprachen zudem wesentlich weniger ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung – ein ernst zu nehmendes Problem, wie im folgenden Abschnitt ausgeführt wird.

2.3.3.3.1 Herausforderungen und Kritik

Dass Dozenten für Bantulinguistik, die noch dazu Experten für die jeweils im Minor angebotenen Sprachen sein sollten,⁶²⁶ selten sind, leuchtet angesichts der Geschichte des Ausbaus der Sprachen, aber auch der Entwicklung des SNE ein.⁶²⁷ Dennoch wurde z.B. an der UP Tete die Einführung auch unter wenig Erfolg versprechenden Bedingungen gewagt, wie MB_D ausführte: „só temos um único professor que é falante (...) é um professor que é da filosofia, mas agora tivemos que encaminhar para as línguas bantu por ser falante (...)“ (AIII, 763). Personalnot herrschte wohl auch in Beira, obwohl JS_D versicherte, dass er die in Beira angebotene Sprache Cindau nicht nur zur Muttersprache habe, sondern als Dozent für Englisch auch über die didaktischen Kenntnisse verfüge, um im Nebenstudiengang Cindau, zugleich aber auch Cisena zu unterrichten: „este conhecimento transferi para as línguas“ (AIII, 658).

Auch wenn sich Studierende für den Studiengang entschieden, verfügten sie nicht immer über die erforderlichen schriftsprachlichen Kenntnisse.⁶²⁸ Die mündliche Vertrautheit mit der/einer Bantusprache sei, wie erwähnt, gleichwohl oft der Grund, diesen Kurs zu wählen. Der Erfolg im Studium sei hier eher gewährleistet als in anderen Fächern, so

⁶²⁶ Daran, dass anders als an der UEM sei die Unterrichtssprache auch Zielsprache, erinnerte CC_D (AIII, 703): „a UEM dá línguas bantu, mas em português; aqui na UP nós damos as línguas bantu em bantu“. Eventuell ist das nur in Maputo der Fall: „(a) língua rhonga é dada em rhonga, a linguística é dada em rhonga“.

⁶²⁷ FW_L war sich etwa, aller Fortschritte bei der Standardisierung der Nationalsprachen zum Trotz, sicher: „até agora muito pouca gente sabe escrever perfeitamente as línguas“ (AIII; 794).

⁶²⁸ CC_D, die zum Zeitpunkt des Interviews Koordinatorin des Fachs Bantusprachen war, bestätigte, dass nicht alle Studierende die nötigen Voraussetzungen für den Minor hätten. Allerdings gebe es auch keine von den Regularien der Universität vorgesehene Aufnahmeprüfung für die Nebenfachstudiengänge: „(...) o que tem acontecido é que, nos diferentes minors, os estudantes entram sem requisitos básicos, sem domínio (vamos dizer assim) mínimo da área, aquilo que eu estava a dizer, que temos agora estudantes que estão a fazer o minor em xirhonga, mas sem conhecer o xirhonga, e isto depois traz algumas dificuldades. Então, nós não fazemos nenhuma prova, faz-se aquela prova do exame de admissão inicial, a pessoa já vai sabendo o que quer fazer nas línguas bantu, ela assinala que quer minor em bantu, mas só no 3º ano é que ele se inscreve para o minor em bantu“ (AIII, 707).

CC_D (AIII, 702).⁶²⁹ Und auch ihr Kollege HA_D in Beira bestätigte das: „vimos na inscrição que há pessoas que estavam a fazer minor em inglês e francês e largaram esses minors para ir fazer línguas bantu“ (AIII, 661). Noch ausführlicher erläuterte das JS_D (AIII, 660), Dozent im Bantu-Minor in Beira:

Mesmo para esse minor em sena e ndau, quando começámos no primeiro e segundo ano, eles estavam a pensar que seria mais fácil para conhecerem ndau, porque são línguas daqui, não sei quê, mas, na medida em que fomos dando aulas notamos que, eh pa, eles podem ser ndaus mas não falam, muito menos escrever, até no primeiro semestre eu fui muito franco para alguns, não é. Eles queriam continuar a fazer o minor em sena ou em ndau, mas eu dizia-lhes, eh pa, eu posso lhe levar para o segundo semestre, mas você não vai conseguir fazer nada porque neste primeiro semestre você não está a conseguir, e o que vem a seguir é um pouco mais complexo e exige conhecimento de língua, como falante nativo, eu não vou explicar língua, como é que se fala, não, você já sabe falar.⁶³⁰

JS_D in Tete versicherte ebenfalls: „muitos (Studierende, SJ) vão para as línguas bantu por causa de falta de competência linguística em inglês, porque têm receio de falar em língua inglesa“. Oft seien das jedoch auch die Studierenden, wie erwähnt, „que nem falam a língua bantu, que nem têm a sua língua bantu bem (*unverständlich*) na escrita“ (AIII, 766). Hauptsächlich, weil die im Fach Englisch erworbenen Sprachkenntnisse oft nicht ausreichten, so NM_D (AIII, 772), wählten auch Studenten in Xai-Xai lieber Xichangana, verfügten sie doch bereits über deren Aussprache und Wortschatz:

(A) maioria está na língua bantu por causa da, porque não tem muitos suportes iniciais em termos de inglês, então para bantu são falantes acham que podem fazer o curso com sucesso, não vão ter as mesmas dificuldades que enfrentam em inglês, porque lá vão aprender aspectos técnicos do uso da língua, não vão aprender como tal vocabulário, como acontece com a língua inglesa, pronúncia, ja, temos esta situação.

Dass es jedoch selbst schwierig sei, eine Bantusprache tatsächlich korrekt zu sprechen, war die Meinung von FW_D. Angesichts des Nebeneinanders vieler, eben hauptsächlich mündlich gebrauchter Sprachen, sei deren Abgrenzung untereinander unmöglich, es gebe

⁶²⁹ CC_D (ebd.) erklärte genauer: „preferem fazer bantu por ser uma língua que melhor dominam, só que o interessante é que temos também estudantes que não falam xirhonga, são falantes do yao, são falantes do makonde, mas preferem fazer o xirhonga. Então, talvez porque causa da proximidade das línguas, porque a estrutura das línguas bantu é similar, pode ser por aí, mas temos essa situação. A maior parte é porque é falante da língua, sente que tem muita facilidade pelo domínio; um grupo, se calhar pela proximidade das línguas, pela relativa facilidade que acham que existe no curso, não sei, mas a maior parte deles estão a fazer porque não conseguem fazer o outro.“

⁶³⁰ Sein Kollege HA_D pflichtete ihm bei und verwies darauf, dass der Erwerb der Sprache nicht Gegenstand des Unterrichts sei, sondern Voraussetzung: „(...) estudantes vindos de vários cantos do País, de Maputo, alguns da Zambézia, mas estão lá a querer fazer o minor, então, na primeira visão que eles tiveram é que iam fazer o minor olhando também para as suas línguas, quando foram perceber que não, aqui é sena e ndau, alguns ficaram arrependidos, mas não tinham como, vieram até conversar comigo, mas eu disse o seguinte, nós aprendemos língua para podermo-nos comunicar; você vive na Beira (...)“ (AIII; 661).

wohl niemanden, der „exatamente aquilo que devia ser falado numa língua bantu“ (AIII, 794) auszudrücken wüsste. Ähnlich dem „Português de Moçambique“ sei jede Bantusprache „totalmente transfigurada, atrofiada“ (ebd.).⁶³¹ Das war allerdings nicht die Auffassung von JS_D – „não faço misturas porque, na realidade, o sena e o ndau são diferentes, mas têm palavras comuns“ (AIII, 658) –, der Unterricht auf Cindau und Cisena findet dennoch gleichzeitig statt: „então nós subdividimo-nos, damos as duas línguas ao mesmo tempo na mesma sala“.⁶³² Weil Cindau seine Muttersprache sei, er aber immer „ao lado dos senas“ gelebt habe, sei er sicher, die Unterschiede zwischen beiden Sprachen zu kennen:

Por exemplo, aspetos gramaticais particulares de cada língua. E algumas palavras que são também diferentes. Mas no cômputo geral, o falante de língua sena e o falante de língua ndau entendem-se sem problemas, como eu por exemplo, eu de facto originariamente sou ndau, mas vivi todo esse tempo ao lado dos senas. Facilmente posso mudar de língua (...). Então, para mim já há uma divisão muito clara porque uso essas línguas no trabalho, então, ja, poucas vezes faço confusão.

Problematischer sei, dass beide Sprachen über mehrere Varietäten verfügten: „mesmo em ndau, a pronúncia varia de acordo com a região onde a pessoa vive, não é, assim como acontece o sena, em sena, mas não varia de tal forma que não se possam entender“.⁶³³ Dies mache die Gestaltung der Lehrveranstaltung komplex, zumal entsprechendes Textmaterial eben nicht zur Verfügung stünde.⁶³⁴ Und selbst wenn Studierende angehalten sind, Material zu erstellen, wie es CC_D (AIII, 710) wortreich beschreibt, bleibt dennoch das Problem der Einhaltung der/einer schriftsprachlichen Norm, welche die studentischen Textproduzenten bei der Transkription oraler Aufzeichnungen sicher beherrschen müssten.⁶³⁵ Auch ob die große Nähe zwischen Xichangana und Xirhonga

⁶³¹ In Mosambik führte das zu einer besonderen Problematik, denn: „muitas vezes as pessoas que escrevem sobre essas (die Sprachen, SJ) livros também não possuem o domínio efetivo sobre aquela língua, então estamos a ter duas línguas bantu (...)“ (ebd.).

⁶³² Auf die Frage, ob das möglich sei, antwortete JS_D (ebd.): „é possível porque são inteligíveis as línguas. De facto, as línguas quase que são as mesmas, mas diferenciam-se num e noutro aspeto.“

⁶³³ Auf lokale Unterschiede innerhalb des Cindau geht JB_D ein: „tem o cindau de ciqwaka, tem o cindau que é falado aqui na Beira, são línguas muito próximas, mas têm algumas palavras um pouco diferentes“ (AIII, 667). Dass auch Citshwa, obwohl man sich hier in Maxixe in einer Region der „bitongos“ befinde, zahlreiche regionale Varianten aufweist, erwähnte DV_D (AIII, 737).

⁶³⁴ Dazu führte JS_D aus: „Ja, estamos com alguma dificuldade em termos de material, mas recorremos ao material do INDE, que foi produzido já há algum tempinho, ja, e estamos a usar esse material, mas na verdade estamos até a produzir os nossos próprios materiais. Ao longo destes três anos fomos fazendo a coleção dos materiais que estamos a usar nas aulas. Temos um material já produzido, nós é que estamos a produzir, juntamente com os estudantes, eles produzem textos, alguns trabalhos, então, esses trabalhos estamos a arquivar“ (AIII, 661).

⁶³⁵ Sie beschrieb, wie an der UP Maputo versucht wurde, das Problem der fehlenden Materialien zu lösen: „Tivemos também que colher textos orais, para tal participámos de cerimónias como Gwaza Muthine em Marracuene, para ouvir canções, provérbios, lenga lengas, contos, etc. e dali constituir uma base para materiais para as nossas aulas, e procurámos também obras escritas, como ‘Zabela’, de Bento Sitoe, que

nicht problematisch für die Materialerstellung, aber auch für die Durchführung des Unterrichts sei, erwähnte sie nicht. Auf Nachfrage versicherte aber TV_E (AIII, 865), dass der Unterschied zwischen beiden Sprachen erheblich sei.⁶³⁶ Und bekanntlich verfügen beide Sprachen über ein beachtliches Korpus an journalistischen, literarischen und religiösen Texten sowie Grammatikbeschreibungen und Wörterbücher.

Dass selbst Materialreichtum jedoch zu einem Problem anderer Art führen kann, erläuterte NJ_E (AIII, 838), als er in Zusammenhang mit der Standardisierung der Nationalsprachen nach dem Internationalen Phonetischen Alphabet die Herausforderungen beschrieb, die bei der Erstellung von bantusprachlichen Lehrwerken für die Grundschule bestehen.⁶³⁷ Denn will man eine einheitliche nationale Schreibweise durchsetzen,⁶³⁸ müssten die überkommenen Formen der Schreibung überwunden und deaktiviert werden:

(P.) ex., agora aqui há uma contradição com o exterior, porque pode ser uma outra letra, uma letra pode ter um outro som. Existe o alfabeto fonético internacional, mas às vezes estão lá os políticos, estão lá os cientistas, estão lá os religiosos que também resistem, sim eles resistem.; E. Por exemplo, a parte religiosa quando defende uma ortografia, é uma ortografia local, não é uma ortografia nacional, não é, mas esta parte não conhece o alfabeto fonético internacional, então fica ali amarrada e leva muito tempo para mudar de atitude, porque é uma parte conservadora, não tem domínio, até avançam para um sistema de votação (*unverständlich*) que já se acostumou com aquela letra, com aquele som, então à vezes fica difícil de harmonizar, é por isso que se achou melhor primeiro existir uma padronização interna e depois externa, com o exterior.

são obras prontas para serem usadas na sala de aulas. Então, é uma série de atividades que temos feito, começou em 2015 mas não parou de busca, levantamento de materiais, textos, etc., por isso no outro dia nós estivemos a fotografar os textos, o material, para produção do nosso próprio material“ (ebd.). Eine ähnliche Herangehensweise beschrieb AS_E für die Erstellung der Materialien für „Vamos Ler!“: „(...) o que fizemos foi encontrar pessoas ‘idosas’, digamos entre aspas, idosas mas experientes, que nós sabemos que iam nos dar boas histórias, então puxamos a eles e sentaram com Sunde, Félix Gravata (...) que são pessoas que já estudaram estas línguas e os nossos experientes iam dando a sua experiência, que também são professores, mas iam dando a sua experiência, só para conseguirmos produzir os textos, de maneiras que, esse é do chuwabu, não é, para aí conseguirmos a produção dos textos, que sejam textos bem organizados, com uma boa coerência mas também que são histórias relacionadas com a vivência, o dia-a-dia das comunidades“ (AIII, 848). Der Aufzeichnung folgte die Aufbereitung der Lehrwörter bzw. -texte nach Buchstaben gemäß deren Häufigkeit usw.

⁶³⁶ Die Unterschiede „(s)ão tão grandes como do português para o espanhol, porque têm alfabeto diferente, sons diferentes, palavras com significados diferentes, ou melhor, vocábulos diferentes para dizer a mesma coisa, e devem ter também palavras semelhantes com significados diferentes, como existe em português e espanhol“ (ebd.). Sicher war sich TV_E (AIII, 857) auch in Bezug auf Echuwabu nd Elomwe: „O lomwe pode ser considerado um dialeto do makhuwa, talvez, o chuwabu não, porque, do que eu sei (eu nunca trabalhei nessas línguas), o chuwabu tem a gramática do makhuwa e o vocabulário do sena, porque é fronteira com sena. Tem vocabulário sena, portanto é outra língua.“

⁶³⁷ Die Schüler, so NJ_E (ebd.), hätten dabei die wenigsten Schwierigkeiten: „Nós estamos a usar a ortografia padronizada, o alfabeto fonético internacional nas escolas primárias, não é, na primeira classe, o aluno da primeira classe não tem nenhum problema em aprender o alfabeto fonético internacional, os sons, este problema é dos adultos (...)“.

⁶³⁸ Ein Orthografiennorm sei „nationale“ Aufgabe, so NJ_E (ebd.): „Moçambique é uma nação, Moçambique é uma nação, o que se fez por exemplo no quarto seminário foi harmonizar os grafemas, as letras, no contexto moçambicano, p. ex., se existe uma letra que ocorre em changana, deve ser a mesma letra para makhuwa (...), é o que se chama de padronização, porque estamos no mesmo país, então, um falante do emakhuwa, ao ler, não pode confundir a mesma letra, dever ser (...) o mesmo som para changana.“

Dass sich Dozenten und Studierende stets an die Schreibung halten, wie sie etwa von den Mitarbeitern des Centro de Estudos Africanos (CES), Nachfolgeinstitution des NELIMO an der UEM,⁶³⁹ erarbeitet wurde, ist nicht anzunehmen. Dass Studierende dennoch Glossare produzierten und sogar Übersetzungen übernahmen,⁶⁴⁰ mochte bei Kritikern des Studiengangs daher den Eindruck verstärken, es handle sich bei diesem um eine „Spielerei“.

Für NM_D in Xai-Xai (AIII, 772), der die Materialfrage ebenfalls als „grande desafio“ darstellte, war zudem die Frage nach einer angemessenen Terminologie, die der wissenschaftlichen Sprachbetrachtung fehle, unzureichend beantwortet. Zwar könne man z.B. im Hinblick auf Literatur auf Material zurückgreifen, so beispielsweise dem der „Universidade de Limpopo, da África do Sul, porque eles já trabalham com o ensino de changana há muito tempo“, auch könnten in Xai-Xai Studenten selbst Texte erfassen und zusammenstellen, aber

quando entramos para o campo das literaturas, porque o ensino da língua olha para essas quatro áreas, temos língua, linguística, literatura e didáticas, já notamos dificuldades em termos de material para algumas subáreas, consequentemente os estudantes precisam de fazer um trabalho redobrado de recolher, p. ex. os contos tradicionais, é assim como se trabalha. Temos material não sistematizado, não produzido, conhecimento assim no domínio oral, então, esse é o desafio que temos neste momento, temos promovido alguns seminários, aqui na delegação de Gaza, nós produzimos um glossário de português-changana, quer dizer partimos sobretudo para a questão de termos específicos da língua, porque em changana é preciso saber o que é vogal, em português sabemos o que é vogal, mas a abordagem científica específica da língua já em changana é preciso encontrar sempre termos (...).⁶⁴¹

Die „hostilidade dos colegas“, die den Befürwortern der Bantusprachen entgegenschlug, mochte so zum einen mit dem geringen Status in Zusammenhang stehen, den „as nossas línguas têm na nossa sociedade“, so CC_D (AIII, 705), zum anderen aber eben darauf, dass die Sprachen für die schriftsprachliche Vermittlung nur ungenügend ausgebaut waren, wozu offensichtlich auch gehörte, dass die Terminologie in der Bantusprache für die grammatische Beschreibung der jeweiligen Bantusprache noch unzureichend

⁶³⁹ Befragt nach der Institution, antwortete FC_E an der UEM nur knapp: „infelizmente está, morreu, não está ativo“ (FIII, 831).

⁶⁴⁰ Dazu berichtete CC_D: „RM (Radio Moçambique) inclusive publicou um glossário produzido pelos nossos estudantes, têm lá vários trabalhos produzidos pelos nossos estudantes, o Instituto de Línguas introduziu o curso de línguas bantu, o changana e xirhonga, com os materiais traduzidos pelos estudantes do curso de xirhonga da UP, e estamos no momento a traduzir materiais das escolas de condução, (...) e são os nossos estudantes que estão a fazer esse trabalho em coordenação com os professores (...)“ (AIII, 703).

⁶⁴¹ Weder CC_D noch NM_D verwiesen interessanterweise auf das Wörterbuch (Português-Changana) von Bento Siteo (erschienen im Mai 2018 in Maputo) mit 17.000 Einträgen. Siteo hatte bereits 1996 ein Wörterbuch (Changana-Português) veröffentlicht, 2012 folgte eine erweiterte Ausgabe nun schon mit 15.000 Einträgen.

entwickelt ist. Darauf, inwieweit auf diesem Gebiet der Austausch mit Universitäten in der Region hilfreich ist, wurde nicht eingegangen.⁶⁴² Dass man hier jedoch versucht – ähnlich wie bei der Standardisierung der Orthografie –, nationale Beschreibungsmodelle zu erstellen, ist vorstellbar. Wenngleich Gesprächspartner die Sprachpolitik von Malawi, Simbabwe oder Südafrika häufig positiv bewerteten, schien das Engagement für mehr Bildungszusammenarbeit auf sprachlichem Gebiet aufgrund der Wahrung sozusagen nationaler Sprachinteressen beschränkt; zugleich mochte die wesentlich geringere Finanzkraft solcher Kooperationen im Vergleich zu denen, die auf die Vermittlung der internationalen Fremdsprachen an mosambikanischen Universitäten zielen, einen intensiveren Austausch verhindern.

Während als einzige LS_D (AIII, 722) – unter Ausblendung all der Gründe, die zum Widerstand der Kollegen gegen den Minor an der UP Maputo geführt hatte – den Umfang des Lehrangebots als unzureichend bezeichnete – „ainda não é suficiente, ainda precisa de mais horas“ –, kritisierte JB_D (AIII, 671), dass der Studiengang jeweils nur die Sprache der Region lehrte, in der sich der Universitätsstandort befand, an dem das Fach eingerichtet wurde:

nós estamos aqui em Sofala, nós dissemos que minor tem de ser o cisena e o cindau, não é, então ao fazermos isto, já estamos a focalizar essas duas línguas que são faladas aqui. Vamos a Maputo, o minor tem que ser em rhonga e changana (...), em Gaza é changana, então, repare, ao fazermos isso já estamos a desenvolver de facto o tribalismo, isso já podemos, porque lá em Maputo há pessoas nativas de outras regiões, que têm o cisena como língua materna e gostariam de fazer o minor em sena, mas não podem fazê-lo porque estão em Maputo.

Es sei nicht möglich in Mosambik, eine Nationalsprache zu lernen, die in einer anderen Region gesprochen werde, „estando aqui em Sofala“, so JB_D, „como é que (...) aprender o xichangana?“ (ebd.). Daher sei er auf die Idee gekommen, ein Sprachenselbstlernzentrum zu schaffen, in dem via Lernplattform und Tandem ein authentisches und zugleich standortunabhängiges, individuelles Lernen ermöglicht werden soll.⁶⁴³ Immerhin war er damit der einzige Gesprächspartner, der sich mit dem

⁶⁴² CC_D erwähnte konkret die Kooperation mit zwei Universitäten in Malawi und Südafrika: „Então, apoio e cooperação, temos tido sim, nacional e internacional, já expliquei aqui, temos universidades como a Universidade de Limpopo, a Universidade do Zimbabué ainda não temos memorando firmado, mas temos, temos a Universidade do Malawi com quem já temos um protocolo desde 2013, então, 2011 (2013 não), 2011, com Lichinga“ (AIII; 711). Auch NM_D in Xai-Xai nannte die Kooperation mit der „Universidade do Limpopo, da África do Sul, porque eles já trabalham com o ensino de changana há muito tempo (...)“ (AIII, 772).

⁶⁴³ Der Betrieb der Plattform ist aufgrund von Stromausfällen nicht immer garantiert, JB_D berichtete außerdem, dass mehrmals die gesamte technische Ausstattung des Zentrums gestohlen wurde (AIII, 673).

Problem auseinandergesetzt hatte, wie der formale Erwerb einer Bantusprache als Fremdsprache überhaupt organisiert werden könnte. Denn seiner Meinung nach sei ein solches Angebot zielführender als Kurse – die Licenciatura an der UEM der Minor an der UP inbegriffen –, in denen lediglich Bantulinguistik Gegenstand des Unterrichts ist.⁶⁴⁴ Warum es allerdings jemand, zumal als Muttersprachler einer Bantusprache, auf sich nehmen sollte, einer weitere zu lernen, fragte sich auch JB_D. Sinnvoll sei das nur, so seine Schlussfolgerung, erhielten diese einen offiziellen Status. Nur so würde außerdem authentisches und damit für den Spracherwerb relevantes Material von den staatlichen Stellen selbst produziert werden, so JB_D (AIII, 672):

Se um dia qualquer decidir-se que na administração devem ser usadas as línguas nacionais, esse impasse vai desaparecer, porque o que faz com que as línguas nacionais não sejam ensinadas ao nível superior, eu acho que é falta de materiais (*unverständlich*), porque as nossas línguas ainda não estão desenvolvidas, aquilo que eu disse, não temos os documentos administrativos em línguas nacionais.

Anders als die Befürworter des Ensino Bilingue und der Kurse in Bantulinguistik an den beiden staatlichen Universitäten machte JB_D damit deutlich, dass allein die Hebung des Status der Bantusprachen zu ihrem Ausbau führen und ihre Wahrnehmung als genauso formal zu erwerbende Sprachen wie Portugiesisch und andere Fremdsprachen befördern würde, letztlich nur dadurch die Vorstellung, Bantusprachen „não servem para nada“ (ebd.), überwunden werden könnte.

2.3.3.3.2 Die Bantusprachen als „mais-valia“

Auch, weil die Bantusprachen außerhalb des SNE nicht für den Arbeits- und Bildungsmarkt relevant seien, hatte es Kritik gegeben, so CC_D (AIII, 706):

Na sociedade, temos recebido críticas, questionamentos sobre o mercado, sobre a empregabilidade, para onde é que essas pessoas vão trabalhar, em que vão trabalhar. Vocês estão a formar pessoas, mas essas pessoas não têm mercado, mas eu já falei sobre isso, né, que há muitas oportunidades que estão sendo abertas agora nos Mídias, nas ONGs e no próprio ensino bilingue, sim.

⁶⁴⁴ Ausdrücklich sprach sich JB_D gegen Lehrmodelle aus, wie sie die „Linguística Bantu“ an der UEM verfolgen: „tentei comparar um pouco aquele dispositivo do ensino que é introduzido na UEM, em que eles ensinam quase todas as línguas, eu até me perguntei, bom, será que a pessoa chega a falar a língua“ (AIII, 668). Wird „Bantulinguistik“ unterrichtet, kommt das jedoch, überspitzt formuliert, einem Schulfach „Indogermanistische Sprachwissenschaft“ gleich.

Mit dem zunehmenden Einsatz der Bantusprachen im Bildungswesen, so war sich CC_D sicher, würde jedoch die Akzeptanz für sie in der Öffentlichkeit steigen, wodurch sich das Spektrum der Tätigkeitsfelder für Absolventen des Minor automatisch erhöhen würde. Während die Absolventen der UEM mit dem Abschluss der Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu noch mehrheitlich von den Lehrkräfte ausbildenden Institutionen (den IFP, SJ) als „formadores“ in Bantusprachengrammatik eingestellt worden seien,⁶⁴⁵ hätten die Minor-Absolventen neuerdings andere Möglichkeiten, „o nosso graduado é um potencial“ – denn er oder sie könne als „professor de línguas bantu no ensino secundário“ arbeiten, so CC_D (ebd.), „porque o próximo ano vai ser marcado pela introdução efetiva das línguas bantu no ensino secundário“. Weitere Möglichkeiten sah sie in der Bereitstellung von Kursen für Privatpersonen, der „introdução das línguas moçambicanas nas escolas de condução“ (AIII, 708) und im Rahmen der Tätigkeit von Nichtregierungsorganisationen, denn „algumas ONGs, quando abre o concurso de contratação, já colocam lá o domínio de uma língua bantu como requisito básico“ (AIII, 703f.) – ohne freilich zu sagen, ob Schriftsprachenkenntnisse verlangt sind. Sie gab sich überzeugt davon, dass es eine Fülle von Möglichkeiten gebe – „há um leque de oportunidades para que os nossos graduados sejam empregues porque está aí a abrir-se muita coisa“ –, der Markt öffne sich für die Bantusprachen.⁶⁴⁶

Dazu gehöre, wie auch ihr Kollege AC_D in Maputo bestätigte, dass z.B. das Instituto de Língua (IL)⁶⁴⁷, eine Einrichtung des MINEDH mit Zweigstellen in allen Provinzhauptstädten und Matola, bereit sei, Absolventen der UP einzustellen: „nós fomos capazes de agora assinar um acordo com o Instituto de Línguas para capacitar os professores que ensinam línguas bantu“ (AIII, 698).

⁶⁴⁵ Danach befragt, wie viele Studierende den ersten Durchgang des Studiengangs (2005-2009) absolviert hätten, antwortete NJ_E: „Éramos 44 ou 48, porque entraram em cada língua duas pessoas“ (AIII, 836). Rechnet man damit, dass 45 Personen pro Jahr zwischen 2009 und 2021 einen Abschluss erworben haben, kommt man auf maximal 540 Finalisten im Fach Bantudidaktik, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung gestellt wurden.

⁶⁴⁶ An anderer Stelle gab CC_D allerdings zu: „Mercado laboral tudo bem, não temos nenhum estudo ainda feito, não temos, então não há dados (...)“ (AIII, 709). AP_D erinnerte in einem anderen Zusammenhang daran, dass es jedoch immer schwieriger sei, als Hochschulabsolvent eine Stelle zu bekommen: „(...) os professores que vão agora para o mercado de emprego, eles não vão à procura de uma escola secundária ou de uma universidade; primeira coisa que nós fazemos quando terminamos a nossa formação é querer um emprego, não é, temos contas para pagar, família para sustentar, primeiro nós queremos um emprego, não é, e quando já temos o nosso emprego é que sonhamos, oh pa, eu já estou a trabalhar mas não é bem isto que eu queria, eu queria uma coisa melhor, mas até lá nós temos que continuar a trabalhar“ (AIII; 678).

⁶⁴⁷ Auf der Homepage des Instituto de Língua (il.ac.mz) werden Englisch, Französisch und Portugiesisch sowie Chinesisch und „Línguas Moçambicanas“ als Angebote aufgelistet; auf der Site des MINEDH hingegen findet man kein Angebot für Bantusprachen (siehe mined.gov.mz/IST/IL/Pages/default.aspx; [31.05.2021])

Vorstellbar sei außerdem, so JS_D, den Minor in Bantusprachen um das Fach Dolmetschen/Übersetzen zu erweitern: „eu acho que podemos ligar esses minors em bantu à tradução. Muitas vezes aparecem as cooperações, querem trabalhar no campo e precisam de alguém que traduza, ou de inglês para ndau, ou de português para o sena“ (AIII, 661). Darauf angesprochen, ob ein Kurs in Übersetzen Citshwa/Englisch und/oder Portugiesisch an der „extensão“ Maxixe denkbar sei, meinte hingegen DV_D (AIII, 733):

Infelizmente ainda não pensámos no assunto, dados os vários desafios que se podem colocar para isso; primeiro é o grande desafio que nós temos as nossas línguas bantu, são línguas que maioritariamente existem na oralidade e não têm literatura como tal (...), vai sendo construída, hoje temos um dicionário de citshwa, amanhã, mas, ainda temos exiguidade de material e de literatura como tal. Eu quero acreditar que, enquanto pesquisadores nessas áreas vão desenvolvendo literatura, talvez isso também ajude as pessoas que estejam interessadas em desenvolver pacotes específicos formativos nas áreas de tradução.

Die meisten Gesprächspartner, die danach gefragt wurden, welche Chancen eine Absolventin oder ein Absolvent mit der Zusatzausbildung in Bantusprachen habe, konnten letztlich doch nur auf das Bildungssystem verweisen. Ob Primarschule, Sekundarschule oder als „formador(a)“ in einem IFP sowie in der Hochschule selbst, die „sobrevivência no mercado“ (CC_D, AIII, 707) sei im Rahmen des staatlichen Bildungswesens noch am besten garantiert.

2.3.3.4 Zur Zukunft der Bantusprachen an den neuen Universitäten

Die Absicht, Hochschulbildung auch in den Provinzen anzubieten, habe nach JM_L (AIII, 811) schon bestanden, als Chissano noch Präsident war (1986-2005, SJ), die Auflösung der UP sei als Ergebnis einer Politik der Dezentralisierung zu bewerten.⁶⁴⁸ Der „processo de reestruturação da Universidade Pedagógica“ (AIII, 780), so BA_L, habe es ermöglicht, dass fünf eigenständige Universitäten im Norden, Süden und Zentrum des Landes

⁶⁴⁸ JM_L (ebd.) führte aus: „O Governo, já no tempo de Joaquim Chissano, na expansão do ensino superior que eu também fiz parte da equipa de elaboração do documento, propunha que, para o desenvolvimento das províncias, fossem criadas universidades locais, e essa política estava quase sendo implementada, porque o discurso que existia já naquele tempo era que as delegações seriam embriões das futuras universidades.“ Erst unter Nysí sei eine Politik der „descentralização“ und „desconcentração“ wieder aufgenommen worden.

entstehen konnten.⁶⁴⁹ Vorstellbar sei durchaus, so BS_L (AIII, 802), dass zukünftig weitere Hochschulen hinzukommen, „eu imagino que daqui a talvez, a sete anos, ou não sei quantos “. ⁶⁵⁰ Die Universitäten, mit den Worten FW_L, sollten nicht länger nur „Kosten“ für den Staat bedeuten – „o ensino superior sempre foi despesa para o Estado“ (AIII, 792). Ziel sei es jetzt, Persönlichkeiten auszubilden, die ihre Arbeitskraft dem freien Arbeitsmarkt zur Verfügung stellen könnten,⁶⁵¹ und aus den Universitäten „unidades profissionalizantes“, so JM_L (AIII, 813), zu machen, die international vernetzt sind und in enger Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen, die z.B. in den Bereichen Landwirtschaft, Ingenieurwesen und Rohstoffgewinnung tätig sind, relevante und zukunftstaugliche Studiengänge anbieten. Konsequenterweise sollten daher die Erziehungswissenschaften und Lehramtsstudiengänge begrenzt werden und die Sprachenfächer nicht länger nur auf Arbeitsplätze im SNE vorbereiten, sondern auf solche im Dienstleistungssektor und Tourismus sowie im Bereich der Bildungs- und Wirtschaftskooperationen – so der Tenor der Vertreter aller vier neuen Hochschulen.

Befragt danach, welchen Platz die Ausbildung in Bantusprachen in den neuen Hochschulen eingeräumt werden könnte, betonte BS_L (AIII, 731), die kulturelle Bedeutung der Bantusprachen für Mosambik, tatsächlich müsse gefragt werden, warum man deren Potential so wenig nutze.⁶⁵² Es sei eine Frage des Patriotismus, ginge es doch um die Würdigung dieses „kulturellen Elements“ des „Mehrheitsstaatsbürgers“. ⁶⁵³ Daher – auch wenn die Ressourcen im Hinblick auf die Bantusprachen begrenzt seien:

⁶⁴⁹ Wörtlich sagte BA_L (ebd.) dazu: „O processo de reestruturação da Universidade Pedagógica (UP) permitiu criar cinco novas universidades. Uma no Sul, uma em Maputo, (...), duas no Centro e uma no Norte, e a UL está no Centro e cobre as Províncias de Zambézia e de Sofala. Cada uma destas novas universidades foi criada como uma universidade autónoma, isto é, tem a sua própria estrutura de gestão e a sua própria filosofia de funcionamento, podendo, portanto, desenvolver-se conforme os órgãos colegiais determinarem que será o modelo desta universidade.“

⁶⁵⁰ Und er fügte hinzu: „é a minha opinião pessoal; não é a opinião do Governo, ninguém me mandou dizer isto, mas é o que eu acho que seria correto (...)“ (ebd.).

⁶⁵¹ BA_L war der Meinung: „(...) o Estado já não é, nem deve continuar a ser, o maior empregador, e a maior parte das pessoas quer trabalhar no Estado, o sector privado ainda está em fase de desenvolvimento, mas o sector privado não procura diplomas, procura competências, então, se não houver esta combinação, sempre teremos problemas de pessoas que terminam um grau académico mas não têm as competências que o Mercado precisa (...)“ (AIII, 782).

⁶⁵² Wohl eher rhetorisch fragte er: „(A)té que ponto é que nós conseguimos negligenciar, isso chama-se negligência, negligenciar, portanto, este potencial“ (ebd.).

⁶⁵³ BS_L (ebd.) ging so weit, sich zu fragen, ob zukünftige Generationen nicht Rechenschaft dafür verlangen würden, dass hinsichtlich der Bantusprachen keine Entscheidung getroffen wird: „Até que ponto é que o tal patriotismo (*unverständlich*) que nós sempre falamos em todos os nossos processos, o tal, quer dizer, valorizar a cidadania, cidadania, quer dizer, se não valoriza este aspeto cultural do cidadão maioritário, então é negligência. Então, os termos podem ser fortes que eu esteja aqui a usar, mas, de qualquer forma, eu acho que, um dia, mais cedo ou mais tarde, as novas gerações vão cobrar, vão cobrar, das gerações minha, por não tomarmos decisão. Eles vão cobrar a nós todos, a mim, vão dizer, o senhor era

(...) os nossos docentes, estão a ser obrigados por nós a começar a investigar as línguas nacionais, os nossos estudantes a investigar as línguas nacionais, ver o que é que se pode escrever sobre as línguas nacionais, se é possível pensar-se em dicionários de makhuwa, gramáticas de makhuwa, literatura em makhuwa, etc. etc.; então, estamos nesta fase de induzir. Também já lhes dissemos que vão cometer erro porque eles nunca hão de escrever em makhuwa como deve ser. Talvez tem que haver um acordo ortográfico como se escreve em makhuwa.

BS_L (AIII, 808) stellte sogar in Aussicht, „um doutoramento, para além do mestrado“ an der Universidade Rovuma einzurichten, „e por causa disto, pusemos três colegas nossos a fazerem o doutoramento“. In etwa zwei Jahren solle der Studiengang angeboten werden können. Man bereite sich zudem vor,

para ter um acordo muito específico com a Universidade do Malawi, que eles valorizam também as línguas – os países, portanto, que foram antigas colónias inglesas, valorizam também muito as línguas nacionais – e outro acordo com a Universidade de Limpopo, na África do Sul, em que a língua de ensino na Universidade de Limpopo são as línguas bantu. Está a imaginar, a África do Sul tem como língua nacional o inglês, mas a língua de ensino é língua bantu. Eles falam aquelas línguas lá mesmo da África do Sul como língua de ensino.

Man beabsichtige freilich nicht, eine bantusprachliche Hochschule zu werden, aber die Sprachpolitik müsse überdacht werden: „(t)em que se pensar, na minha opinião, conforme eu disse, numa política linguística desse País. É um tema que está se a adiar.“ Allerdings, wie BS_N an anderer Stelle festgestellt hatte, könne diese Frage nicht von der Universität gelöst werden, „é fora das fronteiras da universidade“ (AIII, 804).

Auch nach FW_L Meinung haben die neuen Universitäten eine Verpflichtung gegenüber dem kulturellen Erbe des Landes. Auftrag sei es, „die Kultur zu bewahren, „as nossas línguas“ lebendig zu halten und ebenso „o património cultural do País“ (AIII, 794). An der Universidade Púnguè werde daher ein Studiengang in Bantulinguistik eingerichtet (AIII, 795):

Nós pela primeira vez vamos introduzir um curso de línguas bantu, é um curso inteiro, e que também pode ter essa divisão de que no futuro, a pessoa que queira se especializar em ser professor de línguas bantu, então, mas é um curso de linguística bantu inteiro que nós vamos ter, é a primeira vez que vamos fazer isso aí, é um dos cursos eleitos que achamos que vamos implementar no próximo ano. Temos todas as condições, humanas, em termos de recursos humanos, materiais, de toda a natureza; suficientes, não muitos, mas suficientes para implementar esses cursos com sucesso.

In Zukunft wolle man mit Universitäten der Region – FW_L (ebd.) nannte Malawi, Sambia und Simbabwe – zusammenarbeiten, „estamos a programar fazer esses

reitor, o que é que o senhor fez, ou mesmo que nessa altura tenha já morrido, ou não sei quê, mas eles vão escrever nas teses deles de doutoramento, de mestrado, etc., dos erros crassos causados pela minha geração de gestores.“

intercâmbios, não só para questões de línguas bantu, como também para a língua inglesa e para questões de investigação“. Sprachenpolitisch sah er in Südafrika ein Vorbild für Mosambik.

Auch BA_L und JM_L erwähnten Südafrika als bemerkenswertes Beispiel für den sprachpolitischen Umgang mit den Bantusprachen. Man habe hier „um exemplo que mostra que é possível desenvolver ou estabelecer um convívio com esta diversidade linguística“ (AIII, 786) bzw. sei es „a forma melhor que poderia existir (...). Até na universidade tu assistes a aulas na língua materna“ (AIII, 816). Doch auch wenn BA_L außerdem versicherte, „a formação em línguas bantu é claramente uma necessidade no nosso País“ und den kulturellen Reichtum – denn, „por detrás de cada língua há uma cultura, e é esta riqueza que faz sentido preservar“ (AIII, 785) –, äußerte er sich nicht zu konkreten Plänen hinsichtlich der Beibehaltung der Bantusprachen im Fächerangebot oder Entwicklung eines Studiengangs zur Bantulinguistik.⁶⁵⁴ Eine in dieser Hinsicht sogar eher ablehnende Haltung nahm JM_L ein, der zwar andeutete, offen für die Verwendung der Bantusprachen im Grundschulbereich zu sein – „A ideia nas línguas, é abrimos essas áreas, como também o bilinguismo nas línguas bantu (...) nós não queríamos fugir disso“ (AIII, 815) –, gab sich aber überzeugt, dass sie darüber hinaus – zumindest im Hochschulbereich – keine Zukunft hätten: „eu penso que estas línguas são línguas que vão morrer, tecnicamente falando, pode existir sim na interação, na igreja, religiosamente, mais do que isso não têm vantagem“ (AIII, 818). Allerdings war JM_L (Jahrgang 1951) der einzige Gesprächspartner, der einen solchen Gedanken äußerte; gerade jüngerer UP-Personal machte deutlich, dass Bantusprachen, zumindest als Bantulinguist/Bantudidaktik, aber auch in den Erziehungswissenschaften, einen Platz an der Universität haben sollten.

⁶⁵⁴ Allerdings erwähnte er gleich zu Anfang des Gesprächs, dass einer der Schwerpunkte der zukünftigen Erziehungswissenschaften das „ensino básico“ und das „ensino técnico-profissional“ sein wird, denn: „(e)stamos em províncias muito populosas, com muitas crianças e com muitos jovens que não têm ofício, essencialmente dedicam-se ao trabalho informal“ (AIII, 780f.). Das von ihm positiv bewertete Ensino Bilingue sollte dabei eine Rolle spielen, zumal dieses Modul aufgrund der Tätigkeit von „Vamos Ler!“ an Grundschulen in der Provinz Zambézia vergleichsweise oft angeboten wird. An der UP Beira existierte, wie gesehen, zudem zum Zeitpunkt des Interviews ein Minor em Ensino de Língua Bantu.

2.3.4 Aussagen zu Englisch und Französisch sowie Deutsch und Chinesisch

Es sei daran erinnert, dass, als die Universidade Pedagógica de Moçambique 1985, damals noch als Instituto Superior Pedagógico (ISP), gegründet wurde, die Ausbildung von Portugiesischlehrkräften für die Sekundarstufe als Priorität betrachtet. Mit einer solchen wurde 1987 an der damaligen Faculdade de Línguas auch im Sprachenbereich begonnen.⁶⁵⁵ Bereits 1990 kam das Fach Englisch hinzu, 1994 folgte Französisch. Die Anforderungen im Sekundarschulwesen hätten das notwendig gemacht, heißt es dazu auf der Homepage der Fakultät:⁶⁵⁶

A prior, o departamento ministrava apenas o curso de Ensino da Língua Portuguesa, mas com a crescente necessidade de extensão dos cursos lecionados, o Departamento de Ciências da Linguagem introduz, no ano 1990, o curso de Ensino de Inglês e, em 1994, o curso de Ensino de Francês, com o objectivo de responder às solicitações do Ensino Secundário Geral que enfrentava uma falta de professores de língua francesa e inglesa, motivadas pela introdução e reintrodução destas disciplinas como uma das componentes do curso na secção de Letras.

Während Englisch zum ersten Mal in Lehrplänen des Sekundarschulwesens auf mosambikanischen Boden eine Rolle spielte, wurde Französisch im Grunde erneut eingeführt – schließlich war Französisch bis 1975 Schulfach am portugiesischen Lyzeum gewesen und galt damals als wichtigste Fremdsprache. Das Fach Deutsch, ebenfalls im Lehrplan der 1962 gegründeten Estudos Gerais Universitários de Moçambique (heute UEM) enthalten und verbindlich für alle, die Jura in Portugal studieren wollten, gibt es seit 2012 regulär im Fächerangebot. Es wurde zunächst als Sprachkurs für Hörer aller Fakultäten eingerichtet und 2014 als Nebenfach akkreditiert. Der Unterricht wird nahezu ausschließlich von einer entsandten Lehrkraft des DAAD erteilt. Seit 2014 gibt es Bemühungen, auch Chinesisch in enger Zusammenarbeit mit dem Konfuzius-Institut an der Fakultät in Maputo zu etablieren. Bislang ist das jedoch noch nicht gelungen. Chinesisch wird jedoch an der UEM (Maputo), an der Universidade Lúrio sowie der Universidade Rovuma (beide Nampula) gelehrt.

An allen Standorten der UP gab es noch 2020 ein Centro de Línguas, die jedoch über kein nennenswertes Sprachenangebot verfügten; weder stand dafür ausreichend Personal zur

⁶⁵⁵ Erst 2010 wurde die Fakultät in Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA) umbenannt. Aktuell bieten die Kommunikationswissenschaften eine Licenciatura em Jornalismo, eine weitere in Design de Comunicação sowie ein Mestrado em Jornalismo e Media Digitais, im Bereich Kunstwissenschaften kann man einen Studiengang in Artes Cénicas belegen.

⁶⁵⁶ Vgl. fclca.up.ac.mz/pt/departamento/ciencias-da-linguagem; (11.06.2021).

Verfügung, noch wurden die in der Regel kostenpflichtigen Angebote von den Dozenten und Studierenden angenommen.⁶⁵⁷

2.3.4.1 Englisch

Nach Portugiesisch ist Englisch die Sprache, die im Bildungsweg von Sekundarschülern (ab der 6. Klasse)⁶⁵⁸, Studenten – etwa an der UP in Form des für alle Studiengänge obligatorischen Fachs „Técnicas de expressão“ –, aber auch Universitätsdozenten⁶⁵⁹ am präsentesten ist. Die Sprache wurde 2018 und 2020 an fast allen Standorten der UP als Haupt- und/oder Nebenfach angeboten. Bildungsk Kooperationen im Rahmen beispielsweise des Commonwealth (dem gegenwärtig auch die meisten Nachbarländer, außer Simbabwe, angehören) oder mit den USA betreffen kaum das Sprachlehrangebot. Lediglich in Maputo gab es einen losen Kontakt mit dem British Council.⁶⁶⁰ Außerhalb der Hauptstadt werde dieser jedoch nicht spürbar, wie SB_D (AIII, 652) für Beira feststellte:

Acordos formais não, talvez informalmente, com a B.C., as relações já foi muito antiga (*unverständlich*), talvez porque naquela altura tínhamos professores que vinham através da B.C.,

⁶⁵⁷ SB_D meinte in Bezug auf das Sprachenzentrum der UP Beira: „simplesmente, digamos, morreu, morreu“ (AIII, 649). Nach seiner Etablierung habe es bis 2014/15 existiert, doch aufgrund von Raum- und Personalmangel sei es nicht zu halten gewesen. Fehlende Wartung habe die technische Ausrüstung zerstört, kostenpflichtige Angebote, wie z.B. Englisch für Dozenten, seien nicht angenommen worden. SB_B erklärte dazu: „Os colegas eram muito poucos, muito poucos, quando se trata de pagamento (...), as pessoas querem as coisas oferecidas, não é, quando se trata de pagar a gente, fica um pouco difícil, não é, mesmo que a gente reduza a soma é; mesmo explicando os benefícios, a questão de bolsas, porque aparecem muitas bolsas em língua inglesa (...) e muitos dos nossos colegas não concorrem precisamente por falta da língua inglesa (...)“ (ebd.).

⁶⁵⁸ So sieht es zumindest das Programm vor. Darauf, dass längst auch nicht an allen Schulen des ESG Englisch existiert, wies AP_D hin: „é que nem todas as escolas do país são escolas secundárias aonde nós temos a introdução do inglês“ (AIII, 678).

⁶⁵⁹ In vielen Studiengängen auf Mestrado- und Doutoramento-Niveau, auch solchen in Kooperation z.B. mit portugiesischen Hochschulen, ist Englisch ein Pflichtmodul.

⁶⁶⁰ Seit 1989 ist der British Council in Maputo tätig. Vor allem werden Sprachkurse und Prüfungen angeboten, ebenso werden individuelle und institutionelle Sprach- und Kulturvermittlungsangebote bereitgestellt. Schulen wurden zumindest früher auch mit Lehrmaterial unterstützt, so JC_D in Xai-Xai: „a British Council apoiava muito, mas eles ultimamente também acho que já não têm orçamento para apoiar, porque há uma biblioteca que foi construída infelizmente antes da UP abrir aqui, que está na Escola Secundária Joaquim Chissano, que a British Council é que patrocinou aqueles livros, eles até patrocinavam centros de recursos de inglês nas províncias, sim, mas desde que eles retiraram este orçamento, até já nem tem, porque nas províncias eles tinham a figura de um conselheiro de inglês, que até já não conseguem pagar, e a biblioteca até, com muita tristeza quando eu vou a essa biblioteca agora é utilizada agora como sala de informática“ (AIII, 779).

então, tínhamos essa internacionalização, não é, mas há séculos que a gente já não tem (...) British Council não, isso aí não.

„Diese Internationalisierung“ habe es, so SB_D weiter, eine Zeit lang gegeben, „tivemos professores estrangeiros, não é, gradualmente foram saindo, saindo“. Der einzige Dozent jedoch von diesen, ein Niederländer, der heute noch in der Englischabteilung arbeite, „acabou-se naturalizando moçambicano“ (ebd.).

Auch in Nampula, so SC_D, habe es anfangs internationale Unterstützung gegeben: „Quando o curso iniciou nós não tínhamos professores e tivemos muitos voluntários da SVO⁶⁶¹ que vieram“ (AIII, 746). Doch inzwischen, führte ihre Kollegin aus, stamme das Personal im Fachbereich Englisch nicht nur ausschließlich aus Mosambik – „somos todos nacionais“ –, sondern wurden die Dozenten, abgesehen von einer Ausnahme,⁶⁶² an der UP ausgebildet: „praticamente todos nós somos produtos da UP a nível nacional“. Über internationale Kontakte verfüge man kaum, eventuell existiere ein „memorando entre a UP e países de expressão inglesa“ im Rahmen der Lehrerbildung im Fach Englisch.⁶⁶³

Wenn auch anders als für Französisch und Portugiesisch keine systematische Unterstützung für den Erwerb von Lehrmaterialien und Literatur durch externe Institutionen existierte, scheint es dennoch Bildungsk Kooperationen mit Universitäten der Nachbarländer geben, wie etwa JC_D erwähnte. So seien während des Besuchs einer Delegation der Universidade de Limpopo (Südafrika), die im Rahmen des Ausbaus des Lehrangebots für Xichangana eingeladen worden war, auch Möglichkeiten erörtert worden, den Fachbereich Englisch an der UP Gaza zu unterstützen: „estamos a ver se continuamos a fazer uma parceria com eles para ver se conseguimos obter livros de inglês“ (AIII, 780).

In Zukunft, so FW_L wolle man an der Universidade Púnguè die Einrichtung eines Sprachenzentrum vorantreiben – „nós vamos abrir com certeza um instituto de línguas, (...), nós precisamos disso“ (AIII, 796) –, Englisch habe dabei Priorität. Zuerst bedürfe es jedoch „uma base sólida de linguistas“, später könne ein „estudante do 4º ano muito

⁶⁶¹ SC_D, die zunächst von SVO sprach, wurde von RR_D, „VSO“, korrigiert (ebd.), gleichwohl erinnerte sie sich kaum an diese Kooperation: „eu já nem sei“. Das Akronym VSO steht für Voluntary Service Overseas, eine Freiwilligenorganisation mit Sitz in London (vgl. vsointernational.org).

⁶⁶² RR_D präziserte: „menos o Master Richard, que fez em Lancaster, tivemos uma outra docente que também fez em Lancaster, quem mais, o Ivo também está a fazer à distância“ (ebd.).

⁶⁶³ RR_D (ebd.) erinnerte sich, „na Beira, nós tivemos um holandês“, der Normalfall sei jedoch, dass „eles vêm por um período de tempo, vêm, ficam uns dois anos depois voltam para o país de origem.“

bem formado (...)“ als „instrutor iniciante de língua inglesa, p. ex.“ beschäftigt werden.⁶⁶⁴ Während Englisch – ungeachtet der Frage der Qualität des Lehrangebots – von den meisten Gesprächsteilnehmern als eine für Mosambik und sein Hochschulwesen außerordentlich wichtige Sprache eingestuft wurde, erkannte lediglich FP_D, Vertreter der Französischabteilung in Nampula und Doktorand an einer französischen Universität auf dem Gebiet der interkulturellen Didaktik, ihre „hegemoniale Position“, denn: „todos os países limítrofes (...) são anglófonos“ (AIII, 753). Dass hier auch ein insbesondere für Europa typischer Diskurs anklang, lag auf der Hand.

2.3.4.1.1 Prestige und Nutzen

Englisch sei wichtig wegen des Arbeitsmarktes und der „questão de bolsas“, betonte SB_D (AIII, 650). Sie selbst habe Englisch studiert und vor ihrer Tätigkeit als Dozentin an der UP Beira Jahre für die SADC gearbeitet. Auch CC_D bestätigte: „português, francês ou inglês, (...) são as línguas que nos garantem o emprego“ (AIII, 706). Insbesondere die englische Sprache, erklärt DV_D „tem um valor bastante forte para o País“ (AIII, 736). Das liege daran, wiederholte auch er, dass Mosambik von Ländern umgeben sei, die „praticamente países falantes da língua inglesa“ seien.⁶⁶⁵ Zudem verwies er auf die weltweite Verbreitung von Englisch – „querendo como não“. Die englische Sprache, so erklärte DV_D weiter (ebd.):

invadiu todas as fronteiras, parece internet, e sem contar que com a tendência atual, quase que todas as áreas do desenvolvimento estarem ligadas à questão da conexão e que muitas vezes a língua que se usa como língua de comunicação é a língua inglesa.

Nicht nur Mosambik würde durch Englisch aufgewertet, sondern auch „todas as pessoas falantes, porque essas pessoas estão em melhores condições de funcionar nas diversas áreas“. Er war sich sicher, Englisch habe „um grande valor“. Das bestätigte der BA_L (AIII, 785) von der Universidade Licungo:

O inglês está cada vez mais a impor-se como uma língua obrigatória, tanto que, nos nossos currículos, estamos a equacionar a obrigatoriedade de todos os estudantes terem um certificado de

⁶⁶⁴ Die Priorität für das nächste Jahr sei, so FW_L: „português, é o inglês, é as línguas bantu“ (AIII, 793).

⁶⁶⁵ Ähnlich äußerte sich JM_L: „todas as nossas fronteiras falam essa língua, bem ou mal falam essa língua“ (AIII, 818).

proficiência da língua inglesa, prontos, é a língua que domina o mundo científico, o mundo comercial, e nós estamos na região da SADEC, um país lusófono com uma série de países anglófonos à volta, não temos muito, se quisermos ser competitivos, não podemos deixar de lado o domínio da língua inglesa; mas as outras línguas também têm a sua riqueza, têm as suas potencialidades. Somos um País com forte potencial turístico, o potencial turístico também manifesta-se pela capacidade que temos de receber as pessoas e comunicar com elas nas suas línguas.

Er bezweifelte nicht den Wert der Amtssprache, doch sah er eine wachsende Bedeutung von Englisch für Mosambik: „(...) o português vai certamente continuar, porque é a língua que mais está a diversificar-se, provavelmente depois do português será o inglês, a segunda língua de comunicação em Moçambique“ (AIII, 788).⁶⁶⁶ Weil Englisch schon heute die „língua do emprego“ sei, so BS_L, müsse die Universität auch hier Studierende besser vorbereiten. Denn diese bilde nicht aus, „para aumentar números estatísticos“ (AIII, 805), sondern damit Absolventen auf dem Arbeitsmarkt bestehen könnten.

2.3.4.1.2 Studienleistungen

Englisch (und eventuell auch Französisch) scheint jedoch, wie mehrfach angedeutet wurde, keine Sprache zu sein, die Studierende an der UP mühelos erwerben. Obgleich die Sprache über ein hohes Prestige verfügt, wählten viele Studierende das Nebenfach Englisch aus diesem Grund nicht, wie CC_D (AIII, 702) in Maputo berichtete, oder brachen ihn ab, um z.B. in den Bantustudiengang zu wechseln:

Alguns saem do francês e do inglês para o bantu; a justificação de alguns tem sido a falta de domínio do inglês, do francês, dificuldades em integrar-se nessas turmas porque eles não dominam a língua e o tempo do minor não é suficiente, então é mais fácil fazer a sua língua materna, um minor na língua materna.

In Lichinga, wo es ebenfalls möglich ist, einen Minor in Englisch zu belegen, habe das Fach keinen Zulauf, so NA_D in Lichinga: „os alunos não querem adquirir o minor no inglês, sim, é isso“ (AIII, 686).⁶⁶⁷ Solche Aussagen wiederholten sich, wie bereits

⁶⁶⁶ Das stand im Kontrast zu den Bantusprachen, über deren zukünftige Bedeutung er im selben Satz sagte: „as línguas nacionais penso que vão ser utilizadas, mas de maneira muito reduzida“ (ebd.).

⁶⁶⁷ Ein Hauptfach „pós-laboral“ anzubieten sei derzeit nicht möglich, da die Universität kein Personal habe, sei aber zum Nachteil der UP, wie NA_L weiter ausführte: „O departamento esse de ciências da linguagem, quer dizer, curso de português e inglês, ainda não introduziu o pós-laboral (...), por falta de professores (...), mas estamos a pensar nisto, porque estamos a perder, né, existe muita massa lá fora, sim, que não

gesehen, auch in Tete oder Xai-Xai. Allerdings sei die Ausbildung von nur zwei Jahren auch zu kurz, wie NA_D (ebd.) befand, es gebe hier Beschwerden von Seiten der Studierenden:

está-se a queixar que o inglês que está lá está muito pesado, não sei quê quê, não sei quê quê, então significa que dois anos realmente não são suficientes, porque uma língua exige prática, exercícios, sim, exercícios orais e prática escrita (...).

Dennoch sei der Minor nicht umsonst, denn „alguma coisa que fica, você já tem bases para começar o trabalho, isso é que interessa“, so NA_D weiter. Dieser Meinung war auch AP_D, die meinte: „dá esta possibilidade aos estudantes de inglês e também aos estudantes de português. Olha, tu podes ser professora de português, mas também podes ser professora de inglês“ (AIII, 678). Davon, dass Studierende zumindest in Nampula jedoch mit dem Nebenfach und der Art, wie es angeboten würde, überfordert seien, war allerdings IC_D (AIII, 739) überzeugt.⁶⁶⁸ Ähnliches, nun aber über Studierende im Hauptfach, berichteten die Dozenten in Beira.⁶⁶⁹ Nur jene, die Englisch von früh an gelernt hätten, „pessoas que vêm de, ou estão na fronteira com o Malawi, Zimbabué, ou porque, refugiados e coiso“, in jedem Fall Kontakt „com o lado de lá“ (AIII, 651) hätten, beherrschten Englisch gut, wie SB_D feststellte. Ähnliches bemerkte auch AP_D in Chimoio. Daher würde den Studierenden „que vêm do Zimbabué“ das Hauptfach Englisch sogar empfohlen: „é melhor fazer o curso de inglês, porque tu tens um pouco mais de afinidade (...)“ (AIII, 683).

Im Wesentlichen wurden in den Gesprächen die Argumente zusammengetragen, die typischerweise in Mosambik genannt werden, wenn es um die Bedeutung von Englisch geht. Ob die mangelhafte Leistung der Studierenden – eine Klage, wie sie ähnlich auch

pode ir ao curso laboral, então tem tempo à noite, nós podemos oferecer esses cursos à noite, sim, então assim também estamos a perder, né, sim.“

⁶⁶⁸ IC_D (ebd.) erklärte, der Student, der von der Sekundarschule komme, „se não teve uma formação muito forte, p. ex. no francês ou inglês“, würde kaum wissen, ob er im *Minor* bestehen werde. Das auch, weil ein gesonderter Minor-Kurs in Nampula nicht mehr angeboten werden könnte. Die Studenten müssten daher an den regulären Veranstaltungen der Licenciatura em Ensino de Inglês teilnehmen, was viele jedoch überfordere.

⁶⁶⁹ HÁ_D in Beira nannte dafür ein Beispiel: „Conversámos uma vez, que diz, ah, esse estudante aqui, nem vale a pena, não sei o que eu vou fazer com ele, porque se ele não sabe dizer ‚good‘, se você diz ‚good morning‘ há de dizer ‚I’m fine‘ ou, não está a perceber absolutamente nada“ (AIII, 660). SB_D ergänzte: „temos tido estudantes que às vezes esse não diz nem, não diz nada, conversas, conversar, não sai conversa nenhuma. Nós até já, há aqueles a quem a gente acaba dizendo olha, muda de curso porque não vai sair daqui, só que há aqueles que são teimosos, ficam 3, 4, 5 anos e estão lá, depois não fazem esforço nenhum em querer (*unverständlich*), estão à espera que a gente se canse e disse ‘eh pa, vai lá (...), alguns mesmo nós aconselhamos a mudar de curso“ (AIII, 652). Sie habe Studenten, so an anderer Stelle, „que estão a chumbar há três anos na mesma cadeira, mas você dá o mesmo teste e não vê nada, isso porque, porque não tem aquela preocupação de ir buscar o que é que saiu no teste“ (AIII, 367).

in Zusammenhang mit Portugiesisch und den Bantusprachen geäußert wurde – tatsächlich auf die unzureichende schulische Vorbereitung oder aber die Organisation des Faches an der Hochschule und seine Vermittlung dort zurückzuführen ist, konnte freilich nicht festgestellt werden. Niemand der Gesprächspartner allerdings schien mögliche Defizite im Zweitsprachenerwerb Portugiesisch in Verbindung mit den Herausforderungen zu bringen, vor die sich Studierende des Faches Englisch gestellt sehen.

2.3.4.2 Französisch

Wesentlich geringere Schwierigkeiten schienen hingegen Studierende des Faches Französisch zu haben, ein vergleichsweise junges Fach, das, so AC_D (AIII, 696), von Dozenten unterrichtet wird, die sehr häufig über einen „Mestre“- oder Dokortitel verfügen:

No curso de francês só uma professora é que tem licenciatura, os outros têm mestrado ou, sim, é o curso na UP que tem maior número de doutores (...) dos onze, seis são professores doutores.

Die Nachfrage, so AC_D weiter – und zwar in Widerspruch zu LS_D („candidatos para o ensino de francês são poucos“, AIII, 717) – nach Französisch sei groß, „porque como faz parte do currículo do secundário, é que as escolas do secundário aumentam, então o número de professores também a intervirem tem que aumentar para cobrir essa“.⁶⁷⁰ Aufgrund der begrenzten Räumlichkeiten stünden jedoch z.B. in Maputo nur 25 „vagas“ zur Verfügung, auf Fakultätsebene seien 426 Studierende eingeschrieben. Probleme, einen Arbeitsplatz zu finden, hätten die Absolventen nicht, „os formados vão ter emprego“ (AIII, 700). Unterstützung für den Fachbereich – bei gleichzeitiger Kontrolle – komme vor allem von der französischen Botschaft, die allerdings stets auch eigene Vorstellungen über die Unterrichtsplanung und die Art des Materials einzubringen scheint.⁶⁷¹ Zudem

⁶⁷⁰ Derzeit gebe es „segundo o levantamento que foi feito pela Embaixada da França (...) mais de 4 mil alunos a nível do país, e esse alunos estão em 1016 escolas do país“ (AIII, 696).

⁶⁷¹ Während das IC sich vermittelt seiner Lektoren über die Situation in den Fachbereichen informiert, ist es in Französisch die Botschaft, die Einfluss nimmt. Etwa dränge diese darauf, dass „algumas sessões de aulas“ gefilmt werden, um das „nível linguístico dos professores“ zu überprüfen. Man selbst wolle das so, meinte AC_D, „o que queremos ver na verdade é esta questão da qualidade, então é uma questão que interessa também ao técnico da Embaixada“ (AIII, 697). Auf die Frage, ob der Fachbereich vornehmlich von Frankreich unterstützt werde, bestätigte das AC_D und ließ zugleich anklingen, dass vor allem die Botschaft entscheide, mit welchen Büchern und Material gearbeitet wird: „Sim, da França, neste momento

werde der fachliche Austausch in der Region, wie etwa 2018 im Rahmen eines Projekts zur Weiterbildung für Dozenten mit Mauritius und Réunion, mit Mitteln der Europäischen Gemeinschaft gefördert, erläuterte AC_D (AIII, 698). Auch hier übernehme die Botschaft eine koordinierende, wenn nicht gar anleitende Funktion:

(...) esse centro de promoção pedagógica da Ilha da Reunião fez um projeto de capacitação de professores aqui e esse projeto recebeu financiamento (...), foi da Comunidade Europeia (...), então é um programa muito grande, por isso que a Embaixada está interessada neste momento num livro que seria o diagnóstico da situação, porque só com base no diagnóstico é que poderemos dizer 'está bem', é preciso reforçar esta área linguística, é preciso reforçar os livros. Por exemplo, em relação aos livros, uma das partes do livro vai ser fazer um inventário mesmo de quantos livros de facto temos porque neste momento a Embaixada e às vezes a faculdade devia ter esses números, não sabe quantos livros de francês temos em cada sector e em que áreas.

FP_D in Nampula bemerkte allerdings, dass es zumindest hier inzwischen spürbar weniger Engagement von französischer Seite für den Fachbereich gebe. Wäre dieser zwischen 2002 und 2009/10 personell gefördert worden, „tinha até estagiários de algumas universidades francesas, tinha alguns representantes da cooperação“, übernahmen nach 2010 mosambikanische Kollegen die Ausbildung – „para cá só ficou nas mãos de moçambicanos“. ⁶⁷² Die Unterstützung aber „através da formação, ainda continua“ (AIII, 751). Das sichere u.a. eine hohe Qualität der Vermittlung. Die Studierenden beherrschten die Sprache gut, lediglich „algumas influências por causa da língua local“ (ebd.) seien zu bemerken. Das sei jedoch normal: „haverá sempre alguma diferença em termos de entoação, e tudo o mais, mas em termos, pelo menos 75% é o francês da França (...)“. Zusätzlichen Ansporn gäben solche Veranstaltungen, an denen Studierende landesweit oder auf internationaler Ebene teilnehmen und Preise gewinnen könnten. Ausführlicher beschrieb das AM_D (AIII, 758) in Quelimane:

aqueles concursos de jovens francófonos, em que alguns estudantes são convidados para se encontrarem em Maputo com outros jovens (...), este ano tivemos um estudante que ficou uma semana em Maputo, então eram jovens francófonos da zona do Oceano Índico, eles estiveram lá numa partilha francófona.

por exemplo eles estão a financiar manuais a serem utilizados nas escolas, que foram feitos respeitando os programas do ensino secundário aqui e a exigência do MINEDH, mas é possível também eles oferecem também outro tipo de material. Eu nesta reunião que tive na semana passada aconselhei-os a talvez a travar um pouco outro tipo de material, porque, para o ensino secundário, o professor precisa de um manual que já está conforme o programa, então há essa questão, mas a Embaixada continua comprando livros da linguística, da história, outro tipo de livros“ (AIII, 698).

⁶⁷² IC_D meinte ebenfalls: „Com a Embaixada Francesa amainou um pouco, não era como, nos tempos era muito forte, tanto que a parte onde nós funcionávamos, tinha sido feita a reabilitação pela cooperação francesa, mandavam leitores, montaram um centro e tal não sei quê, mas depois de um tempo baixou um pouco a cooperação, agora está a voltar a reiniciar porque este ano a semana da francofonia foi feita aqui em Nampula, e nós é que recebemos todos os convidados aqui na UP (...)“ (AIII, 741).

Weil Französisch, so FP_D, Englisch zum großen Konkurrenten habe – „sofre ainda essa hegemonia do inglês“ – wie er es ausdrückte, müssten die Dozenten besonders gut arbeiten, um das Fach attraktiv zu machen: „para o professor de francês é preciso trabalhar nas duas vertentes, ensinar a língua e torna-la atraente para que os alunos se interessem ainda mais“. Schon jetzt verzeichne es großen Zulauf: „acaba sendo primeira opção para muitos“ (AIII, 753). Eine Aussage, die AM_D (AIII, 753) in Quelimane, wo Französisch erst seit 2014 Teil des Angebots ist, bestätigte:

o francês tem tido candidatos suficientes, porque a média é nós termos 35, costumamos a ter sempre acima, 35 estudantes para abrir o curso, mas temos tido muito mais, chegam a 60, 70 estudantes, candidatos.

Ein Minor würde in Quelimane nur deshalb nicht angeboten, weil man nicht über genügend Dozenten für das Fach verfüge. Interessenten an einem Mestrado in Französisch – der Titel ist für Neueinstellungen im Hochschulbereich zunehmend eine Voraussetzung – gebe es genügend, so LS_D. Diese aber „estão lá nas escolas a dar aulas, não têm tempo para vir aqui sentar“, schon seit zwei Jahren könne der Mestrado em Ensino de Francês daher nicht durchgeführt werden. Vielleicht, so LS_D weiter, sei das Angebot eines „mestrado em francês à distância“ eine gute Lösung – die Unterstützung der französischen Botschaft sei sicher – „já tem um financiamento“ (AIII, 714f.).

Weil die Sprache zu den großen weltweit gesprochenen Sprachen gehöre, sei es zwar ein Traum für FW_L, Französisch an die Universidade Púnguè zu bringen: „Francês ainda não temos, mas é sonho, é nosso sonho, nós sabemos que francês é uma das línguas mais faladas do mundo“. Derzeit habe die Einführung der Sprache keinen Vorrang: „(...) não está nas nossas prioridades“. Portugiesisch habe Priorität, dann folge Englisch und schließlich die Bantusprachen. Die Bedeutung von Französisch als Schulfremdsprache scheint geringer zu werden – im Rahmen eines Sprachenzentrums allerdings ist ein Kursangebot für Französisch und andere Sprachen, „incluindo quem sabe o alemão também“ (AIII, 793), auch in Chimoio und Tete immer vorstellbar.

2.3.4.3 Deutsch

Zunächst als Angebot des Sprachenzentrums der UP in Maputo, später als Minor em Ensino de Alemão, wird Deutsch seit 2012 an der FCLCA gelehrt. Unterstützt wurde die Einführung des Fachs durch den DAAD, der, wie ausgeführt, damit ursprünglich auf eine Anfrage des Alumni-Verbandes (Associação dos Ex-Bolseiros na Alemanha) reagierte und zunächst eine Lektorin an die Naturwissenschaftlichen Fakultät der UP Maputo entsandte. Später erklärte sich die FCLCA bereit, eine DAAD-Lektorin unter Vertrag zu nehmen. Zu keiner Zeit war die Nachfrage nach dem Fach so hoch wie die für den Minor in Bantusprachen, der im selben Jahr (2014) akkreditiert wurde. Immerhin stellte jedoch CC_D fest: „do alemão nunca tivemos alguém que tenha saído, para além de que são poucos que saem dos nossos cursos para o alemão, mas nunca tivemos nenhum estudante que desistiu do minor em alemão“ (AIII, 702).

Wie LS_D, im Jahr 2018 Fakultätsdirektorin, mitteilte, konnte kein weiteres Personal für die Durchführung der Lehrveranstaltung im Nebenfachstudiengang angestellt werden, „porque o Estado, o Governo proibiu contratações, então nós não encontramos saída“ (AIII, 714). Deshalb habe man für den Moment „sehr gute Studierende“ im Fach für Lehraufgaben herangezogen, deren Entlohnung durch die UP allerdings in die Zukunft verschoben wurde: „nós dissemos quando houver contratação, se vocês terminarem a licenciatura, há de ser para o quadro, aceita?“ Dennoch gab sich LS_D (ebd.) optimistisch:

Então, queremos ter esse núcleo do Alemão para amanhã ser já um núcleo que possa ser consistente e depois queremos ampliar a aprendizagem de língua alemã em todos os cursos e ainda oferecer o curso livre, uma modalidade; a embaixadora gostou, ‘senhora diretora, que tal pensarmos num curso de ensino do alemão, de licenciatura, vocês gostariam?’, eu disse nós gostaríamos, o único problema é que nós não temos docentes, que nós ainda estamos a formá-los, ‘ah, está bem, mas acha que é viável?’, eu disse é viável, porque nós gostaríamos de aprender até ter um curso de licenciatura em alemão, em ensino de alemão, para eles serem professores do alemão quando terminassem aquele curso de quatro anos.

Der eng begrenzte Bildungsmarkt in Mosambik verfügt freilich kaum über offene Stellen für Deutschlehrkräfte. Dennoch sei das Interesse an der deutschen Sprache z.B. auch in Nampula groß, wie BS_L ausführlich darstellte: „Estamos a lutar, de forma muito apaixonada também, pelo alemão“ (AIII, 805). Doch fehlte es ihm an Unterstützung von deutscher Seite:

E eu queria que acontecesse com a Alemanha, lutámos de todas as formas, nem pela via da Embaixada e muito menos ainda pela via da DAAD, também tivemos muitas dificuldades. Agora, dizer que nós vamos localizar pessoas que já falam alemão aqui para dizer que vão introduzir o alemão, para nós fica muito mais distante esse processo, e é muita pena.

Er verglich die zurückhaltende Position der deutschen Institutionen mit der von China und Frankreich. Während „die Chinesen“ ihre Sprache mit allen Mitteln verbreiteten – „os chineses nos vão dar espaço, nos vão mandar os professores, eles vão mandar todos os professores deles com nível de mestrado para fazer isso“), gewähre Frankreich Stipendien – „as pessoas podem sair daqui sem saber francês, com nível quase zero de francês e vão para França“.⁶⁷³

Deutschland müsse sich seiner Meinung nach zugunsten der Aufwertung und Expansion seiner Sprache neu erfinden – „precisa de se reinventar para fazer valorizar também a sua língua e expandir a sua língua“.⁶⁷⁴ Aufgrund seiner persönlichen Verbindung zu Sprache und Kultur des Landes wünsche er sich, dass auch andere Mosambikaner in Deutschland studieren könnten. Dass sie dafür Deutschkenntnisse bräuchten, sei ein Hindernis: „Nós já tínhamos quase 13 pessoas interessadas em ir fazer doutoramento na Alemanha, da Uni-Rovuma“, so BS_L (ebd.), doch da es in Nampula kein „centro de formação em alemão“ gebe, hätten sich diese nicht bewerben können.⁶⁷⁵ Weiter führte er aus:

Alemanha diz, só pode concorrer para a bolsa se tiver feito o alemão (...) até ao nível tal, mas isso só existe no Maputo, mas não se cria uma outra fórmula de dizer OK, já que só existe isso no Maputo, nós vamos transferir até de Maputo para irem dar módulos em Nampula, ou para fazerem coisas aceleradas em Nampula, nós tentámos todas as variantes, não se criou isso, e não é possível, e nós sozinhos não conseguimos, e com esses recursos que são escassos, então até conseguimos um e outro recurso, um ou outro dinheiro, então vai entrando outras línguas, vão entrando outros projetos, vão entrando outras coisas, até que um dia se consiga esses recursos para fazer.

⁶⁷³ BS_L beschrieb die Unterstützung aus Frankreich wortreich: „França criou um projeto de cinco anos e pôs aqui leitores, criou condições, até de infraestrutura, de equipamento e depois tinha outros leitores que vinham e voltavam, vinham e voltavam, formou durante os primeiros cinco anos uma base, e ia mandando todos os semestres alguns que faziam pequenas capacitações lá, aqueles alunos mesmo, iam para lá e formou o primeiro grupo. E a França terminou aquele projeto, já não temos leitor da França, mas deixou já o primeiro grupo de docentes bons, selecionou os melhores, para ficar connosco e deu bolsas para irem fazer o mestrado. Daí é que escolheu os outros para irem fazer mestrado. Terminaram o mestrado, deu bolsa ainda a dois para irem fazer o doutoramento. Neste momento temos dois doutorados. Então, a França fez do seu jeito“ (ebd.).

⁶⁷⁴ Bemerkenswerterweise erwähnte BSL nicht, dass Deutschland das Land ist, das in Mosambik den höchsten finanziellen Beitrag für den Fundo de Apoio ao Sector de Educação (FASE) leistet; der Förderung von deutscher Sprache und Kultur wird angesichts der allgemeinen (und dringlicheren) Bedürfnisse des Bildungswesens in Mosambik augenscheinlich keine Priorität gegeben.

⁶⁷⁵ Sicherlich erleichtern Deutschkenntnisse die Anbahnung von Kontakten, sie sind jedoch keine Voraussetzung für die Bewerbung um ein Stipendium für eine Promotion.

JM_L, der ebenfalls in Deutschland studiert hatte, sah die Einführung von Deutsch an der UniSave deutlich leidenschaftsloser: „se amanhã vocês estiverem interessados que aqui também a gente crie a formação em língua alemã, nós também vamos fazer isso, não temos problemas“ (AIII, 815). Die Frage der Finanzierung eines solchen Faches wurde hier nicht erörtert.

2.3.4.4 Chinesisch

2020 war die UniRovuma – „não é por nenhuma paixão“, wie BS_L hinzufügte – bereit für die Einführung einer Licenciatura im Fach Chinesisch: „agora recentemente, estamos a introduzir o mandarim (...) como licenciatura“ (AIII, 741). An der UP in Maputo existierte sie noch nicht, obgleich auch dort 2018 erneut geplant worden war, wie LS_D (AIII, 727) berichtete, mit dem Konfuzius-Institut zusammenzuarbeiten:

fomos sentar com a diretora do Instituto Confúcio, ela rapidamente fez as correções, concordou, e ela agora ficou de negociar com o Ministério do Ensino Superior, para ver, ela ficou para estudar com a China, quais são os requisitos para os chineses professores virem dar aulas, o que lhes será exigido, para ela localizar os professores de forma a virem para cá, mas com a condição de nós mandarmos professores para a China para fazermos a troca (...) eles lá querem aprender português, nós aqui queremos aprender mandarim.

Auf große Zustimmung im Kollegenkreis sei das Projekt allerdings nicht gestoßen, man habe ihr gar vorgeworfen, dass sie den „línguas da moda“ – zu der auch Spanisch gehöre, „estamos ali com o pedido de pessoal da Espanha“ – Vorrang gebe. Zunächst sollten, so hätten die Kollegen sich ausgedrückt, die „línguas essenciais, fundamentais“ gefestigt werden, „temos que pôr os alunos a ter competência aprofundada das línguas essas que nós já lecionamos“ (ebd.). Aus solcher Argumentation – die sich auch gegen das Bantu-Angebot richtete – mag zum einen die Sorge um einen Bedeutungsverlust, aber auch den Arbeitsplatz anklingen. Zum anderen ist aber die Beobachtung nicht einfach abzutun, dass angesichts der Unzufriedenheit mit der Leistungsbilanz Studierender, die praktisch an allen Standorten geäußert wurde, das traditionelle Lehrangebot zunächst verbessert werden müsse. Das allerdings ist einfach nur auf dem Papier zu fordern. Bedenklich ist dabei zudem, wenn neue Sprachangebote – ob Bantu, Chinesisch oder Deutsch – stets als Konkurrenz und weniger als mögliche Bereicherung betrachtet werden.

2.3.5 Fazit der Interviews: Das Ensino Bilingue als Faktor für Wandel

Wenngleich in den vorangegangenen Abschnitten Aussagen von Personen zusammengestellt wurden, die gemäß ihrer beruflichen Tätigkeit und den damit verbundenen Verantwortungsbereichen mindestens drei unterschiedlichen Gruppen zugeordnet werden können, die ihrerseits, was deren Größe betrifft, sehr unterschiedlich waren, lag der Grundgedanke für dieses Vorgehen darin, dass nicht nur das soziale Milieu, dem sie entstammen und dem sie sich zugehörig fühlen, eine wichtige Gemeinsamkeit darstellt, sondern auch, dass sie als Angehörige der urbanen, akademisch gebildeten Mittelschicht, die den Auftrag, ihrem Land im Bildungssektor zu dienen, sehr ernst nehmen dürften, angesichts ihres Arbeitsumfeldes allgemein gut darüber informiert sind, in welchen Dimensionen sich die Sprachenfrage Mosambiks, insbesondere seit der Einführung des Ensino Bilingue, bewegt. Allerdings war die Frage, ob und aus welchen Gründen die Bantusprachen in der Schule, vor allem aber an der Universität unterrichtet werden sollten, die, an der sich die Meinungen schieden. Dass daran unweigerlich auch die Statusfrage der Bantusprachen geknüpft ist, wurde zudem von den meisten Gesprächsteilnehmern, auch wenn sie die identitätsstiftende, national-kulturelle, pädagogisch-didaktische oder soziale Bedeutung der Nationalsprachen betonten, nur selten zur Sprache gebracht.

Ohne Zweifel galt die Amtssprache Portugiesisch allen Gesprächspartnern als das wichtigste Kommunikationsmittel, das sie täglich und mühelos benutzen. Für ihre Arbeit ist es unentbehrlich und bietet darüber hinaus ein Fenster zur Welt, durch das sich Bildungsk Kooperationen und Stipendienmöglichkeiten, allen voran durch das Camões (IC), eröffnen oder zumindest eine ausbaufähige Grundlage erhalten. Mosambik, so klang es an, gewinnt durch Portugiesisch an Bedeutung, die dem Land keine der Bantusprachen verleihen könnte; zugleich, so wurden altbekannte Argumente wiederholt, ist Portugiesisch die „Sprache der Einheit“ und verhindere Tribalismus. Dass die Sprache zudem „schon lange“ (NA_D,) in Mosambik sei, wurde ebenfalls angemerkt. Darüber allerdings, ob sie noch ihr kolonial-kulturelles Unwesen stifte oder nicht, gab es unterschiedliche Meinungen. Ebenso waren die Ansichten geteilt, wenn es darum ging, ob Portugiesisch als „Nationalsprache“ zu bezeichnen sei oder nicht. An der Tatsache aber, dass Portugiesisch einen sozialen Graben markiert, der räumlich insbesondere zwischen Stadt- und Landbevölkerung existiert, wurden keine Zweifel gelassen; wie sehr

dieser im Eigentlichen zwischen Bildung und Unbildung, Recht und Unrecht, Reich und Arm trennt, illustrierten zumindest einige Gesprächspartner. Nimmt man die Summe aller Klagen über die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Studierenden hinzu, entstand ein Bild von einer Amtssprache, die einerseits als selbstverständlich gilt, gleichzeitig aber das Hochschulwesen vor unlösbare Herausforderungen stellt – die aber, in Ermangelung von vorstellbaren Alternativen und wohl auch dem Bewusstsein, dass die eigene Entscheidungsbefugnis so gering ist, wie es die dem Staat zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sind, billigend in Kauf genommen werden.

Womöglich vor diesem Hintergrund galt insbesondere das Ensino Bilingue durchweg als positiv, wenngleich die Nationalsprachen als ausbaufähige Alternative zur Amtssprache von keinem Gesprächspartner ernsthaft in Betracht gezogen wurden. Vielmehr galt das Ensino Bilingue auch hier als eine Brücke für diejenigen, die über wenig oder keine Portugiesischkenntnisse verfügten, zu mehr Schulbildung, zumal auch die autochthone Kultur damit gewürdigt, wenn nicht gar gerettet würde. Dass das in Mosambik verwendete Modell lediglich bedeutet, dass Kinder nicht sogleich in der Amtssprache alphabetisiert werden, sondern einer, die ihnen vertrauter ist, diese aber schon nach vier oder spätestens sechs Jahren zu Gunsten der Amtssprache keine Rolle mehr im Curriculum spielt, beanstandeten selbst die wenigsten der Experten auf diesem Gebiet. Was jedoch dadurch an Bildungspotential zunichte gemacht wird, wurde viel zu selten angesprochen; ein Zusammenhang mit den mageren Ergebnissen von Schule und Universität viel zu selten aufgestellt. Auch wenn behauptet wurde, der Frelimo-Staat habe die Bantusprachen nie unterdrückt – wie gesehen, gab es Gegendarstellungen –, ist die Vorstellung von Portugiesisch als letztlich einzig tauglicher Amts- und Bildungssprache fest in den Köpfen verankert – vorausgesetzt, so klang es hin und wieder an, sie werde mit für Mosambik angemessenen Methoden unterrichtet sowie der herrschende Standard an den Gebrauch angepasst. Insofern wundert es auch nicht, dass in den Aussagen im Hinblick auf den Bantu-Minor an der UP bei aller Wertschätzung im Allgemeinen, die für die Nationalsprachen verlautbart wurde, immer wieder große Kritik mitschwang – außer freilich bei jenen, die sich der Sache der Bantusprachen, nicht zuletzt aus beruflichen Gründen, verschrieben haben. Nicht zuletzt durch die internationale Unterstützung, ist es möglich, neue Stellen im Bildungssektor oder solche, die mit diesem verbunden sind, zu schaffen. Allerdings wurde von Kritikern sowohl auf das auch unter den Befürwortern bekannte Problem einer klaren Demarkation verschiedener

Bantusprachen und deren Standardisierung als auch die mangelhafte Bereitstellung von geeignetem Material und Personal verwiesen und auch das Argument, dass man auf dem Arbeitsmarkt mit bantusprachlichen Kenntnissen reüssieren könne, nur von jenen gebracht, die beruflich tatsächlich mit Bantusprachen zu tun hatten. Auffällig war, wenngleich nicht nur im Ensino Bilingue, sondern auch im Bantu-Minor sowie im einzigen universitären Selbstlernzentrum Einzelsprachen zugrunde gelegt werden, dies mit Sorge betrachtet wurde. Sowohl die variierende Größe der Sprechergemeinschaften als auch die Verwendung der Sprachen in der Öffentlichkeit wurden als problematisch dargestellt: War es schon schwierig, an der UP Beira eine Entscheidung für Cindau und gegen Cisena zu treffen, weswegen kurzerhand beide, Gegenstand des Bantu-Minor sind, scheint die Frage nach der Wahl einer oder mehrerer Bantusprachen in den Rang einer Amtssprache zu erschrecken – im Prinzip ein Zeichen dafür, auf welch unsicheren Grund der mosambikanische Nationalstaat steht. Zugleich deutete sich eine panafrikanische Perspektive auf die Nationalsprachen nirgends an. Wenig gibt es schließlich daran zu zweifeln, wenn behauptet wurde, dass daher der Anstoß für die schulsprachliche Nutzung der autochthonen Sprachen nicht aus dem mosambikanischen Bildungsministerium erfolgte und ihre Förderung ohne internationale Unterstützung kaum vorstellbar scheint. Auch wenn das Ensino Bilingue heute nicht mehr aus dem mosambikanischen Bildungssektor wegzudenken sein soll, waren die Zeichen für den Unwillen unverkennbar, gerade im höheren Bildungswesen mehr als eine allgemeine Bantulinguistik zu fördern. Der Gedanke, dass auch der Prozess des Ausbaus des Ensino Bilingue wieder unter- oder gar abgebrochen werden könnte, ist daher nicht völlig abwegig – zumal, wenn weiterhin so wenig für die Bewusstmachung des intellektuellen Potentials der Bantusprachen und ihre Didaktik sowie die Dokumentation der Ergebnisse des Ensino Bilingue getan wird. Deswegen fällt es schwer, an eine sprachpolitische Revolution zugunsten der Bantusprachen zu glauben, wie sie von wenigstens zwei Gesprächspartnern angesprochen wurde, stattfindet.

Zudem deutete sich an, dass bezüglich der Hochschulentwicklung Amtssprache und internationalen Fremdsprachen eine wesentlich bedeutendere Rolle zugemessen wird. Insbesondere Englisch wurde selbst für vielversprechende Kooperationen etwa mit den Nachbarländern als unabdingbar beschrieben. Das sei die Sprache, deren Kenntnis man trotz aller Verbundenheit mit dem Portugiesischen viel besser fördern solle. So wichtig sei sie, dass sie aufgrund ihrer Bedeutung für Bildungs- und Wirtschaftskooperationen

eventuell gar die der Amtssprache in Frage stellen könnte. Dabei, so war aus den Gesprächen herauszuhören, gibt es praktisch keinerlei Förderung ihrer Verbreitung in Mosambik durch internationale Organisationen. Außerdem ließen die zahlreichen Kommentare zu Leistungsvermögen und -bereitschaft der Studierenden auf diesem Feld – so, wenn gesagt wurde, dass Studierende lieber einen Minor in Bantusprachen wählten, als sich den Mühen eines vertiefenden Erwerbs der Schulfremdsprachen zu stellen – kaum Zweifel daran, dass insbesondere Englisch als schwieriges Fach gilt. Ähnliche Klagen wurden über das Fach Französisch nicht geäußert. Zudem kam vielfach zum Ausdruck, dass für dessen Verbreitung das Herkunftsland der Sprache überdurchschnittlich viel Engagement an Tag legt. Es verfüge über alles, was es für eine qualitativ gute Vermittlung bedarf; dies, so klang einmal an, sei auch wichtig, um der Dominanz von Englisch entgegenzusetzen. Daran, dass Französisch eine wichtige Sprache für Mosambik sei, zweifelte niemand. Und auch an Deutsch wurden hohe Erwartungen geknüpft, zumal mit dem Verweis auf persönliche Erfahrungen. Auf welche Art jedoch mosambikanische Universitäten, Studierende oder gar das Land von dieser Sprache über die bestehende Bildungs- und Wirtschaftszusammenarbeit beider Länder hinaus profitieren würden, wurde nicht konkretisiert. Ähnliches galt in besonderer Weise für Chinesisch, wobei auch hier das Engagement der chinesischen Regierung als beispielhaft erwähnt wurde. Nicht nur die direkte Finanzierung der Einführung der chinesischen Sprache galt als positiv, sondern auch die Aussicht auf Stipendien.

Daran, dass nun den Universitäten genügend Kandidaten zur Verfügung stehen, die, ganz gleich, in welcher (sprachlichen) Disziplin, einen Universitätsabschluss anstreben, ließen insbesondere die Befragten in den Universitätsstandorten in den Provinzen keinen Zweifel. Allerdings ist es nur Englisch, dass als ein derart begehrtes Fach zu gelten scheint, dass es überall selbst im kostenpflichtigen Fernstudium angeboten werden könnte, und zwar offensichtlich unabhängig davon, wie hoch die Qualität des Kurses ist oder ob es zu einem Abschluss und beruflichen Erfolg führt. Der hohe Wert, dem ein Studium allgemein beigemessen wird, stand jedoch, folgt man den Aussagen, die sich an allen Standorten wiederholten, nicht nur im Kontrast mit den Schwierigkeiten der Studierenden mit der Amtssprache sowie deren Leistungs- und Motivationsdefiziten, sondern auch mit der Tatsache, dass es für Absolventen, trotz der hohen sozialen Reputation ihres Abschlusses, immer problematischer wird, überhaupt eine offene Stelle im Rahmen des SNE zu finden und sie angehalten sind, selbst zu Unternehmern und

Arbeitgebern zu werden. Dadurch ergab sich das Bild eines Hochschulsektors, der in jeder Hinsicht vor Herausforderungen steht. Soll auf der einen Seite die universitäre Ausbildung mehr auf einen privaten Arbeitsmarkt und die Gründung von Wirtschaftsunternehmen zugeschnitten werden, um dem Staatsapparat Kosten – nicht zuletzt solche für neue und bessere Schulen sowie Lehrkräfte – sparen zu helfen, gilt es andererseits eine Antwort darauf zu finden, wie Abgänger des ESG angesichts ihrer als defizitär eingeschätzten schulischen Vorbereitung, so ausgebildet werden, dass es den gesellschaftlichen und individuellen Erwartungen sowie dem traditionell hohen Ansehen des Hochschulsektors gerecht wird. Gerade in dieser Frage offenbarte sich, dass Bantusprachen, deren Hauptklientel nach wie vor auf dem Land gesehen wird, als wenig zielfördernd gelten, sondern vor allem solche Sprachangebote, die für erfolgreiche Staatenbildung und wirtschaftliche Prosperität stehen.

2.4 Aussagen von Studierenden und Interviewpartnern im Vergleich

Stellt man nun abschließend die wesentlichen Aussagen gegenüber, die in der Befragung der Studierenden und in den Interviews mit den Dozenten der Sprachenfakultät, dem Führungspersonal der Regionaluniversitäten der einstigen UP sowie den Experten für das Ensino Bilingue getroffen wurden, ist festzustellen, dass sie in der Summe bezüglich der Bewertung der symbolischen Bedeutung von Amtssprache, Nationalsprachen und den im Rahmen des SNE gelehrt Fremdsprachen und ihren praktischen Funktionen viele Ähnlichkeiten aufweisen. Dabei dürfte der Eindruck jedoch nicht täuschen, dass das Misstrauen gegenüber den autochthonen Sprachen als intellektueller, aber auch als kultureller Ressource zunahm, je arrivierter die berufliche und soziale Position der oder des Befragten war und je weniger er oder sie mit den Sprachen beruflich zu tun hatte.

Portugiesisch ist, das gilt mit Sicherheit, die einzige Sprache, die allen Befragten gemeinsam war und über die jede und jeder vollumfänglich verfügte – wenngleich die Kompetenzunterschiede, wie sich andeutete, bedeutend sein können. Was jedoch insbesondere die mündliche Fertigkeit anbelangt, vor allem aber die Art und Weise wie Portugiesisch in Mosambik in weniger informellen Situationen verwendet wird, sollte

dennoch ähnlich sein, wenn man, wie sowohl in der Befragung und auch von den Interviewpartnern erwähnt wurde, von den regionalen Unterschieden, die vornehmlich durch den Einfluss der jeweiligen vorherrschenden Bantusprache bewirkt werden, absieht. Weil Portugiesisch die Sprache des Staatsapparates ist, ist es auch die Sprache des Bildungssystems, welches seit Jahrzehnten zugleich dem Auftrag nachzukommen hat, sie der Bevölkerung zu vermitteln. Ohne Portugiesisch, daran erinnerte NA_D in Lichinga, ist der Besuch einer Universität nicht möglich. Warum nun Portugiesisch die einzige Amtssprache sein soll, wurde am häufigsten mit dem Schlagwort von der „Sprache der nationalen Einheit“ beantwortet – und zwar sowohl im Sinne einer Abgrenzung zu den Bantusprachen und der damit verbunden Idee von Zersplitterung als auch im Sinne einer Verkehrssprache, die zumindest im institutionellen Rahmen überall im Land verstanden wird. Darüber hinaus zählte, dass man mit Portugiesisch Anschluss an die Welt habe, gleichzeitig aber dadurch vor dieser etwas beachtet würde. Seine koloniale Vergangenheit scheint Portugiesisch weitgehend verloren zu haben; ungefragt schien diese wie irrelevant oder vor allem auf eine Frage der ästhetischen Wahrnehmung hinauszulaufen: Genauso wie das europäische Portugiesisch auf Ablehnung stieß, wurde es insbesondere unter Studierenden jedoch auch als besonders schön empfunden. Dabei beschrieben einige von ihnen den Portugiesischerwerb als schmerzhaftes Lernerfahrung („é sofrer quando chega o momento de aprender a língua oficial“, M_FB2f_29, 48 Jahre alt, Frage 9), dennoch überwog die Meinung, dass die Beschulung auch dort, den vermuteten „zonas recônditas“ zumutbar sei, wo Portugiesisch kaum oder gar nicht gesprochen wird. Auch das impliziert eine breite Akzeptanz der Amtssprache in diesem Milieu, nicht unbedingt jedoch des offiziell geltenden Standards. Scheint dabei Dozenten, so klang es heraus, kaum eine andere Wahl zu bleiben, sollen Studierende unabhängig der mitunter krassen Verstöße gegen das geltende „Padrão Europeu“, die in den von ihnen angefertigten Arbeiten zu finden sind, zu einem Abschluss geführt werden, galt insbesondere Studierende die Etablierung einer neuen mosambikanischen Norm als Bestätigung der nationalstaatlichen Souveränität des Landes. Inwieweit es sich nun, ganz abgesehen von Fragen des Nationalgefühls, tatsächlich lediglich um solche, weitgehend durch die Erst- und/oder Umgebungssprache(n) verursachte Eigenheiten handelt, die als verzeihliche Verstöße gegen die Sprachnorm gehandelt werden können, zumal auch andere Sprachnormen des Portugiesischen medialen Einfluss haben, oder aber die Rezeption und Produktion akademischer Texte aufgrund tieferliegender Defizite erschwert wird, war nicht Absicht der Erhebung. Allerdings waren die Klagen der

Dozenten in Bezug auf Leistungsbereitschaft ihrer Studierenden unüberhörbar, die drastische Einschätzung von TV_E („na prática temos analfabetos que chegam até à universidade“, AIII, 852) blieb ein Einzelfall.⁶⁷⁶ Und auch wenn die zum Teil nicht verständlichen Aussagen in den Fragebögen etwa durch Stress oder Unkonzentriertheit während des Ausfüllens erklärt werden können, merkten Studierende selbst in ihren Antworten an, dass sie um ihre Schwierigkeiten mit Portugiesisch hätten, sie ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen suchten – etwa durch die Wahl des Nebenfaches Portugiesisch als Fremdsprache. Womöglich angesichts der eigenen Schwierigkeiten wurde jedoch auch angedeutet, dass es ein Privileg sei, die Amtssprache gut zu beherrschen – und einige daraus die Motivation für ihren zukünftigen Beruf schöpften, sei es, um dem Analphabetismus in Mosambik oder auch nur der mangelhaften Rechtschreibung ein Ende zu bereiten. Die soziale Kluft, die durch Portugiesisch markiert ist, wurde nicht nur in wenigstens zwei der Interviews deutlich illustriert, sondern wurde indirekt auch von den Studierenden thematisiert. Letztlich bildet sie auch den Grund, warum sich an der Frage, ob Portugiesisch als „nationale“ Sprache und Teil der „moçambicanidade“ bezeichnet werden kann oder nicht, die Geister schieden. Denn wer in der mosambikanischen Gesellschaft beruflichen Erfolg und soziale Anerkennung haben will, braucht Portugiesisch. Umso dramatischer ist es, dass allein die Aussagen, in denen darauf verwiesen wurde, dass die Verständigung zwischen Lehrkraft und Schülern im Klassenraum stadtzentrumsferner Grundschulen kaum gelinge oder unmöglich sei, Legion waren. Dass die Schule dadurch ihrem Auftrag gar nicht gerecht werden kann, wurde nirgends erwähnt – das Ensino Bilingue allerdings positiv bewertet, zumal, wenn das als Übersetzen zwischen Portugiesisch und Bantusprache verstanden wurde. Einwände gab es freilich auch – etwa, dass dieses Modell eine Art Lernumweg bilde, es angesichts der womöglich vielen involvierten Sprachen Schülerinnen und Schüler verwirre und zu viel Zeit koste. (u.a., weil ja ständig übersetzt werden müsse), bei einem möglichen Umzug in eine andere Region Kinder benachteilige oder aber, ausgerechnet, Portugiesischsprecher benachteiligen könnte. Nur selten und dann hauptsächlich nur von den Experten wurde das Modell kritisiert, weil die Muttersprache nicht bis zum Ende der Schulzeit beibehalten wird, die Transition in die fremde Amtssprache, die noch dazu selten jemand zuhause oder in der „comunidade“ verwendet, zu früh erfolge. Das sei jedoch, so hieß es, in Kauf zu nehmen, schon viel sei mit der Einführung des Ensino

⁶⁷⁶ Allerdings Beispiel: „Os professores na escola primária, principalmente no campo *tem* de saber *lhe* dar com este tipo de situação“ (meine Hervorhebung, SJ), (B2_FB2f_14, Frage 11).

Bilingue erreicht worden. Der dadurch eingeleitete Prozess käme einer kulturellen Revolution gleich, wurde zumindest von zwei Gesprächspartnern ausgesagt. Er hat, ganz klar, seine Wurzeln im akademischen Umfeld der UEM. Dass Bantusprachen inzwischen auch an der UP gelehrt würden, so gab es andere Meinungen, entspräche lediglich dem seit langem vertretenen Prinzip der „glocalidade“. Dass den Bantusprachen der Weg ins SNE überhaupt geebnet wurde, so eine andere Aussage, habe sehr mit der finanziellen Unterstützung durch internationale Geber zusammengehangen; zumindest das Ensino Bilingue ist durch nationale und internationale Nichtregierungsorganisationen kaum vorstellbar. Inwieweit sich daher die Förderung der Bantusprachen als intellektuelle Ressource fortsetzt, ist völlig offen, zumal die Forderung, sie der portugiesischen Sprache als Amtssprache gleichzusetzen auch unter den Befragten äußerst selten artikuliert wurde. Denn warum, so fragte einer der Dozenten, sollte man die Nationalsprachen pflegen, ausbauen, lernen oder lehren, wenn sie institutionell nirgendwohin führten?

Konsens war sowohl in der Gruppe der schriftlich als auch der mündlich Befragten, dass die autochthonen Sprachen einen hohen Wert für sie hatten. Sie galten stets als wichtiges Zeugnis der als ursprünglich wahrgenommen Kultur des Landes, stifteten darüber hinaus Identität und eine Verbindung zur Familie. Den meisten Befragten war wenigstens eine Bantusprache vertraut und wichtig für die Alltagskommunikation – diese wiederum war ein Grund, warum insbesondere Studierende auch eine ihnen fremde Bantusprache lernten; das freilich informell. Daran, dass die Vielsprachigkeit die mosambikanische Nation ausmache und positiv sei, wurde vielfach von den Befragten gesagt, selten aber ein überzeugender Grund angeführt, warum. Das in diesem Zusammenhang häufig erwähnte Schlagwort vom „kulturellen Mosaik“, das für die „bantuphone“ Essenz des Landes steht, harmonisiert dabei auf diskursiver Ebene perfekt mit dem von der „Sprache der nationalen Einheit“ für den Staat Mosambik. Dass die Vielfalt der Sprachen jedoch auch Schwierigkeiten bedeutet, wurde ebenfalls angedeutet – aber auch, dass sie durch Portugiesisch gebändigt würden. Offensichtlich ist es nicht einfach, eine eindeutige Position zu den Nationalsprachen zu haben. Allerdings wirkte es so, dass vor allem Personen aus der Region Süden sich häufiger positiv gegenüber den Nationalsprachen äußerten. Zudem schien es, als würden die einzelnen Bantusprachen, lässt man den häufig von Studierenden notierten Merksatz von der Gleichheit aller Sprachen beiseite, unterschiedlich bewertet, allen voran Xichangana, die Sprache der Hauptstadt mit langer Schrifttradition und hoher symbolischer Bedeutung. Auch in der Tatsache, dass in Beira,

weil man einen Konflikt fürchtete, Cindau und Cisená gleichermaßen als Unterrichtssprachen des Bantu-Minor gewählt wurden, deutet sich womöglich an, dass sich unter dem Begriff Nationalsprachen ein Minenfeld befinden könnte. Dadurch könnte die Herangehensweise, wie sie in Mosambik Praxis ist, nämlich einerseits von „*línguas moçambicanas*“ zu sprechen und sie so formell an Sekundarschule und Universität zu lehren, wodurch die panafrikanische Dimension der Sprachen jedoch verschleiert wird – auf die im Zuge der Befragung tatsächlich niemand zu sprechen kam –, andererseits aber recht viele für den schriftsprachlichen Grundschulsektor auszubauen, womit aber die Idee, dass es reichen könnte, nur für einige wenige Bantusprachen – und zwar in Zusammenarbeit mit den Nachbarländern – Lehrangebote von der ersten Klassen bis zum Ende der Schulzeit, für die Universität und private Anbietern zu schaffen, ebenfalls obsolet wird, erklärt sein. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn die autochthonen Sprachen trotz ihrer zahlenmäßigen Verbreitung als Minderheitensprache oder Dialekt galten, zumal sie weitgehend mündlich verwendet werden und sich ihre Grammatik nicht erschließt, wenn die Sprache von Kindesbeinen an erworben wird. In falscher Analogie gilt ihr Erwerb vielmehr als „kinderleicht“. Dass dem nicht so ist, war vor allem in den Aussagen derjenigen Studierenden herauszuhören, die die Sprachen studierten; sie stiegen dadurch in ihrer Achtung. Dennoch wurde, so die Aussagen von Dozenten, der Bantu-Minor öfter gewählt als die Nebenfachangebote in den Schulfremdsprachen Englisch und Französisch oder Deutsch – die Belastung sei zu groß.

Die curricularen Fremdsprachen, insbesondere Englisch, sind gleichwohl begehrte Fächer, weil die Chancen, eine Anstellung im Rahmen des SNE zu bekommen, größer seien als etwa mit dem Fach Portugiesisch. Doch grundsätzlich hatten die dazu Befragten eine hohe Meinung von den Sprachen – Englischkenntnisse wünschten sich die meisten Studierenden für ihren Nachwuchs. Doch auch auf universitärer Leitungsebene galt Englisch als hohes Gut, zumal Universitäten stärker als je zuvor dazu angehalten sind, praxisnah, unternehmensorientiert und zur Selbständigkeit motivierend auszubilden. Denn längst ist klar, dass der staatliche Arbeitsmarkt speziell im Bildungsbereich Absolventen der Universität keine Stelle mehr garantieren kann. Die meisten der Studierenden schienen sich darüber im Klaren zu sein, dennoch gilt weiterhin, dass ein Universitätsstudium eher einen Arbeitsplatz garantiert als jeder andere Bildungsabschluss. Fremdsprachen galten als Fenster zur Welt, zumal einer besseren, sie wurden jedoch auch ästhetisch attraktiv beschrieben, wobei die Sprachlernerfahrung –

das war in besonderer Weise für Französisch der Fall – durch entsprechende Materialien, Kulturveranstaltungen und nicht zuletzt didaktisch gut ausgebildete Lehrkräfte oft als eine gute dargestellt wurde. Egal ob Deutsch, Englisch, Französisch, aber auch Portugiesisch in seiner Qualität als Fremdsprache: Sie galten nicht wenigen Studierenden, ganz, wie es über die entsprechenden Sprach- und Kulturagenturen zur Unterstützung des Lehrbetriebs an Universitäten gewollt oder nicht propagiert wird, als jeweils für sich existierende Sphären, die untereinander sogar in Konkurrenz stehen können; dass sie offenkundig einer Sprachfamilie angehören, wird dabei oft übersehen. Genauso, wie oft übersehen wird, dass der Erwerb der Fremdsprachen kaum mehr als eine Projektionsfläche für häufig unerreichbare Hoffnungen und Wünsche darstellt.

Sprachpolitik sei nicht Sache der Universität, so dezidiert wurde es von BS_L gesagt. Und doch werden hier sprachpolitisch diskursmächtige Entscheidungen getroffen, denn als solche kann man die Einführung des Bantu-Minor an der UP durchaus verstehen. So sehr jedoch damit an die Grundfesten überkommener Vorstellungen innerhalb des Lehrkörpers gerüttelt wurde, war sie doch nur Folge eines Prozesses, der mit der Einführung des Ensino Bilingue seinen institutionellen Lauf nahm. Das, aber letztlich auch der Bantu-Minor, wurde jedoch eingeführt, um der Amtssprache Portugiesisch beizustehen. Insofern kann angenommen werden, dass insbesondere die von den Studierenden als ideal dargestellten Trias von Amtssprache und Nationalsprachen, die genau wegen ihrer Gegensätzlichkeit in symbolischer Bedeutung und Funktion ihre jeweiligen Vor- und Nachteile auszugleichen scheinen, sowie Englisch als universeller *lingua franca*, den sprachpolitischen Diskurs in Mosambik auch weiterhin bestimmt.

3. Sprachpolitische Dynamiken in Mosambik

Obwohl das in der mosambikanischen Verfassung zur alleinigen Amtssprache erklärte Portugiesisch laut offiziellen Angaben (2017) nur von 16,6 Prozent der über 32 Millionen Mosambikanerinnen und Mosambikaner als Muttersprache bezeichnet wird, finden die auf mosambikanischem Territorium vorkommenden, den „bantuphonen“ Alltag wie selbstverständlich prägenden autochthonen Nationalsprachen kaum Berücksichtigung im staatlichen Bildungswesen. Erst seit 2004 besteht mit dem Ensino Bilingue die Möglichkeit, Kinder in Grundschulen auf dem Land – weil dort eine im Vergleich zur Stadt größere bantusprachliche Homogenität vermutet wird – auch zweisprachig zu beschulen. Mit diesem Schritt wurde die bis dahin streng exoglossische Sprachpolitik des Landes jedoch aufgebrochen und hatte u.a. zur Folge, dass an den staatlichen Universitäten seitdem auch Studiengänge zu Linguistik und Didaktik von Bantusprachen angeboten werden. Auch an der Sprach-, Kommunikations- und Kunstwissenschaftlichen Fakultät (FCLCA) der Universidade Pedagógica de Moçambique (UP) mit ihren „departamentos“ in allen Provinzen des Landes wurde 2015 zum ersten Mal ein Nebenfachstudiengang in Bantusprachen, dem Minor em Ensino de Línguas Bantu, angeboten, wobei die am jeweiligen Universitätsstandort vorherrschende Bantusprache die Grundlage für das Fach bildete. Die Einführung dieses Minors, und zwar zum gleichen Zeitpunkt, als auch ein Nebenfach Deutsch an der UP Sede in Maputo zum ersten Mal studiert werden konnte, bildete den Ausgangspunkt für diese Arbeit zur mosambikanischen Sprachpolitik, die einen besonderen Fokus auf den Hochschulsektor legt. Neben einer ausführlichen Kontextanalyse, in der Fragen zur Entwicklung des mosambikanischen Staates und seiner allochthonen Amtssprache sowie den autochthonen Nationalsprachen im Mittelpunkt standen, bildete eine Datenerhebung unter Studierenden der Sprachenfakultät der UP, deren Dozenten, dem Führungspersonal der vier nach 2019 aus den Strukturen der UP hervorgegangenen Regionaluniversitäten sowie Experten für das Ensino Bilingue zu ihrer Wahrnehmung von Sprachen und Sprachlehrangeboten, die im Rahmen des mosambikanischen Bildungssystems angeboten werden, den Gegenstand der hier vorgestellten Untersuchung. Ein wichtiges Anliegen derselben ist es dabei – zumal sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene Konsens darüber zu herrschen scheint, dass Mosambik als „lusophon“ zu gelten hat – auf die Konstruiertheit dieser

Einschätzung und den daraus resultierenden, möglicherweise falschen Schlussfolgerungen etwa in der Bildungs- und Wirtschaftszusammenarbeit hinzuweisen, gleichwohl aber zu zeigen, dass die komplexe Sachlage – zu der gehört, dass „die Bantusprachen“ trotz der Maßnahmen zu ihrer Standardisierung auch heute nicht in einer Form zur Verfügung stehen wie etwa Portugiesisch oder die mosambikanischen Schulfremdsprachen – radikale Entscheidungen zugunsten der „bantuphonen“ Mehrheit fast unmöglich macht. Zur Disposition stand, ob die Einführung des Ensino Bilingue sowie die Öffnung der Hochschulen für die Bantusprachen dennoch als eine einschneidende Veränderung in der Sprachpolitik zumindest auf der Ebene des Bildungswesens gelten kann, wurden doch dadurch etablierte Denkmuster bezüglich der in Mosambik formell und informell verwendeten Sprachen infrage gestellt, was wiederum zur Reflexion über gesellschaftliche Machtverhältnisse im Land, die wesentlich dadurch geprägt sind, wer Zugang zur „legitimen Sprache“ (Bourdieu 2017, 53) hat bzw. wem dieser ermöglicht wird, anregen mochten. Ziel der Untersuchung war es daher im Sinne einer umfassenden Bestandsaufnahme des gesellschaftliche Wirklichkeit und Wahrheit konstituierenden „Sagbaren, Denkbaren und Machbaren“ (Landwehr 2018, 21) angesichts der Problematik der „komplementären Gegensätzlichkeit“ von allochthoner Amtssprache und autochthonen Nationalsprachen unter Einbeziehung der Bewertung von internationalen, im Rahmen des SNE gelehrt Fremdsprachen, von Angehörigen der urbanen, bildungsaffinen Mittelschicht direkt zu erfahren, ob und warum die schrittweise Etablierung von Bantusprachen als Bildungssprachen als relevant und sinnvoll in Bezug auf persönliche und nationale Interessen betrachtet wird.

3.1 Sprache und politische Macht

Dass Portugiesisch auch nach der Erlangung der Unabhängigkeit Mosambiks 1975 seinen Status als Sprache der staatlichen Institutionen und offizielles Kommunikationsmittel behielt, kann damit erklärt werden, dass die Frente da Libertação de Moçambique (Frelimo) für die Durchsetzung ihres politischen Projekts, der Schaffung einer zentralistisch von der Hauptstadt aus regierten Nation unter ihrer Führung, an dieser noch

1980 für 76 Prozent der mosambikanischen Bevölkerung unbekannten Sprache festhielt, die nun als „Sprache der Einheit der Nation“, „neutral“ und unverzichtbar für den (bis 1990 sozialistischen) Fortschritt propagiert wurde, gleichzeitig aber die autochthonen Sprachen wie die ihnen anhängige Kultur als rückständig und etwas, dass es, wie das koloniale Erbe, zu überwinden galt, einmal mehr in Misskredit brachte. Wie in den meisten dekolonisierten Ländern Afrikas galt in offenkundigem Widerspruch die „Kolonialsprache“ auch in Mosambik als quasi unverzichtbar. Gleichzeitig konnte mit diesem Schritt angesichts des hohen Bevölkerungsanteils ohne Schriftsprachenkenntnisse nicht nur die Assimilierungspolitik Portugals als besonders ineffizient und diskriminierend entlarvt, sondern auch die eigene Position gestärkt werden, da es doch dieselbe koloniale Politik gewesen war, die, sozusagen über 500 Jahre, den Ausbau der auf mosambikanischem Boden vorkommenden Bantusprachen verhindert und ihren kulturellen und identitätsstiftenden Wert irreparabel beschädigt hatte. Tatsächlich aber, weil im Prinzip das koloniale Modernisierungsnarrativ des Estado Novo lediglich durch eines sozialistischer Prägung ersetzt wurde, schien die Verwendung einer „modernen“ und international anerkannten Sprache durch die revolutionären Staatsgründer und den von ihr propagierten „homem novo“ unerlässlich; weil es zudem, zumal in der von Machel deklarierten „Dekade der Überwindung der Unterentwicklung“ (1980-1990), an allem fehlte, erfolgten, klammert man das akademische Engagement vor allem im Rahmen des Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas (NELIMO) aus, kaum Maßnahmen zur Aufwertung der Bantusprachen, vielmehr wurde die Geschichte ihrer Abwertung fortgeschrieben.

Dazu gehörte, dass spätestens mit dem Sistema Nacional de Educação (SNE) von 1983 Portugiesisch als alleinige Unterrichtssprache landesweit durchgesetzt werden sollte, jedoch erst nach Beendigung des Bürgerkrieges, zumal fern der Hauptstadt, möglich wurde. Seither ist das SNE kontinuierlich ausgeweitet worden, mit der Folge, dass die Erfahrung von Portugiesisch als einziger an Grundschulen, berufsbildenden Schulen und in der Universität durch den Staat bereitgestellte Bildungssprache inzwischen als generationenübergreifend und gesamtgesellschaftlich gelten dürfte. Der Zugang zu staatlichen Institutionen und zum formalen Arbeitsmarkt ist nur über die Amtssprache möglich, während die Mutter- und/oder Umgebungssprachen, die abgesehen von den Angeboten christlicher Glaubensgemeinschaften nahezu ausschließlich mündlich weitergegeben werden, auf die informellen Lebensbereiche beschränkt bleibt. Der Gegensatz von einem institutionell organisierten und formal voll

ausgerüsteten Lehrangebot der Amtssprache und dem lediglich privaten Erwerb einer oder mehrerer Nationalsprachen und ihrer Nische in populärer Musik und Radio wird darüber hinaus verstärkt durch Medienangebote etwa aus der portugiesischsprachigen Welt sowie die Bereitstellung von Bildung oder zumindest deren finanzielle Unterstützung durch internationale Institutionen, Hilfsorganisationen oder private Schulen auf Portugiesisch. Besonders für die staatlichen (und die immer häufiger zugelassenen privaten) Universitäten bilden Portugiesisch und internationale Fremdsprachen die wichtigsten sprachlichen Ressourcen – und zwar nicht nur wegen der Vorgaben des Staates und dessen Bildungs- und Wirtschaftspolitik, sondern weil es, sozusagen, in ihrem Wesen liegt, dass sie sowohl über ihre Fächerangebote und Inhalte als auch sprachpolitisch internationalen Standards gerecht werden wollen. Zudem hat die Frage des Wissenschafts- und Techniktransfers ohnehin eine lange Tradition im staatlichen Denken Mosambiks seit der Unabhängigkeit; gegenwärtige Entwicklungstendenzen, die auf internationale Kooperationen und Stipendienprogramme setzen, fügen sich hier nahtlos ein. Sie sind angesichts der klammen Haushaltssituation des mosambikanischen Staates sehr willkommen. Hinzu kommt schließlich, dass internationale Sprach- und Kulturinstitutionen wie British Council, DAAD, das Konfuzius-Institut, die Organisation Internationale de la Francophonie (OiF) oder das portugiesische Camões – Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa (IC) einen erheblichen Einfluss auf die Planung und Organisation der Schul- und Universitätscurricula haben. Allerdings liegt auf der Hand, dass die verheerende Leistungsbilanz des mosambikanischen Schulwesens sich auch auf den Hochschulsektor auswirkt. Ursache dafür sei, so ist inzwischen häufig insbesondere aus akademischen Kreisen zu hören, dass sich Portugiesisch unter dem Einfluss der allgegenwärtigen Bantusprachen auf natürliche Weise vom europäischen Standard⁶⁷⁷ entfernt habe, der aber immer noch offiziell in Mosambik gelte. Würde die Herausbildung einer mosambikanischen Varietät nun nicht länger nur beobachtet, sondern ein Português Moçambicano (PM) zur Norm zu erklärt werden, wäre ein wichtiger Schritt getan, um das Leistungsvermögen des Bildungswesens zu verbessern. Solcherart zur „língua nossa“ geworden, so wird argumentiert, wäre Portugiesisch zudem weniger Faktor von sozialer

⁶⁷⁷ In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass in Mosambik der Padrão Europeu (PE) für Gebrauch und Vermittlung der Sprache verpflichtend ist und nicht der Acordo Ortográfico von 1990. Der schriftsprachliche Einfluss des Portugiesischen aus Brasilien und Portugal ist dennoch – und gerade an den Universitäten, bewirkt durch unzählige Bildungsk Kooperationen, Studienaufenthalte oder die Rezeption akademischer Arbeiten – enorm.

Exklusion, während gleichzeitig die „bantuphone Essenz“ des Landes aufgewertet würde. Als wichtigste Gegenargumente gelten, dass eine solche mosambikanische Norm vor allem ein „Maputenser Portugiesisch“ berücksichtigen würde, eine Fortsetzung der Vernachlässigung der kulturellen Ressource, die die Bantusprachen bieten, impliziere und von den Eliten aus Bildung, Kunst und Kultur, die etwa im Rahmen der Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP) nach Anerkennung streben, wohl schwerlich akzeptiert würde. Letztlich gerät der politisch konstruierte Gegensatz zwischen der „Sprache der Einheit der Nation“ und dem „kulturellen Mosaik, repräsentiert durch die Bantusprachen“ aber durch die soziale Realität, die vor allem durch das Bevölkerungswachstum neue Dimensionen annimmt, ins Wanken.

So sehr nun der unabhängige Staat Mosambik auf Portugiesisch setzte, betonten seine Vertreter dennoch früh auch die Bedeutung der „mosambikanischen Sprachen“ für die Nation. Forderungen nach einer sprachpolitischen Lösung zur Überwindung des Gegensatzes zwischen Portugiesisch und Bantusprachen mit allen seinen sozialen Implikationen wurden zwar nie systematisch nachgegangen, allerdings mit dem erwähnten NELIMO Ende der 1980er Jahre eine Institution für die Erfassung und Pflege der Nationalsprachen an der bis dahin einzigen Hochschule des Landes, der Universidade Eduardo Mondlane (UEM) geschaffen. Der hier initiierte Prozess der Erfassung von Bantusprachen auf mosambikanischem Boden mit dem Ziel der Schaffung eines orthografischen Standards für sie beruhte auf vorhandenen Katalogen, führte aber einerseits zu einer Reduzierung der Zahl der Sprachen, andererseits zu einem „Splitting“, bewirkt etwa durch die Abgrenzung von Sprachkontinuen, die über nationales Territorium hinausreichen, sowie die Würdigung traditioneller Herrschaftseinheiten. Mit der ideellen „Nationalisierung“ ging eine verwaltungstechnische einher: Sprachen werden heute schulpolitisch als Lokal-, Regional-, und/oder Provinzsprachen behandelt. Inzwischen ist, wie Dokumente aus dem Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) bezeugen, von 19 Bantusprachen auszugehen, die für den Einsatz im Ensino Bilingue standardisiert wurden. Wenngleich auf diese Weise das „kulturelle Mosaik“ weiterlebt und heute auf die „Diversität in der Einheit“ sowie den ethno-linguistischen Reichtum des Landes, gewissermaßen als „Marke“, verwiesen werden kann, wurde damit jedoch zumindest vorerst die Chance, gewissermaßen Dachsprachen (wie z.B. in Katupha 1985, 323 vorgeschlagen) für den schulischen und universitären Schriftsprachenerwerb sowie institutionellen Gebrauch zu etablieren, vertan. Der Standardisierungsprozess erfüllt vor allem symbolpolitische Zwecke, in dem zum einen die Frage der Nation über

die überregionale und mithin panafrikanische Dimension der Bantusprachen gestellt, zum anderen aber ein zweisprachiges Unterrichtsmodell präferiert wird, das nicht auf den Erhalt der Muttersprache ausgerichtet ist und implizit den Erwerb der Amtssprache zum eigentlichen Ziel hat. Wenn das Ensino Bilingue auch offiziell als Erfolg gewertet wird und seine Organisation und Entwicklung von Anfang an maßgeblich dem Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) untersteht, wäre es doch – wie schon seine Einführung – ohne den Druck und die Unterstützung nationaler (Associação Progresso) und internationaler Organisationen (USAID) sowie Staaten oder Staatengemeinschaften, die u.a. den Fundo de Apoio ao Sistema Educativo (FASE) bedienen, wenig vorstellbar. Und obwohl das Ensino Bilingue ohne die Einrichtung von entsprechenden Studiengängen an UEM und UP, an denen hauptsächlich das Personal ausgebildet wurde und wird, das dafür auf Leitungsebene notwendig ist – in der Grundschule arbeiten nach wie vor Personen, die selten mehr als über den Abschluss der 12. Klasse plus einer dreijährigen Zusatzausbildung an einem Instituto de Formação de Professores (IFP) verfügen –, gibt es keinerlei zentrale Einrichtung, die das Ensino Bilingue akademisch begleiten, Erfolge messbar machen und Kooperationen mit ähnlichen Organisationen etwa in den Nachbarländern (wo Bantusprachen Amtssprachen sind) pflegen würde.

3.2 Sprache und die Macht von Wahrnehmungsschemata

Für die Durchführung der Datenerhebung spielten nun verschiedene Gründe eine tragende Rolle. Zunächst galt, dass die Einführung des Ensino Bilingue vornehmlich darauf beruhte, dass der Erwerb der Amtssprache verbessert, dem Recht auf muttersprachliches Lernen entsprochen und das kulturelle Potential der Bantusprachen auch bildungspolitisch genutzt werden sollte – zumindest in Grundschulen fernab der Städte. Mit der Einführung ging jedoch die Einrichtung von bantusprachlichen Studiengängen einher, über die in akademischen Kreisen und im städtischen Umfeld keineswegs Konsens existiert, was wiederum den Anlass bildete, sich mit der Frage zu

beschäftigen, ob die bislang herrschende Idee von der Alternativlosigkeit einer „neutralen“ Amtssprache für ein multilinguales Land wie Mosambik weiterhin uneingeschränkt gilt. Gefragt wurde daher, welche Wahrnehmungsmuster bezüglich Amtssprache, Nationalsprachen und internationalen Fremdsprachen überhaupt existieren, welchen Einflüssen sie unterliegen könnten und inwieweit sie der (eigenen und übermittelten) Spracherwerbspraxis und ihren unterschiedlichen Formen, dem Gebrauch und der Kompetenz in den jeweiligen Sprachen entsprechen – zumal, wenn man gerade für eine stark von Mündlichkeit geprägte Gesellschaft wie der mosambikanischen annimmt, dass dringend zwischen einem schriftsprachlichen und mündlichen Bereich unterschieden werden sollte. Darüber hinaus wurde gefragt, ob die besondere Problematik der Sprachvermittlung in multilingualen Gesellschaften überhaupt reflektiert wird – zumal, wie in Mosambik auch die Amtssprache sich in einem Prozess der „Naturalisierung“ befindet –, welches Wissen sowohl um die Problematiken der Katalogisierung und Standardisierung von Bantusprachen in Mosambik als auch über das Modell des Ensino Bilingue, seine Umsetzung und Ziele vermutet werden kann. Dabei war die Frage von besonderem Interesse, inwieweit regionale Unterschiede eine Rolle spielen (so herrschen im Einzugsgebiet jedes Universitätsstandorts jeweils andere Bantusprachen mit jeweils sehr unterschiedlicher Bedeutung auf nationaler Ebene vor und sind universitäre Sprachangebote die Fremdsprachen betreffend unterschiedlich breit aufgestellt), aber auch, inwieweit die individuelle Sprachlernbiografie, besonders aber die Beschäftigung mit den Bantusprachen, z.B. im Rahmen des Studiums, Einfluss auf die Betrachtung derselben hat. Schließlich interessierte, inwieweit man innerhalb der Universität als prestigeträchtigster (und zugleich kleinster und kostspieligster) Institution des mosambikanischen Bildungswesens, deren Anspruch längst nicht mehr ist, lediglich Lehrkräfte auszubilden, dazu bereit ist, geistige und materielle Mittel bereitzustellen, die auf eine Verbesserung und Ausweitung des Ensino Bilingue oder die Schaffung weiterführender Lehrangebote, die nicht nur für die Sekundarschulen, sondern etwa auch für Berufsschulen von Interesse sind, zielen.

Ausgehend von theoretischen Überlegungen zu Sprachpolitik und Sprachplanung allgemein (Marten 2016) und zur „Sprachenfrage“ in Afrika (Wolff 2010, 2011, 2017), insbesondere aber hinsichtlich der Frage, inwieweit auf den Status von Minderheitensprachen (oder solchen, wie das Beispiel Mosambik zeigt, die aus machtpolitischen Gründen in diese Rolle gedrängt werden, obwohl ihre

Sprechergemeinschaft weit größer ist, wie etwa der Fall des Emakhuwa zeigt, als die der Amtssprache) positiv eingewirkt werden kann (Dovalil/Šichova 2017, Fishman 2001, Skutnabb-Kangas/Philipson 1997) sowie zu Studien über den Schriftsprachenerwerb (Wolf 2011) und seine Modelle speziell in multilingualen Gesellschaften (Alidou, Hassana/Bock-Utne, Birgit 2011) bis hin zu konkreten Vorschlägen, die für Mosambik und eine wünschenswerte Handhabung seiner „duas realidades inviabilizaveis“ (Katupha 1985, 326) gemacht wurden (Lopes 2013), entstand die vorliegende, sich an den Mitteln der Inhaltsanalyse (insbesondere Mayring 2015, aber auch Atteslander 2010 und Gläser/Laudel 2009) orientierende Untersuchung über die Wahrnehmung von allochthonen Bildungssprachen und autochthonen Muttersprachen hinsichtlich ihres Stellenwerts, ihrer Bedeutung und Funktion unter Angehörigen des urbanen, akademisch gebildeten Milieus. Dabei wurde Studierenden, von denen lediglich Angaben wie Studienjahr und -gang, Alter, Geschlecht sowie die Muttersprache erhoben wurden, der FCLCA an neun Standorten zwei Fragebögen (FB) mit 22 offenen Fragen vorgelegt, die darauf abzielten, ein möglichst umfangreiches, authentisches Abbild dessen zu erhalten, was hier als das „Sagbare, Denkbare und Machbare“ (Landwehr 2018, 21) hinsichtlich der „Sprachenfrage“ (Firmino 2005) in Mosambik und zwar im Sinne einer möglichen Aufwertung der Nationalsprachen gelten kann. Dies wurde in einem aufwändigen Verfahren, bei dem sämtliche Aussagen der 364 (FB 1) bzw. 360 (FB 2) Fragebögen transkribiert, nach Amtssprache, Nationalsprachen und Bildungssprachen gruppiert und anschließend nach quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten ausgewertet wurden, erreicht. Zusätzlich wurden Dozenten der FCLCA und Führungspersonal der vier Regionaluniversitäten, die nach der Auflösung der UP 2019 neben der einstigen UP Sede in Maputo existieren, sowie Personen, die als Experten für das Ensino Bilingue gelten können, interviewt, wobei die insgesamt 30 Gespräche durch Leitfragen strukturiert wurden, die das berufliche Tätigkeitsfeld der bzw. des Befragten sowie Sprachbiografisches berücksichtigten und außerdem Einstellungen zu den Sprachen und Sprachgruppen sowie Einschätzungen zu deren Wirksamkeit in der Zukunft offenlegen sollten. Die Interviews wurden transkribiert, nach Sprachen bzw. Sprachgruppen organisiert und ihr Inhalt nach den Themen der Leitfragen geordnet analysiert. Abschließend wurden die Aussagen beider Textsammlungen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede überprüft und die Ergebnisse formuliert.

Festgestellt werden konnte für die Amtssprache, dass Portugiesisch nahezu unangefochten in dieser Stellung akzeptiert wird, obwohl die wenigsten Befragten sie als ihre Muttersprache bezeichneten. Begründet wurde das mit den gängigen Zuschreibungen, die seit Jahrzehnten gebraucht werden: Sie sei „Sprache der nationalen Einheit“ – und zwar politisch und als nationale Verkehrssprache, habe eine lange Tradition in Mosambik, verfüge als einzige über die Möglichkeiten einer voll ausgebauten Sprache und sei daher aus Verwaltung und Institutionen nicht wegzudenken, wenngleich offenkundig wurde, dass ein Português Moçambicano (PM) favorisiert wird. Sie markiere das nationale Territorium und ermögliche die Bildungs- und Wirtschaftszusammenarbeit genauso wie die individuelle Karriere. Wenngleich die Schwierigkeiten in Schule und Universität bei ihrem Erwerb thematisiert wurden, bedeutete das nicht, dass an der eigenen Kompetenz in der Sprache gezweifelt wurde oder daran – und zwar mit Hinweis auf das Ensino Bilingue –, dass sie selbst dort, wo sie nicht Familie- und Umgebungssprache ist, gelernt werden könnte. Die einzigen, die hier widersprachen, waren Personen, die Portugiesisch als Faktor für die soziale Exklusion erkannten und/oder über Expertenwissen über das Ensino Bilingue verfügten.

Dadurch, dass die Mutter- und Umgebungssprachen insbesondere für die Studierenden Teil ihres Alltags sind, wurde ein Identitätswechsel, der mit Portugiesisch einhergehen könnte, eher nicht empfunden oder ausgedrückt. Allerdings wurde die Gefahr angesprochen, dass es zum Verlust des individuellen autochthonen kulturellen Erbes (oder dem der Gruppe) kommen könne – zumal von Studierenden, die einen Nebenfachstudiengang in einer Bantusprache belegten. Zugleich machte aber eine Mehrheit, zumindest der Studierenden, nicht der Dozenten, deutlich, dass sie ihre Sprachen für ihren Nachwuchs bewahrt sehen will – und zwar unabhängig vom Studienfach. Dazu passte, dass Bantusprachen äußerst selten als rückständig und/oder „strukturlos und ohne Grammatik“ oder „Dialekte“ bezeichnet wurden, sie galten aber dennoch als untauglich, die Funktion einer Amtssprache zu übernehmen – wohl nicht zuletzt, weil die am weitesten verbreitete Erfahrung eben die war, eine Bantusprache, dabei nicht selten „müheles“, in einem informellen Kontext gelernt zu haben. Erkennbar war jedoch, dass dort, wo an Universitäten mit Bantusprachen schriftsprachlich gearbeitet wurde oder Erfahrungen mit ihrer schriftsprachlichen Vermittlung existierten, sie tendenziell als ähnlich komplex und damit kompliziert wie Portugiesisch oder die Fremdsprachen bewertet wurden.

Englisch schließlich war die Sprache, die der großen Mehrheit der Befragten

wichtig und wertvoll erschien – und zwar zuvörderst in ihrem Status als erste Fremdsprache. Besondere sprachpolitische Instrumente (im Gegensatz zu Französisch) zur Steigerung ihrer Akzeptanz und Beliebtheit bedarf es dabei offenkundig nicht. Zum einen verfügt sie traditionell über einen großen Einfluss, insbesondere im Süden und im Zentrum Mosambiks, zum anderen entspricht das der Ubiquität von Englisch in den Medien oder als Sprache der Bildungs- und Wirtschaftszusammenarbeit. Wie groß die Schwierigkeiten seien, sie in formalen Kontexten zu lernen, wurde dennoch mehrfach erwähnt und galt auch für die anderen Fremdsprachen, deren Existenz im Curriculum im Übrigen von niemandem der Befragten hinterfragt wurde. Vielmehr wurden sie stets als Mehrwert für den persönlichen Lebensweg beschrieben und galten als zuverlässiges Mittel, auf dem äußerst begrenzten Arbeitsmarkt Mosambiks, der selbst Absolventen einer Hochschule immer weniger Chancen bietet, eine Anstellung zu finden – dies selbst dann, wenn die Ausbildung im Rahmen eines Nebenfachs lediglich zwei Jahre beträgt.

Obwohl nun die Besonderheit der Bedingungen, unter denen die formale Vermittlung der Amtssprache in Mosambik stattfindet (d.h., in einem multilingualen Kontext, wobei die Verwendung der Mutter- und/oder Umgebungssprachen lediglich als „Übersetzungs-hilfen“ dient und einer Norm folgt, die den meisten Formen widerspricht, die für ihren Alltagsgebrauch charakteristisch sind) offensichtlich ist, legen die Ergebnisse aus Befragung und Interviews etwa in Bezug auf das Ensino Bilingue, den Erwerb der Muttersprache, Verfahren der Fremdsprachenvermittlung oder die Nutzung der Ressource Vielsprachigkeit nahe, dass diese an Schule und Universität eher nicht berücksichtigt wird – zumal der politische Einfluss echter Experten als verschwindend gering beurteilt werden muss. Zudem lassen die Einschätzungen der Dozenten vermuten, dass die Erfüllung der staatlichen Vorgaben hinsichtlich der Studienorganisation Vorrang hat. Ein knappes Budget, enge Zeitvorgaben und, wie immer wieder erwähnt wurde, eine Mehrheit von Studierenden, denen die nötigen Voraussetzungen für eine Universitätsstudium fehlt, scheinen dazu beizutragen, dass genau die oben genannte Besonderheit der mosambikanischen Bedingungen erhalten bleibt. Insbesondere am traditionell bildungsstarken Standort Maputo, wo vor allem das Xichangana neben dem Portugiesischen vergleichbar selbstbewusst verwendet wird (und zwar auch in Schriftform), scheint es allerdings genau diese Art Gleichgewichtung der Sprachen zu sein, die Nachteile mildert. Sie geschieht allerdings nicht durch planvolles Handeln der Universitäten oder gar des Staates, wohl aber aufgrund zielgerichteten Handelns von Personen und Organisationen der Zivilgesellschaft inklusive der Kirchen, denen der

Ausbau der Bantusprachen ein Anliegen ist. Ob bantusprachliche Lehrangebote daher an staatlichen Universitäten (weiter)entwickelt werden, ist, so muss befürchtet werden, hauptsächlich davon abhängig, ob sich Geldgeber dafür finden – oder eben auch nicht. Für den Staat, davon muss ausgegangen werden, sind Lösungen für die „Sprachenfrage“ nur insofern erheblich, als damit ein Beitrag zur Milderung der Arbeitslosigkeit – die, natürlich, in der Hauptsache Millionen junger Leute trifft – und zur Wahrung des sozialen Friedens geleistet wird.

Die durch die Befragung (Fragebögen und Interviews) erstellte Textsammlung wurde keineswegs allumfassend ausgewertet, sondern folgte lediglich den Schlagwörtern, die durch die Fragen bereits vorgegeben waren. Bessere, vor allem KI-basierte Analyseinstrumente sollten es ermöglichen, viel engheriger zu arbeiten, um etwa herauszufiltern, wie sehr z.B. der durch den Nebenfachstudiengang Bantusprache erhaltene Wissenszuwachs tatsächlich die Wahrnehmung der Bantusprachen zugunsten einer Aufwertung zu lenken vermag. Denn obwohl das übergreifende Forschungsinteresse vor allem darin bestand, herauszufinden, wie Akteure, deren Handlungsspielraum als relativ begrenzt gelten muss – gleichwohl sie sich im privilegiertesten Segment des Bildungswesens befinden –, überhaupt die „Sprachenfrage“ wahrnehmen, eröffneten sich gerade in Bezug auf die Bantusprachen, ihre Standardisierung und dadurch zu befürchtende Abgrenzung (im Sinne einer Nationalisierung und damit neuen „Zersplitterung“ zugunsten der an bildungspolitischen und kulturellen Fragen ohnehin mäßig interessierten Wirtschaftseliten in den jeweiligen afrikanischen Hauptstädten) neue Fragen anhand des gesammelten Materials. Da weder Curricula untersucht noch die Unterrichtspraxis beobachtet wurde, blieben zudem viele Aussagen, die in den Fragebögen zu Spracherwerb und -vermittlung gemacht wurden, unverständlich. Und auch die sich in diesen und in den Interviews andeutende Frage, ob und inwiefern es etwa Unterschiede bei der Bewertung der Bedeutung einzelner Bantusprachen (Stichwort „Xichanganisierung“) durch ihre Sprecherinnen und Sprecher gibt, kann nur durch weiterführende Untersuchungen geklärt werden.

Einmal mehr soll jedoch darauf verwiesen sein, wie wenig Informationen generell zu Spracherwerb und -kompetenz der in Mosambik gängigen Bildungssprachen (das Ensino Bilingue inbegriffen) vorhanden sind, anhand derer das Thema Sprachenpolitik in Mosambik tiefgründiger untersucht werden könnte. Es fehlt an Studien jeder Art: So wird die Leitungsfähigkeit des Bildungssystems beklagt, aber nicht solide vermessen, welchen

Anteil die Sprachproblematik daran hat. Auch gibt es keine Studien darüber, wie erfolgreich das Ensino Bilingue tatsächlich gelten kann und ob dessen Absolventen Vorteile daraus ziehen. Unbekannt ist einerseits, ob Kandidaten in der universitären Aufnahmeprüfung und/oder anderen Leistungsüberprüfungen z.B. am Portugiesischen scheitern, andererseits aber auch – und dies, obwohl die individuellen Kosten und die des Staates so hoch sind – ob Absolventen auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich deswegen Erfolg haben, weil sie z.B. über Deutsch-, Englisch- oder Französischkenntnisse verfügen. Die Gründe für dieses Phänomen der fehlenden Studien wissenschaftlich zu hinterfragen, dürfte dabei ebenfalls zum Forschungsfeld Sprachpolitik gehören.

3.3 Hochschulwesen und Nationalsprachen: Was möglich ist

Ogleich es nicht Ziel der Arbeit, die Bildungslandschaft Mosambiks und insbesondere den Hochschulektor auf seine Defizite abzuklopfen und Verbesserungen anzumahnen, sondern vielmehr das Spektrum erkundet werden sollte, in welchem sich der Diskurs um eine eventuell nur für Außenstehende problematische Sprachpolitik Mosambiks und seinem akademisch-urbanen Milieu bewegt, soll die mit der Arbeit vorliegenden Plattform genutzt werden, um Empfehlungen vor allem im Hinblick auf eine Verbesserung der Nutzung der Bantusprachen als intellektuelle und kulturelle Ressource des Landes auszusprechen. Hintergrund dafür bildet die Tatsache, dass die hier Befragten den Bevölkerungsteilen angehören, die über Amtssprache und eine oder mehrere Bantusprachen, wenngleich in unterschiedlicher Qualität, verfügen und in beiden kulturellen Sphären zuhause sind. Zudem sind sie dem Staat, vor allem aber dem Gedanken der Nation aufgrund ihres Bildungsweges und ihren beruflichen Vorstellungen weitaus mehr verbunden als es etwa die bantusprachliche Bevölkerungsmehrheit sein könnte; doch auch im Vergleich zu elitären Kreisen der mosambikanischen Gesellschaft dürfte gerade die Solidarität mit den „populações“ hier größer sein: Sowohl das akademisch gewachsene Engagement für ein „nationales Portugiesisch“ als auch die Bantusprachen als „mosambikanische Sprachen“ hat in diesem Milieu seinen Ursprung. Es kann zudem mit großer Sicherheit vermutet werden, dass hier ein tieferes Wissen um

die „Sprachenfrage“ und ihre Dimensionen existiert. Daher sollen an dieser Stelle abschließend Überlegungen vorgestellt werden, wie gerade die Nationalsprachen als Instrumente des Wissenserwerbs die Anerkennung finden, die nötig ist, damit sie als für die Entwicklung von Gesellschaft und Nation dem Portugiesischen ebenbürtige Sprachen behandelt werden. Dabei muss jedoch im Bewusstsein bleiben, dass die übergroße Mehrheit derjenigen, die an der Erhebung teilnahmen, die Situation, in der sich die Sprachen befinden, für selbstverständlich, vor allem aber angemessen hielt – zumal nicht wenige Mosambikanerinnen und Mosambikaner gezeigt haben, dass sie trotz unvorstellbar widriger Umstände exzellente Bildungswege, für die der Portugiesischerwerb unerlässlich war, einzuschlagen vermochten. Allerdings sollte jedoch der Erfolg von wenigen eben nicht darüber hinwegtäuschen, dass die übergroße Mehrheit der Mosambikaner über keinerlei befriedigende Berufs- und Bildungsperspektiven verfügt, da die Frage des Zugangs zur Amtssprache lebenswegentscheidend ist; der damit einhergehende Ausschluss von demokratischer Teilhabe kann jedoch kaum im Interesse der Nation und eines demokratischen Staates liegen. Immerhin hat dieser inzwischen dafür gesorgt, dass die Bantusprachen, sozusagen über die Hintertür, in das SNE vordringen konnten. Sie halten hier bislang jedoch nur jene Nischenposition, die ihnen durch die Einführung des Ensino Bilingue in Schulen in ländlichen, sprachlich mehr oder weniger homogenen Regionen gewährt wurde. Absehbar ist, dass das vorerst der sprachpolitisch einzige Rahmen bleiben wird, in dem sie überhaupt weiterentwickelt werden können. Dennoch bietet diese Nische auch der Hochschule die Chance, in die bestehende Bildungs- und Sprachpolitik einzugreifen und sie aktiv mitzugestalten, woraus sich Vorteil und Nutzen auch für die Institution selbst, ihre Funktionalität und Stellenwert betreffend, ergeben. Dass die Universität eine wichtige Rolle spielen kann, hat sie überdies ja mit der Einführung von Studiengängen in Bantusprachenlinguistik und -didaktik längst unter Beweis gestellt. Schließlich konnte etwa dadurch, dass in diesem Bereich ausgebildete Fachkräfte bereitstanden, das Programm „Vamos Ler!“ überhaupt in der Breite und mit der Dynamik durchgeführt werden, die es innerhalb seiner fünfjährigen Laufzeit annahm. Da es jedoch – wie alle von externen Geldgebern finanzierten Projekte – auf den kurzen Zeitraum von 2016 bis 2021 beschränkt und die Weiterführung (USAID/Saber) nicht absehbar war, besteht fortlaufend die Frage, wie mit den Ergebnissen solcher Projekte verfahren wird, damit die gemachten Erfahrungen nicht verloren gehen und die Erkenntnisse genutzt werden können. Hier zentrale Einrichtungen zu gründen – und zwar speziell an den

Regionalstandorten, wie sie seit 2019 geschaffen wurden –, die ähnlich dem Lehrstuhl für Portugiesisch als Fremd- und Zweitsprache an der UEM mit einer virtuellen Plattform arbeiten, kann dabei nicht nur der Erfassung aller zu den Sprachen veröffentlichten Literatur, Studienergebnisse inklusive, dienen, sondern auch der Sammlung von Beispielen aus Grammatik und Lexik einzelner, in der Region vorkommender Bantusprachen sowie von Unterrichtsvorschlägen und -material und ihrer Bereitstellung für eine große Öffentlichkeit. Gleichzeitig können so dem interessierten Publikum wichtige Daten über die Nationalsprachen präsentiert, aber auch sprachpolitische Themen nationaler und internationaler Tragweite – zu der allemal die afrikanische Perspektive gehört – vorgestellt werden. Die Vorteile, die eine virtuelle Plattform bietet, liegen auf der Hand: Nicht nur wird das Bewusstsein für die Existenz und Relevanz der Sprachen gestärkt, auch der Austausch zwischen all jenen, die mit und für die Bantusprachen arbeiten, wird erleichtert. Überhaupt bietet die Nutzung digitaler Möglichkeiten – etwa die Produktion mehrsprachig untertitelter Unterrichtsvideos von kurzer Dauer zur Unterstützung für Fächer des Schulcurriculums in Zusammenarbeit von erziehungswissenschaftlicher und Sprachenfakultät – ein weites Arbeitsfeld, zumal hier das Wissen, das in den Fachdidaktiken vermittelt wird, auf sehr praktische Weise Anwendung findet. Gleichzeitig wird durch die Verwendung der Sprachen ein Beitrag für ihren Ausbau geleistet und die Wahrnehmung ihrer Schriftlichkeit gestärkt. Von Vorteil ist, dass sie, anders als Lehrmaterialien in gedruckter Form, effizienter zu korrigieren sind. Solange es keine Verlage gibt, die in Nationalsprachen Texte veröffentlichen, bieten digitale Formate zudem die kostengünstigste Möglichkeit, den formalen Gebrauch voranzutreiben. Ihre Standortunabhängigkeit ist in einem großen, oft unwegsamen Land wie Mosambik ebenfalls ein entscheidender Vorteil. Um solche Vorhaben zu verwirklichen, müssen freilich Vorurteile überwunden werden. Dazu gehört die Vorstellung, dass die Universität mit der Grundschulbildung nichts zu tun habe, aber auch die, dass sie sich im Rahmen des SNE Kompetenzen anmaßen würde, die eigentlich dem INDE obliegen. Doch sollte gerade hier überprüft werden, inwieweit das Institut seiner Verantwortung für das Ensino Bilingue mit 19 Sprachen, mehreren Tausend Schulen und Millionen Schülern in allen Regionen des Landes überhaupt gerecht zu werden vermag. Hochschulen vor Ort könnten als lokale Partner sehr wohl eine wertvolle Unterstützung bilden. Die einzigartige sprachpolitische Situation des Landes voll anzuerkennen und darauf nicht ausschließlich mit Mitteln zu reagieren, die für andere Kontexte erdacht und dort eventuell sogar erfolgreich umgesetzt wurden, kann dabei als wesentlicher Beitrag

für die Stärkung der nationalen Souveränität betrachtet werden. Insofern ist auch zu überdenken, ob nicht in den städtischen Schulen, gerade wegen der hier vermuteten Heterogenität der Sprachen, von Anfang an eine Nationalsprache unterrichtet wird – und später andere als Wahlpflichtfächer hinzukommen. Angesichts der hohen Schulabbrecherquoten ist zudem zu überlegen, auch berufliche Ausbildungen bilingual anzubieten. Denn wenn Portugiesisch – und dabei ist die Orthografienorm nebensächlich – nicht verstanden wird, muss Unterricht gerade hier in der Sprache stattfinden, die Auszubildende auch verstehen. Da nun im Bereich von Grundschul- und beruflicher Bildung traditionell zahlreiche internationale Nichtregierungsorganisationen in Mosambik arbeiten, sollen auch diese angehalten werden, die lokalen Sprachen bei ihren Aktivitäten zu berücksichtigen. Ihre Unterstützung wird umso wertvoller sein, je besser sich Mitarbeiter mit der Lokalbevölkerung verständigen können. Daher Kurse in den Nationalsprachen zu entwickeln und solche (auch digital) anzubieten, sollte dazu beitragen, diesen Sprachen ein größeres Gewicht zu verleihen – und zwar eines, welches ihrem alltäglichen lebendigen Gebrauch entspricht. Denn es ist maßgeblich die Form, in der eine Sprache vermittelt wird, die dazu beiträgt, wie sie wahrgenommen wird.

Hochschulen in Mosambik können und sollen sich nicht den Vorgaben unterwerfen, die in anderen Ländern Praxis sind; sich an solchen zu orientieren, ist freilich hilfreich. Dass sie dabei von Studienanwärtern geradezu überrannt werden, weil sie in einer Bildungslandschaft angesiedelt sind, die praktisch keine Alternativen zu bieten hat, sollte die Hochschule nicht davon abhalten, sich um die ureigenen Ressourcen an Menschen, Sprachen und Kulturen zu kümmern, sie zu pflegen. Denn Hochschulen, das zeigt die historische Erfahrung anderswo, leisten einen wichtigen Beitrag zur Stärkung nationalen Gemeinnsinns, nicht zuletzt, indem sie forschend und lehrend darauf hinwirken, das solcher entsteht. Zugleich sind sie Orte, an denen, im besten Fall, Weltwissen umgesetzt wird. Kurzum, Hochschulen sind in der Lage, wissenschaftsbasiert handelnd auf die Wirklichkeit einzuwirken und sie dadurch zu verändern. Indem überkommene ideologische Konzepte – z.B. das nur eine „moderne“ Sprache Fortschritt und Entwicklung herbeiführe – als solche bloßgestellt und gleichzeitig Wege gezeigt werden, wie mit der sprachlichen und kulturellen Heterogenität des Landes angemessen umgegangen werden kann, schreiben die staatlichen mosambikanischen Hochschulen an der Zukunft der Nation mit.

Literaturverzeichnis

Abbink, Jon/Walraven, Klaas/Bruijn, Mirjam (Hg.), *Rethinking Resistance. Revolt and violence in African History*. Leiden: Brill.

Achebe, Chinua (1976), *Okonkwo oder Das Alte stürzt*. Berlin: Aufbau.

Afonso, Ancieto/Gomes, Carlos de Matos (2016), *A conquista das almas*. Lisboa: Tinta-da-china.

Afonso, Ancieto (2008), *Grande Guerra. Angola, Moçambique e Flandres. 1914-1918*. Lisboa e Matosinhos: Quidnovi.

Agheyisi, Rebecca/Fishman, Joshua A. (1970), „Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches“. In: *Anthropological linguistics*, 12, 5, 137-157.

Alberto, Ibraimo (2014), *Ich wollte leben wie die Götter*. Berlin: Kiepenheuer&Witsch.

Alexander, Neville (1999), „An African renaissance without African languages“. In: *Social dynamics. Language and development in Africa*, 25, 1, 1-12.

Alidou, Hassana/Bock-Utne, Birgit (2011), „Teaching practices – teaching in a familiar language“. In: Adama Ouane/Christine Glanz (Hg.), *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor*. Hamburg: UIL/ADEA, 159-185.

Anderson, Benedict (1983) *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

Angst, Alves (2018), *(Auto)Avaliação de qualidade do ensino superior na universidade católica de Moçambique. Um estudo de caso*. Tese de Doutoramento. Beira: Universidade Católica de Moçambique.

Arakaki, Nancy Aparecida (2014), *A obra ‚Moçambicanismos: Para um léxico de usos do Português Moçambicano‘ e suas implicações socioculturais, políticas e linguísticas nos espaços luso-bantófonos*. Tese de Doutoramento. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Augusto, Moisés André (2017), *Análise de determinantes de satisfação dos alunos da Universidade Pedagógica – Delegação de Tete*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Ashby, Simone (2011), „„Co-producers of this means of expression‘: Evidence from Mozambique in support of the study of indigenizing language“. In: Rudolf Muhr (Hg.),

Non-dominating Varieties of pluricentric Languages. Getting the Picture. In memory of Prof. Michael Clyne. Wien et. al.: Peter Lang, 11-30.

Assane, Adelino/Nicaquela, Inácio / Profirio, Wilson (2021), „A formação de professores primários dem Moçambique: qual modelo a adotar?“. In: Argumentos, 18,1 <periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos> [6.08.2021].

Atteslander, Peter (2010), *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.

Ba Ka Khosa, Ungulani (2018), *Gungunhana*. Porto: Porto Editora.

ders. (2015), „Memórias perdidas, identidades sem cidadania“. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 106, 127-132.

ders. (2008), *Sobreviventes da noite*. Maputo: Texto.

Baptista, José dos Santos (2010), *Estratégias de gestão pedagógica da variação linguística nas aulas de Português nas escolas secundárias da cidade de Nampula (Moçambique): Um estudo exploratório*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Barbosa, Joaquim (2011), „Perpétua Gonçalves. A Génese do Português de Moçambique“. In: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, 1, 6, 2011, 201-204.

Basílio, Guilherme (2010), *O Estado e a escola na construção da identidade política*. Tese de Doutoramento. São Paulo: PUC-SP.

Bastos, Mónica/Marques, José A./Monteiro, Ana C. et al. (Hg.), *Ensinar a língua portuguesa em Moçambique: Desafios, possibilidades, e constrangimentos*. Porto: Porto Editora.

Batone, Domingos Carlos (2020), „Mercado de trabalho em contexto de pobreza urbana: o caso da cidade de Lichinga, Moçambique“. In: Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica, 9, 19.

Baumgart, Winfried (1992), „Bismarcks Kolonialpolitik“. In: Johannes Kunisch (Hg.), *Bismarck und seine Zeit*, Berlin: Duncker&Humblot, 141-153.

Bautz, Karin/Blesse, Giseller (1999), *Die vergessene Expedition. Auf den Spuren der Leipziger Moçambique Expedition von 1931*. Leipzig: Museum für Völkerkunde.

Benson, Carolyn (1997), *Relatório final sobre o ensino bilingue*. Maputo: INDE.

Benzane, Fernando Gelado (2019), *Análise do processo de implementação de descentralização do ensino básico no município de Maputo 2006-2016: Uma revolução passiva?* Tese de Mestrado. Maputo: UEM.

Bergamini, Claudia (2011), *Aspectos semântico-lexicais da língua portuguesa falada por universitários de Maputo – Moçambique*. Tese de Mestrado. São Paulo: USP.

Bertelsmann Stiftung (2018), *Country Report — Mozambique*. Gütersloh: Bertelsmann.
Berthoud, Anne-Claude/Lüdi, Georges (2011), „Language Policy and Planning.“ In: Ruth Wodak/Barbara Johnston / Paul Kerswill (Hg.), *The Sage Handbook of Sociolinguistics*, London: Sage, 79-495.

Bisque, José Vicente António (2013), *Análise do processo de formação dos professores para o ensino bilingue no instituto de formação de professores de Inhamitua, na Província de Sofala em Moçambique*. Tese de Mestrado. Juiz de Fora: UFJDF.

Blaeu, Joan (1665 [2010]), *Atlas Maior*, Köln: Taschen.

Blommaert, Jan (Hg.) (1999), *Language Ideology Debates*. Berlin: De Gruyter Mouton.

ders. (1996), „Language planning as a discourse on language and society: the linguistic ideology of a scholarly tradition“. In: *Language Problems and Language Planning*, 20, 199-122.

Boetius, Birgit (2001), *Zivilgesellschaft aus dem Baukasten? Die Rolle der mosambikanischen Bildungselite im geförderten Demokratisierungsprozess*. Doktorarbeit. Hamburg: Universität Hamburg.

Bonde, Rui Amadeu (2016), *Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique*. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.

Born, Joachim (2000), „Recht auf Muttersprache? Staatssprache vs. autochthone Idiome vs. allochthone Migranten in den Ländern des Mercosur“. In: *Grenzgänge* 7, 13, 56-65.

Bornscheuer, Sophie (2017a), „„Deutsch ist ein Sprache der Zukunft hier in Mosambik“ - Vom politischen Moment des Deutschen als Fremdsprache im Südlichen Afrika zur Sicht mosambikanischer Studierender auf ihr Deutschstudium“. In: *eDUSA*, 11, 1, 13-27.

dies. (2017b), „Deutsch in Mosambik“. In: *eDUSA*, 11, 1, 98-101.

Bourdieu, Pierre (2017), *Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

ders. (1998), *Praktische Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brandão, Silvia Figueireido (Hg.) (2018), *Duas variedades africanas do português: variáveis fonético-fonológicas e morfosintáticas*. São Paulo: Blucher.

Braunecker, Claus (2021), *How to do empirische Sozialforschung*. Wien: facultas.

Brito, Luís de (2019), *A Frelimo, o Marxismo e a construção do Estado Nacional 1962-1983*. Maputo: IESE.

ders. (2012), „Pobreza, ‚PARPAS‘ e governação“. In: Luís de Brito/Carlos Castel-Branco/Sérgio Chichava et al. (Hg.), *Desafios para Moçambique*. Maputo: IESE, 25-42.

Brito, Luís de/Castel-Branco, Carlos/Chichava, Sérgio et al. (Hg.), *Desafios para Moçambique*. Maputo: IESE.

Brock-Utne, Birgit/Alidou, Hassana (2011), „Active students – learning through a language they master“. In: Adama Ouane/Christine Glanz (Hg.), *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor*. Hamburg: UIL/ADEA, 159-185.

Bromber, Katrin/Smieja, Birgit (Hg.), *Globalisation and African Languages: Risks and Benefits*, Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

Busch, Brigitta (2013), *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas wuv.

Cabaço, José Luís de Oliveira (2007), *Moçambique: Identidades, colonialismo e libertação*. Tese de doutoramento. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Cabecinhas, Rosa/Feijó, João (2013), „Representações sociais do processo colonial - perspectivas cruzadas entre estudantes moçambicanos e portugueses“. In: *Revista de Ciências Sociais* 12, 117-139.

Cabral, António C. Pereira (1975), *Dicionário de nomes geográficos de Moçambique*. Lourenço Marques: Moderna.

ders. (1972), *Pequeno dicionário de Moçambique*. Lourenço Marques: edição do autor.

Cahen, Michel (2018), „16 de Junho de 1960. Massacre de Mueda, Moçambique“. In: Miguel Cardina/Bruno Sena Martins (Hg.), *As voltas do passado: a guerra colonial e as lutas de libertação*. Lisboa: Tinta-de-China, 40-47.

ders. (2016), „A Renamo, um assunto para historiadores e cientistas sociais“. In: *Africana Studia*, 27, *José Capela e a história de Moçambique: 45 Anos depois de Ovinho para o preto*. Porto: CEA, 197-204.

ders. (2006), „Luta de emancipação anti-colonial ou movimento de libertação nacional? Processo histórico e discurso ideológico – o caso das colónias portuguesas e de Moçambique, em particular“. In: *Africana Studia*, VIII, out. 2006.

ders. (1999), „The Mueda case and Maconde Political Ethnicity: Some notes on a work in progress“. In: *Africana Studia*. *Revista internacional de estudos africanos*, 2, 29-46.

Calderón, Adolfo Ignacio/Wandercil, Marco/Martins, Edivaldo Cesar C. et al. (Hg.) (2019), *Rankings Acadêmicos e Governança universitária no Espaço do Ensino Superior de Língua Portuguesa*. Brasília: ANPAE.

Calvet, Louis-Jean (1974), *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.

ders. (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.

Capela, José (2005) „Como as Aringas de Moçambique se transformaram em Quilombos“, In: 20 Tempo, 83-108.

ders. (2002), *O tráfico de escravos nos portos de Moçambique 1733-1904*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.

Campos, Josilene Silva (2016), „A imprensa moçambicana e o discurso anticolonial“. In: Novas epistemes e narrativas contemporâneas, Jataí, UFG, 1-13.

Canhanga, Mira de Jesus Varela/Banda, Martin (2017), „Education Language Policy in Mozambique: A Critical View“. In: International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 4, 5, 12-21.

Cardina, Miguel/Sena, Bruno Martins (Hg.), *As voltas do passado: a guerra colonial e as lutas de Liebertação*. Lisboa: Tinta-de-China.

Cardoso, Dulce Maria (2020), *O retorno*. Lisboa: Tintas-da-China.

Carmona, Francisco (2018), „Desconcentração, descentralização ou democratização? O olhar de Michel Cahen.“ In: Savana, 1259, 23 de Fev. 2018, 1-4.

Carvalho, Manuel (2015), *A guerra que Portugal quis esquecer*. Porto: Porto Editora.

Castelo, Cláudia (2014), „‘Novos Brasis’ em África. Desenvolvimento e colonialismo português tardio.“ In: Varia História, Belo Horizonte, 30, 53, 507-532.

dies. (2012) „Uma incursão no lusotropicalismo de Gilberto Freyre“. In: Blogue de História lusófona, 6. Lisboa: IICT, 261-280.

dies. (2007), *Passagens para África. O povoamento de Angola e Moçambique com naturais da Metrópole (1920-1974)*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.

dies. (1999), „O modo português de estar no mundo“: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1930-1961). Porto: Afrontamento.

Chabal, Patrick (1994), *Vozes moçambicanas. Literatura e nacionalidade*. Lisboa: Vega.

Chambo, Gervásio/Chimbutane, Feliciano/Garcia-Miguel, José M. et al. (2020), *A educação bilingue em Moçambique. Guia prática*. Vigo: Universidade de Vigo.

Chemane, Vasco Alberto (2019), „Parceiria Moçambique-China: Cruzamento de Estratégias seeking em contexto de globalização financeira (um olhar aos resultados do período 2001-2016)“. In: *Conjuntura Austral*. Journal of the global south, Porto Alegre, 10, 49, 62-80.

Chichava, Sérgio Inácio (2007), *Le ‘vieux Mozambique’. Étude sur l’identité de la Zambézie*. Thèse por le Doctorat. Bordeaux: Université Montesquieu.

Chimbutane, Feliciano (2018a), „Políticas e práticas linguísticas e formação do Estado-Nação em Moçambique: Da unidade na uniformidade à unidade na diversidade“. In:

Paulo Feytor/Sílvia Melo-Pfeiffer (Hg.), *Línguas e políticas linguísticas em português*, Lisboa: Lidel, 106-123.

ders. (2018b), „Language and citizenship education in postcolonial Mozambique“. In: *Journal of Social Science Education*, 17, 4, 8-25.

ders. (2015), „Línguas e educação em Moçambique: Uma perspectiva sócio-histórica“. In: Perpétua Gonçalves / Feliciano Chimbutane (Hg.), *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique: Em direcção a uma coêrencia entre discurso e prática*, Maputo: Alcance, 35-77.

ders./Stroud, Christopher (Hg.) (2012), *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto.

ders. (2009), *The purpose and value of bilingual education: A critical, linguistic ethnographic study of two rural primary schools in Mozambique*. PhD Thesis. Birmingham: Birmingham University.

ders. (1991), „Línguas bantu ou línguas bantas?“. In: *Tempo* (14.07.1991), 40-42.

Chiziane, Paulina (1993), *Ventos de Apocalipse*. Lisboa: Caminho.

Cigarros, Maurício/Cuamba, Enísio Guilhermina (2021), „Letramento escolar e a política linguística no contexto de multilinguismo em Moçambique“. In: *Confluência*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, 60, 324-352.

Clarke, Christopher (2013), *The sleepwalkers: How Europe went to war in 1914*. London: Penguin Books.

Coelho, João Paulo Borges (2021), *Museu da Revolução*. Alfragide: Caminho.

ders. (2017), *Ponta Gea*. Maputo: Ndjira.

ders. (2015), „Abrir a fábula: Questões da política do passado em Moçambique“. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 106, 153-166.

ders. (2013), *Rainhas da Noite*. Maputo: Ndjira.

ders. (2009a), „A ‚literatura quantitativa‘ e a interpretação do conflito armado em Moçambique (1976-1992)“. In: Cristina Udelsmann Rodrigues/Ana Bénard da Costa (Hg.), *Pobreza e paz nos PALOP*. Lisboa Sextante, 141-168.

ders. (2009b), *Olho de Hertzog*. Alfragide: Leya

ders. (2006), *Crónica da Rua 513.2.*, Maputo: Ndjira.

ders. (2003a), *As duas Sombras do Rio*. Lisboa: Caminho.

ders. (2003b), „Da violência colonial ordenanda à violência pós-colonial violenta“. In: *Lusotopie* 2003, 175-193.

ders. (1989), „Um itinerário histórico da moçambicanidade“. In: Fernando Rosas/Maria Fernanda Rollo (Hg.), *Portugal na viragem do século. Língua portuguesa: Herança comum*. Lisboa: Assí.

Coelho, José Maria dos Santos (2015), „O ensino primário no Estado Novo português“. In: Aurora. Revista de arte, mídia e política, São Paulo, 8, 22, 20-37.

Companhia, Carlito António (2018), „Panorama geral dos estudos sobre a aquisição do Português L2 em Moçambique“. In: Odisseia, Natal, RN, 3, 1, p. 1-15.

ders. (2016), *Aquisição do português em Moçambique: Papel do contexto social no desenvolvimento linguístico de alunos da 7ª classe*. Tese de doutoramento. Maputo: UEM.

Cooper, Robert L. (1989), *Language planning and social change*. New York: Cambridge University Press.

Cossa, Lourenço Eugénio (2011), „Educação para o desenvolvimento em Moçambique“. In: Educação Realidade, Porto Alegre, 36, 3, 705-725.

ders. (2007), *Línguas Nacionais no Sistema de Ensino para o Desenvolvimento da Educação em Moçambique*. Tese de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

Costa, Catarina A. (2019), *Moçambique. O sonho de uma Nação*. Ourém: Luaelétrica.

Costa, Eduardo (1901), „Estudo sobre a administração civil de nossas Possessões Africanas. Apresentado ao Congresso Colonial 1901“. In: Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa. 19a série, no 7-12, 624, 5.

Costa e Silva, Alberto de (1994), „O Brasil, a África e Atlântico no século XIX“. In: Estudos Avançados, 8, 21, 21-42.

Couto, Mia (1992), *Terra Sonâmbula*. Lisboa: Caminho.

Cristiano, José (1997), *Das Bildungssystem in Mosambik 1974-1996. Entwicklungen, Probleme, Konsequenzen*. Doktorarbeit. Hamburg: Universität der Bundeswehr.

Cruz e Silva, Teresa (2015), „Memória, história e narrativa: Os desafios da escrita biográfica no contexto da luta nacionalista em Moçambique“. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 106, 133-152.

dies. (1998), *Protestant churches and the formation of political consciousness in South Mozambique (1930-1974)*. Doctor thesis. Bradford: University of Bradford.

Crystal, David (2000), *Language death*. Cambridge: Cambridge University.

Culimua, Aristides Silvestre (2021), „A avaliação escolar no Ensino Secundário em Moçambique e os indícios de uma educação excludente“. In: Educação Popular, 20, 3, Uberlândia, 103-121.

Cumbe, Mário José Chitaúte (2016), „Os Khokholo dos Chopino contexto político dos finais do século XIX no sul de Moçambique“. In: *Africana Studia* (2016), José Capela e a história de Moçambique: 45 Anos depois de ‚O vinho para o preto‘. Porto: CEA, 97-109.

Cummins, Jim (1979), „Cognitive/Academic Language Proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters“. In: *Working papers on bilingualism*, 19, 197-205.

ders. (1984a), *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

ders. (1984b), „Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students“. In: Charlene Rivera (Hg.), *Language Proficiency and Academic achievements*, Multilingual Matters, 10. Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.

DAAD (2018), *Regional quality assurance in Southern Africa (SADC)*. Bonn: DAAD.

Dambo, Laila Lucrecia (2017), „Ensino Superior em Moçambique: Percepções dos professores sobre currículo e desenvolvimento curricular nas instituições de Ensino Superior“. In: III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de questões curriculares. Educação, formação e criouliidade. Cidade de Praia: UniCV, 1-12.

Daniel, Óscar (2015), „Impacto do ensino bilingue no processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa no ensino secundário geral“. In: Mónica Bastos/José A. Marques/Ana C. Monteiro et al. (Hg.), *Ensinar a língua portuguesa em Moçambique: Desafios, possibilidades, e constrangimentos*. Porto: Porto Editora, 58-79.

Darbord, Maria Arlette (Hg.), *Outras Margens: a vitalidade dos espaços de língua portuguesa*. Brüssel: Peter Lang

Darch, Colin (1981) „Trabalho Migratório na África Austral: um apontamento crítico sobre a literatura existente“. In: *Estudos Moçambicanos*, Maputo: UEM, 81-96.

Darquennes, Jeroen (2012a), „Strategische Sprachplanung im Kontext europäischer Sprachminderheiten“. In: *RML2future*. Flensburg, FUEV, 1-10.

ders. (2012b), „Sprachminderheiten in Europa“. In: *RML2future*. Flensburg, FUEV, 1-15.

Dehane, Stanislas (2010), *Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: btb

Deusen-Scholl, Nelleke van/May, Stephen (Hg.), *Second and foreign language learning*. Berlin: Springer.

Deutscher, Guy (2011), *Im Spiegel der Sprache*, München: C.H. Beck.

ders. (2005), *The unfolding of language*. London: Penguin.

Dias, Hildezina Norberto/Tacla, Isidro Emil (Hg.) (2022), *Português Moçambicano I, II*. Maputo: Alcance.

dies. (2012), „Desafios da Universidade Moçambicana no século XXI“. In: Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série: Ciências de Educação, Maputo, UEM, 60-74.

dies. (2009a), *Português moçambicano: estudos e reflexões*. Maputo: Imprensa Universitária.

dies. (2002), *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Texto.

Diki-Kidiri, Marcel/Alidou, Hassana (2009), *National policies: The role of vehicular cross-border languages, the place of less dissiminated languages in Africa. General synthesis of the five regional conferences 'reports*. Addis-Ababa: ACALAN.

Direito, Bárbara Pinto Texeira (2013), *Políticas coloniais de terras em Moçambique: O caso de Manica e Sofala sob a Companhia de Moçambique, 1892-1942*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Domingues, Nuno (2014), „O feitiço das imagens: trabalhadores industriais modernos na paisagem colonial em Moçambique“. In: Filipa Lowndes Vicente (Hg.), *O império da visão. Fotografia no contexto colonial (1860-1960)*. Lisboa: Edições 70, 243-258.

Dorren, Gaston (2021), *In 20 Sprachen um die Welt. Die größten Sprachen und was sie so besonders macht*. München: C.H. Beck.

Döring, Hans-Joachim (1999), *Es geht um unsere Existenz*. Berlin: Ch. Links.

Dovalil, Vít/Šichová, Kateřina (2017), *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement*. Heidelberg: Universitätsverlag.

Dovalil, Vít (2013), „Zur Auffassung der Standardvarietät als Prozess und Produkt von Sprachmanagement“. In: Sven Staffeldt/Wolf Peter Klein/ Jörg Hagemann (Hg.), *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, 163-176.

do Rosário, Domingues M./Ennis, Caroline (2016), *Estudo sobre a economia política do sector da educação em Moçambique*. Maputo: CESC.

Duchene, Alexandre/Heller, Monica (Hg.) (2008), *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defence of languages*. New York: Continuum.

Dürscheid, Christa (2012), *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Eichinger, Ludwig/Kallmeyer, Werner (Hg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: De Gryter.

Engelmann, Sebastian/Pfützner, Robert (Hg.), *Sozialismus und Pädagogik: Verhältnisbestimmungen und Entwürfe*. Bielefeld: Transcript.

Evans, Nicholas (2014), *Wenn Sprachen sterben. Und was wir mit ihnen verlieren*. München: C. H. Beck.

Faiclough, Norman (2006), *Language and Globalization*. Oxon, New York: Routledge.

Faquir, Osvaldo Carlos Guirruço (2016), *Didática da escrita em contextos multilingues: o caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais*. Tese de Doutoramento. Lisboa: UL.

Faulbaum, Frank/Rexroth, Magrit/Prüfer, Peter (2009), *Was ist eine gute Frage?*. Berlin: Springer.

Fauvelle, François-Xavier (2017), *Das goldene Rhinoceros. Afrika im Mittelalter*. München: C. H. Beck.

Fehn, Anne-Marie (2019), „African Linguistics in Official Portuguese- and Spanish-Speaking Africa“. In: Ekkehard Wolff (Hg.), *A History of African Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 189-204.

Fehn, Anne-Marie/Bosch, Sonja/Kosch, Inge (2019), „African Linguistics in So-Called Lusophone and Hispanophone Africa and in Southern Africa.“ In: Ekkehard Wolff (Hg.), *The Cambridge Handbook of African Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 98-114.

Feijó, João/Maquenzi, Jerry (2019), „Pobreza, desigualdade e conflitos em Cabo Delgado“. In: *Desafios para Moçambique: dez anos pensando no País*, IESE-Conf2019, Maputo: IESE.

Ferreira, António (Hg.) (2017), *Movimentos migratórios e relações rural-urbanas. Estudos de caso em Moçambique*. Maputo: Alcance.

Ferreira, António (2008), „O regime colonial e os colonos portugueses: discursos emitidos no seminário Savana durante as celebrações de independência de Moçambique (1998-2003)“. In: Moisés de Lemos Martins/Manuel Pinto (Hg.), *Comunicação e cidadania – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências de Comunicação*. Braga: Universidade do Minho, 1675-1688.

Feldbauer, Peter (2005), *Die Portugiesen in Asien: 1498-1620*. Essen: Magnus.

Feldbauer, Peter (2004), „Der Handel vor und nach der Kolonialexpansion Portugals“. In: Dietmar Rothermund/Susanne Weigelin-Schwiedrzik (Hg.), *Der Indische Ozean. Das afro-asiatische Mittelmeer als Kultur- und Wirtschaftsraum*. Wien: Promedia, 83-104.

Fernandes, Gonçalo (2015), „Primeiras descrições das línguas africanas em língua portuguesa“. In: *Confluência, Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, 49-2, 43-67.

Fernandes, Jorge Luís P. (2006), *República [Popular] de Moçambique. As Alterações Toponímicas e os Carimbos do Correio*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.

Ferreira, José Carlos Ney/Veiga, Vasco Soares da (1957), *Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique*. Lisboa: Ministério do Ultramar.

Feytor, Paulo /Melo-Pfeiffer, Sílvia (Hg.), *Línguas e políticas linguísticas em português*, Lisboa: Lidel.

Figueiredo, Isabel (2018), *Caderno das memórias coloniais*. Alfragide: Caminho.

Figueira, Carla Sofia Casaca (2010), *Languages at war in lusophone Africa. External language spread policies in Mozambique and Guinea-Bissau. At the turn of the 21st century*. PhD Thesis. London: University of London.

Firmino, Gregório Domingues (2021), „Ascensão de uma norma endógena do português em Moçambique: desafios e perspectivas“. In: Gragoatá, Niteroi, 26, 54, 163-192.

ders. (2015), „Diversidade linguística e desenvolvimento nacional: Questões sobre a política linguística em Moçambique“. In: Revista Científica, Maputo: UEM, 121-132.

ders. (2008a) „Aspectos da nacionalização do Português em Moçambique.“ In: *Veredas*, 9, Coimbra: Impactum, 115-134.

ders. (2008b), „Nomes dos *vatonga* de Inhambane: entre a ,tradição‘ e a ,modernidade““. In: *Etnográfica*, 12, 1, 129-141.

ders. (2005), *A ,questão linguística‘ na África pós-colonial. O caso do português e das línguas autóctonas em Moçambique*. Maputo: Texto.

ders. (1987), „Alguns problemas da normatização do Português em Moçambique“. In: *Limani*, 3, Maputo: UEM, 11-25.

Fishman, Joshua A. (2001), *Can threatened languages be saved? Reversing language shift revisited: A 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

ders. (2001), Why is it so hard to save a threatened language? In: Joshua A. Fishman (Hg.), *Can threatened languages be saved?? Reversing language shift revisited: A 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 451-483.

ders. (1968), *Language Problems of Developing Nations*. New York: Wiley.

Fonseca, Madalena Pires de (2003), „Corridores de desenvolvimento em Moçambique“. In: *Africana Studia*, 6, Porto: Universidade do Porto, 201-230.

Forquilha, Salvador (2017), „Descentralização e conflito em Moçambique: O desafio da construção do Estado“. Maputo: IESE.

Foucault, Michel (1974), *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Freitag, Ulrike (2004), „Islamische Netzwerke im Indischen Ozean.“ In: Rothermund, Dietmar/Weigelin-Schwiedrzik, Susanne (Hg.) (2004), *Der indische Ozean. Das afro-asiatische Mittelmeer als Kultur- und Wirtschaftsraum*. Wien: Promedia, 61-81.

Früh, Werner (2015), *Inhaltsanalyse*. Stuttgart: utb.

Fukuyama, Francis (2019), *Identity*. London: Profile Books.

Gadelii, Karl Erland (2002), „Pronominal syntax in Maputo portuguese (Mozambique) from a comparative Creol and Bantu perspective“. In: *Africa&Asia*, 2, 27-41.

ders. (2001), „Languages in Mozambique“. In: *Africa&Asia*, 1, Göteborg University, 6-12.

Gallo, Fernanda Bianca Gonçalves (2017), „*Andando a procura dessa vida*“: *Dinâmicas de deslocamento na província de Tete-Moçambique, do colonialismo tardio à mineradora Vale*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp.

Ganhão, Fernando (1979), *O papel da língua portuguesa em Moçambique*. Comunicação apresentada no I Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa. Maputo: MEC.

García, Ofelia/ Lin, Angel M. Y. /May, Stephen (Hg.) (2017), *Bilingual and multilingual education*. Berlin: Springer.

Garcia, Ofelia/Baker, Colin (1996), *Policy and practice in bilingual education. Extending the foundations*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gaspar, José Maria (1958), „A colonização branca em Angola e Moçambique“. In: *Colóquios de Política Ultramarina internacionalmente relevante*. Lisboa: Ministério do Ultramar, 31-53.

Gasperini, Lavinia (1989), *Moçambique: Educação e desenvolvimento rural*. Roma: Lavoro/Iscos.

Gegenbauer, Max (2021), „Das Portugiesische in Äquatorialguinea“. In: Anna Ladilova/Dinah Lesczyk/Katharina Müller (Hg.), *Bornistik*. Gießen: Giessen University Library Publications, 306-315.

Gerdes, Paul (2011), *1000 Doctoral Theses by Mozambicans or about Mozambique. Academy of Science of Mozambique*. Maputo: Ministry of Science and Technology.

Ginja, Aurélio Fabião (2008), *Proposta Curricular de Educação Bilíngue: Ponto de Partida para uma Educação Intercultural em Moçambique?*. Tese de Mestrado. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010), *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS.

Gold, Andreas (2018), *Lesen kann man lernen*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Good, Jeff (2017), „Niger-Congo Languages“. In: Richard Hickey (Hg.), *The Cambridge Handbook of Areal Linguistics*, Cambridge: Cambridge University, 471-499.

Gomes, Nilma Lino (2018), „Brasil e Moçambique: Vínculos ancestrais, cooperação internacional e educação. Entrevista com o magnífico reitor Jorge Ferrão, Universidade Pedagógica“. In: EDUR Educação em Revista, 34, Belo Horizonte, 1-10.

Gonçalves, António Cipriano Parafino (2018), „O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008)“. In: Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, 23, 1, 37-57.

Gonçalves, Paulo Cesar (2018) „A emigração como força civilizadora: Portugueses nas colônias africanas e no Brasil independente“. In: Revista histórica, 177, São Paulo: Unesp, 2-53.

Gonçalves, Perpetua (2015), „Aspetos Morfosintáticos da gramática do português de Moçambique: A concordância nominal e verbal“. In: Cuadernos de la ALFAL, 7, 9-16.

dies./Feliciano Chimbutane (Hg.) (2015), *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique: em direcção a uma coerência entre discurso e prática*. Maputo: Alcance.

dies. (2012) *Lusofonia em Moçambique: Com ou sem glotofagia?* <docplayer.com.br/79098934-Lusofonia-em-mocambique-com-ou-sem-glotofagia-1-perpetua-goncalves-universidade-eduardo-mondlane-mocambique.html; [10.10.20]>

dies. (2010), *A génese do português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

dies. (2005), „O português de Moçambique: Problemas e limites da padronização de uma variedade não-nativa“. In: Carsten Sinner (Hg.), *Norm und Normkonflikte in der Romania*, München: Peniope.

dies. /Chimbutane, Feliciano (2004), „O papel das línguas bantu na génese do português de Moçambique“. In: Papia, 14, 7-30.

dies. /Companhia, Carlito A./Vicente, Francisco (2004), *Português no ensino secundário geral: Perfil linguístico dos alunos e programas de ensino*. Maputo INDE.

dies. (1996), *Uma variedade em formação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

GPE (2019), *Summative Global Partnership for Education (GPE) country program evaluation, Batch 4, Country 11: Mozambique*. Quebec: Universalia.

Gnutzmann, Claus (2010), „Language awareness“. In: Wolfgang Hallet/Frank K. Königs (Hg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 115-119.

Grabner, Walter (2005), „Zwölf Jahre DDR-Beteiligung am Projekt ‚Steinkohle Moatize‘“. In: Matthias Voß (Hg.), *Wir haben Spuren hinterlassen*. Münster: LIT, 216-269.

Graça, Pedro Borges (2012), „O projecto pessoal e político de Eduardo Mondlane“. In: *Atas do congresso internacional ‚Saber Tropical em Moçambique: História, Memória e Ciência‘*, Lisboa: IICT, 1-9.

ders. (2005), *A construção da nação na África: ambivalência cultural em Moçambique*. Coimbra: Almedina.

Graf, Herbert (2005), „Vor der Unabhängigkeitserklärung Mosambiks – Erinnerungen und Reflexionen“. In: Matthias Voß (Hg.), *Wir haben Spuren hinterlassen*. Münster LIT, 61-129.

ders. /Joseph, Detlef (1984), *Volksrepublik Mosambik. Werden und Wachsen eines jungen Staates*. Berlin: Deutscher Staatsverlag der DDR.

Graff, Harvey J./Duffy, John (2017), „Literacy myth“. In: Barbara Street/Stephen May (Hg.), *Literacies and Language Education*. Encyclopedia of language and education. Basel, New York et al.: Springer, 31-42.

Grißhaber, Wilhelm (2010), *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Frin, François (2003), *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages in Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Guirruço, Osvaldo Carlos (2008), *O ensino da escrita com recurso a estratégias (meta)cognitivo-cooperativas em contexto multilingues: o caso do português em Moçambique*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Guissemu, Manuel (2018), *Manufacturing Multilingualisms of Marginality in Mozambique. Exploring the order of visibility of local african languages*. PhD Thesis. Stockholm: Stockholm University.

Haarman, Harald (2007), *Geschichte der Schrift*. München: C.H. Beck.

ders. (1990), *Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework*. In: *International Journal of the Sociology of Language*, 86, 103-126.

Hallet, Wolfgang/Königs, Frank K. (Hg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett

Harris, Patrick (1998), „Christianity in black and white. The establishment in Southern Mozambique“. In: *Lusotopie*, 5, *Des protestantismes en lusophonie catholique*, 317-333.

Haugen, Einar (1972), *The Ecology of Language*. Stanford. Stanford University Press.

ders. (1959), „Planning for a standard language in modern Norway“. In: *Anthropological Linguistics*, 1, 3, 8-21.

Hegenwald, Holger (2005), „Berlin, Maputo und zurück – Dozent an der Eduardo-Mondlane-Universität“. In: Matthias Voß (Hg.), *Wir haben Spuren hinterlassen*. Münster: LIT, 463-480.

Helgesson, Alf (1994), *Church, state and people in Mozambique: an historical study with special emphasis on methodist developments in the Inhambane Region*. Uppsala: Uppsala University.

Henriksen, Sarita Monjane (2021), „Políticas Linguísticas e Educação – O caso de Moçambique“. In: Anna Ladilova et al. (Hg.), *Bornistik*. Gießen: Giessen University Library Publications, 166-173.

dies. (2017), „A unidade na diversidade nos espaços de língua portuguesa: o caso de Moçambique.“ In: Maria Arlette Darbord (Hg.), *Outras Margens: a vitalidade dos espaços de língua portuguesa*. Brüssel: Peter Lang, 53-65.

dies. (2010), *Language Attitudes in a Primary School. A bottom-up approach to language education policy in Mozambique*. PhD Thesis. Roskilde: Roskilde University.

Henrique, Andrade (2014), *Estratégias didático-pedagógicas para desencorajar o uso de escrita abreviada em contexto de sala de aulas: o caso de estudantes do 2º ano do Curso de Português na Universidade Pedagógica*. Tese de Mestrado. Maputo: UP.

Héraud, Guy (1989), „Renaissances éthiques“. In: Ulrich Ammon/Klaus Mattheier/Peter Nelde (Hg.), *Brennpunkte der Soziolinguistik*, *Sociolinguistica* 1, 30-45.

Herder, Johann Gottfried (1952), *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, Bd. 1. Berlin: Aufbau.

Heugh, Kathleen (2012), „Da língua materna ao uso de uma língua internacional no processo de ensino-aprendizagem: As limitações do modelo de transição no sistema escolar de África“. In: Feliciano Chimbutane/Christopher Stroud (Hg.), *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto, 53-74.

Heyden, Ulrich van der/Semmler, Wolfgang/Straßburg, Ralf (Hg.) (2015), *Mosambikanische Vertragsarbeiter in der DDR-Wirtschaft: Hintergründe – Verlauf – Folgen*. Münster: Lit.

ders. (2005), „Es darf nicht passieren! Entwicklungspolitisches Engagement der DDR zwischen Solidarität und Risiko“. In: Matthias Voß (Hg.), *Wir haben Spuren hinterlassen*. Münster: LIT, 278-313.

ders. (1999), *Die Afrikawissenschaften in der DDR: Eine akademische Disziplin zwischen Exotik und Exempel*. Münster: LIT.

Hohlfeldt, Antônio/Grabauska, Fernanda (2010), „Pioneiros da imprensa em Moçambique. João Albasini e seu irmão“. In: *Brazilian Journalism Research*, 6, 1, 195-214.

Hyltenstam, Kennet/Stroud, Christopher (1998), „Proposals for revised language curricula for Mozambican primary schools“. In: *Sociology of Education and Culture Research Reports*, 21, Uppsala: Uppsala University, 1-19.

INE Angola (2016), *Resultados definitivos do recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014*. Luanda: INE.

INE Moçambique (2019), *Estatísticas da Cultura*. Maputo: INE.

Isaacman, Allan (2013), *Dams, displacement, and the delusion of development: Cahora Bassa and its legacies in Mozambique, 1965–2007*. Athens: University of Ohio.

ders. (1983), *Mozambique. From Colonialism to Revolution, 1900-1982*. Bolder: Westview.

ders. (1972), *Mozambique: The Africanization of a European Institution. The Zambezi Prazos. 1750-1902*. Madison: The University of Wisconsin Press.

Jafar, Silvestre Jafar (2017), „Presença chinesa em Moçambique, 200-2015: Hetero-Identities, ‚Neocolonialismo‘ e ‚Apartheid‘ sócio-laboral?“. In: Chiara Olivieri/Antonio Ortega Santos (Hg.), *Decolonizando identidades. Pertenencia y Rechazo de/desde el Sur Global*. Granada: Universidade Granada, 301-314.

Jahn, Susanne (2022), „Namen und Macht in Mosambik“. In: *Apropos*, 8, 31-52.

dies. (2021), „Orientierung in Raum und Zeit – Straßennamen als Zeitzeugen und historisches Erbe in Maputo“. In: Anna Ladilova/Dinah Leschzyk/Katharina Müller et al. (Hg.), *Bornistik*. Gießen: Giessen University Library Publications, 405-428.

dies. (2016), „Sprachpolitik im Postkolonialismus – Das Ensino Bilingue in Mosambik“. In: Joachim Born/Anna Ladilova (Hg.), *Sprachkontakte des Portugiesischen*. Frankfurt/Bern et al.: Peter Lang, 67-82.

Janson, Tore (2004), „Languages and language names in Mozambique, 150 years ago and now“. In: Katrin Bromber/Birgit Smieja (Hg.), *Globalisation and African Languages: Risks and Benefits*, Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 297-311.

Jernudd, Björn H./Neustupný, Jiří V. (1987), „Language planning: for whom?“. In: Lorne Laforge (Hg.), *Proceedings of the international colloquium of Language Planning*. Quebec: L'Université Laval, 71-84.

Johnston, Anton (1984), *Education in Mozambique 1975-1984*. Stockholm: SIDA Education.

Johnston, Harry H. Sir (1919, 1922), *A Comparative Study of the Bantu and Semi-Bantu Languages*. Oxford: Oxford University Press.

Jon-And, Anna/Aguilar, Elliot (2019), „A model of contact-induced language change: Testing the role of second language speakers in the evolution of Mozambique Portuguese“. In: *PLOS ONE*, 14, 4, 1-14.

dies. (2011), *Variação, contato e mudança linguística em Moçambique e Cabo Verde: A concordância variável de número em sintagmas nominais do português*. Tese de Doutorado. Stockholm: Universitet Stockholm.

Judson, Pieter M. (2017), *Habsburg. Geschichte eines Imperiums 1740–1918*. München: C. H. Beck.

Jullien, François (2019), *Es gibt keine kulturelle Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jurk, Gerhard (2005), „Als Berater der Bank von Mosambik“. In: Matthias Voß (Hg.), *Wir haben Spuren hinterlassen*. LIT: Münster, 328-387.

Kamwangamalu, Nkongo M. (2017), „Second and foreign language learning in South Africa“. In: Nelleke van Deusen-Scholl/Stephen May (Hg.), *Second and foreign language learning*. Berlin: Springer, 237-249.

Kaplan, Robert B./Baldauf Richard Jr. (1997), *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

Katupha, José Mateus (1985), „O panorama linguística de Moçambique e a contribuição da lingística na definição de uma política linguística apropriada“. In: Direcção da Associação Portuguesa de Linguística. Actas do I encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 317-334.

Kaufmann, Friedrich (2020), *PMEs em Moçambique. Situação e desafios*. Maputo: AHK/ExperTS GIZ.

Kausen, Ernst (2014), *Die Sprachfamilien der Welt. Afrika – Indopazifik-Austalien-Amerika*. Hamburg: Buske.

Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hg.) (2012), *Diskurs – Macht – Subjekt*. Wiesbaden: VS.

Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja/Lipp, Peter et al. (2008), *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Wiesbaden: VS.

Kloss, Heinz (1976), „Abstandssprachen und Ausbausprachen“. In: Joachim Göschel et al. (Hg.), *Zur Theorie des Dialekts. Aufsätze aus 100 Jahren Forschung mit biografischen Anmerkungen zu den Autoren*. Wiesbaden: Stetner, 301-322.

Kluße, Holger (2012), *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Krashen, Stephen (1996), *Under Attack. The case against bilingual education*. Cluver City: Language Education Associates.

Kristiansen, Tore (2011), „Attitudes, ideology and awareness“. In: Ruth Wodak/Barbara Jonstone/Paul Kerswill (Hg.), *The Sage Handbook of Sociolinguistics*. London: Sage, 265-279.

Kröger, Oliver (2014), *Personenreferenz und Textorganisation in Erzählungen des mosambikanischen Ngoni*. Doktorarbeit. Köln: Universität zu Köln.

Kunisch, Johannes (Hg.) (1992), *Bismarck und seine Zeit*, Berlin: Duncker&Humblot.

Lachler, Ulrich/Walker, Ian (2018), *Diagnóstico do emprego Moçambique. Volume 1: Diagnostico*. Washington: World Bank.

Lafon, Michel (2012), „Educação Bilingue em Moçambique: Interesse popular ultrapassa a timidez inicial do programa.“ In: Feliciano Chimbutane/ Christopher Stroud (Hg.), *Educação Bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre politicas e praticas*. Maputo: Texto, 13-34.

Ladilova, Anna /Leschzyk, Dinah/Müller, Katharina (Hg.), *Bornistik*. Gießen: Giessen University Library Publications.

Laforge, Lorne (Hg.), *Proceedings of the international colloquium of Language Planning*. Quebec: L'Université Laval.

Landwehr, Achim (2021), *Diesseits der Geschichte*. Düsseldorf: Wallstein.

(2018) Historische Diskursanalyse. Frankfurt/New York: Campus.

ders. (2016), *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit*. Frankfurt am Main: Fischer.

Langa, David (2019), „Percepções da comunidade moçambicana bilíngue em relação ao uso do português e das línguas maternas Bantu“. In Revista Tabuleiro de Letras, 13, Salvador, 259-281.

Langa, Paulo (2012), „A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: A qualidade em questão.“ In: Revista Científica. UEM, Série: Ciências da Educação, 1, 21-41.

Leiste, Doris (1988), *Die portugiesische Sprache in Moçambique – eine Untersuchung zur Entwicklung der Sprachsituation von der Kolonialzeit bis in die Gegenwart*. Dissertation. Leipzig: Karl-Marx-Universität.

Lemos, Amélia (2018), „Língua e cultura em contexto multilingue: um olhar sobre o sistema educativo em Moçambique.“ In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, 34, 69, 17-32.

ders. (2017), „Língua, cultura e intercompreensão: Como incluir para uma educação para todos?“. In: UDWIZI, Revista de Educação, 8, 28, Universidade Pedagógica, Maputo, 9-22.

Lettow-Vorbeck, Paul von (2012; 1921), *Heia Safari!*. Memphis: General Books LLC.

ders. (2012;1920), *Meine Erinnerungen aus Ostafrika*. Leipzig: Köhler.

Lindim, Isabel (2012), *Mulheres de armas. Histórias das Brigadas Revolucionárias*. Carnaxide: Objectiva.

Liphola, Marcelo (2012), „A problemática do tom na escrita de línguas moçambicanas“. In: Armindo Ngunga/Osvaldo Faquir (Hg.), *Relatório do III Seminário sobre a Padronização de Ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo: CEA, 313-334.

ders. (1989), „As línguas bantu de Moçambique. Uma pequena abordagem do ponto de vista sócio-linguístico“. In *Est. Port.Afric.*, Campinas, 14, 71-78, jul/dez. 1989.

Lipschutz, Mark R./Rasmussen, R. Kent (1989), *Dictionary of african historical biography*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Lobato, Alexandre (1962), *Colonização senhorial de Zambézia*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.

ders. (1952), *Sobre a cultura moçambicana*. Lisboa: Gradiva.

Löffler, Heinrich (2005), „Wie viel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffserklärung: Standard und Gegenbegriffe“. In: Ludwig Eichinger/Werner Kallmeyer (Hg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: De Gruyter, 7-27.

Lopes, Ângela Filipe/Pinto, Maria da Graça L. Castro (2017), „Do ensino bilingue em Moçambique: elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento“. In: *Linguarum Arena*, 8, 69-92.

Lopes, Armando Jorge (2018), „O aluno universitário moçambicano PL2 e os caminhos de escrita: um trilho seguro vale mais do que os dois que puseram a quizomba a mancar“. In: *Linha D'Água*, 31, 1, 29-49.

ders. (2015), „Política linguística: terra de ninguém, terra de todos. Notas a partir de um posto de observação moçambicano“. In: *LASCICS*, Universidade do Minho/CECS, 198-226.

ders. (2013a), *A batalha das línguas: perspectivas sobre a linguística aplicada em Moçambique*. Luanda: Editora das Letras.

ders. (2013b), „A língua portuguesa nas organizações internacionais“. In: *Platô*, 2, 4, Cidade da Praia: IILP, 28-40.

ders. (2013c) „Língua portuguesa em Moçambique: Timakas, milandos e desafios“. In: *Revista Brasileira*, II, 74, 133-150.

ders./Nhamjende, Paulino/Sitoe, Salvador (2002), *Moçambicanismos: Para um léxico de usos de português moçambicano*. Maputo: Imprensa Universitária.

ders. (1999), „The Language Situation in Mozambique“. In: Robert B. Kaplan / Richard B. Baldauf (Hg.), *Language Planning in Malawi, Mozambique, and the Philippines*, Clevedon: Multilingual Matters, 85-133.

ders. (Hg.) (1980), *Textos de apoio para o professor de língua portuguesa*. Maputo: Imprensa Universitária.

Lopes, Maria Antónia Rocha de Fonseca (1999), „Reflexões de processos e símbolos do imaginário étnico em Moçambique“. In: *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, Ed. UFSC, 26, 11-31.

Lourenço, Vítor Alexandre (2005), *Estado(s) e autoridades tradicionais. Análise de transformação política*. Cadernos de Estudos Africanos. Ocasional papers. Coimbra: UC/CEA.

Macagno, Lorenzo (2019), *A invenção do assimilado. Paradoxos do colonialismo em Moçambique*. Lisboa: Colibri.

ders. (2014), „Assimilacionismo“. In: Livio Sansone/Cláudio Alves Furtado (Hg.), *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador da Bahia: ABA, 31-44.

ders. (2012), „Franz Boas e Kamba Simango: epistolários de um diálogo etnográfico“. In: *Travessias Antropológicas: estudos e contextos africanos*, 1ed. Brasília: ABA, 1, 127-157.

ders. (2009), „Fragmentos de uma imaginação nacional“. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 24, 70, 17-35.

Macamo, Elísio (1996), „A Nação moçambicana como comunidade de destino“. In: *Lusotopie: Un oppression paternaliste au Brésil*. Paris: Editora Kartala, 1996.

Macamo, Ernesto (2015), *Insucesso escolar em Moçambique. Estudo de caso na Escola Secundária Graça Machel*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Macaringue, Ilídio/Pires-Santos, Maria Elena (2019), „Políticas linguísticas: Entre a Moçambicanidade e a portugalidade.“ In: *Letras&Letras*. Uberlândia, 35, especial, 53-74.

Macaringue, Ilídio (2017), „Políticas linguísticas de Moçambique: controvérsias e perspectivas“. In: *RILP*, 31, 2017, 45-67.

Maciel, Carla (2018), „Os Goeses e outros povos asiáticos em Moçambique – Que atitudes em relação ao português e às línguas bantu?“. In: *Interdisciplinary, Journal of Portuguese Diaspora Studies*, 7, 169-183.

Maho, Jouni Filip (2009), *NUGL-online. The online version of the New Updated Guthrie List, a referential classification of the Bantu languages*. <com/fileasset/downloads_products/35125_Bantu-New-updated-Guthrie-List.pdf>

Maloa, Tomé Mirandola (2016), *História da economia socialista de Moçambique*. Tese de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Mandlate, Ernesto/Daniel Nivagara (2019), „Políticas de acesso ao ensino superior em Moçambique: progressos e desafios da sua implementação“. In: Revista Educa Amazônia-Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, 7-34.

Mandlate, Ernesto (2017), „Relevância de cursos com directriz da reforma do Ensino Superior em Moçambique“. In: UDWIZI, Revista de Educação, 8, 28, Universidade Pedagógica, Maputo, 146-158.

Manuel, Feliciano Felisberto (2018), *Relevância das línguas nacionais no sistema educativo moçambicano*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Manuel, Nicolau Nkiawete (2015), *Language and literacy policies in Sub-Saharan Africa – towards a bilingual language education policy in Angola*. Washington: Washington State University.

Mapasse, Ermelinda (2015), *Norma e ensino do português no contexto moçambicano*. Tese de Doutoramento. Curitiba: UF do Paraná.

Maranhão, Francisco dos Prazeres (1842), *Diccionario geográfico das colónias portuguezás, no qual se descrevem todas as ilhas, e porções de continentes, que Portugal possui no ultramar*. Porto: Typographia Commercial Portuense.

Marra, José (2015), „A avaliação na aprendizagem de línguas e de línguas estrangeiras em Moçambique: O que pensam os docentes do ensino secundário geral?“. In: In: Mónica Bastos et al. (Hg.), *Ensinar a língua portuguesa em Moçambique: Desafios, possibilidades, e constrangimentos*. Porto: Porto Editora, 140-154.

Marten, Heiko (2016), *Sprach(en)politik*. Tübingen: Narr.

Martins, Moíses de Lemos/Pinto, Manuel (Hg.), *Comunicação e cidadania – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências de Comunicação*. Braga: Universidade do Minho.

Marx, Christoph (2017), *Mugabe. Ein afrikanischer Tyrann*. München: C. H. Beck.

Marx, Karl (1986), *Das kommunistische Manifest*. Leipzig: Reclam.

Matavele, Hilária Joaquim (2016), *Formação e Profissionalidade: um estudo na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Moçambique*. Tese de Doutoramento. Aveiro: UA.

Matiquite, Policarpio Camilo (2019), „Ensino Superior e pesquisa científica em Moçambique“. In: Cadernos de África Contemporânea 2/3. 80-95.

Matos, Patrícia Ferraz de (2006), *As côres do Império*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Matos, Sérgio Campos (1997), „Política de Educação e Instrução Popular no Portugal Oitocentista“. In: CLIO, Revista do Centro de História da Universidade de Lisboa, Nova Série 2, Lisboa, 85-107, 101.

- Martins, Bruno Sena/Meneses, Maria Paula (Hg.) (2013), *Guerra de libertação e os sonhos coloniais*. Coimbra: Almedina.
- Matasci, Damiano/Bandeira, Miguel Jerónimo/Gonçalves, Hugo Does (Hg.) (2020), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s-1980s*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Mattos, Regiane Augusto de (2014), „A dinâmica das relações no norte de Moçambique no final do século XIX e início do século XX“. In: Rev. hist. São Paulo, 171, 383-419.
- May, Stephen (2006), „Language Policy and Minority Rights“. In Thomas Ricento (Hg.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Practice*. Oxford: Blackwell, 255-272.
- Mayring, Philipp (2015), *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ders./Gläser-Zikuda (Hg.) (2008), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mazrui, Alamin Ali (2002), „The English language in African education: dependency and decolonisation“. In: James Tollefson (Hg.), *Language policies in education: critical issues*, Mahwah: Erlbaum, 267-281.
- McKay, Sandra Lee (2017), „Sociolinguistics and language education“. In: Nelleke, Deussen Scholl, Stephen May (Hg.), *Second and Foreign language education*. Berlin: Springer, 15-26.
- Medeiros, Eduardo (2007), „Os Sino-moçambicanos da Beira. *Mestiçagens* várias“. In: Cadernos de Estudos África, 155-187.
- Meneses, Maria Paula (2019), „Silenciamentos de lutas em Moçambique: os jornais *O Africano* / *Brado Africano* como espaços de reivindicação de cidadania“. In: Calígrama, Belo Horizonte, 24, 1, 11-32.
- dies. (2016a), „As ciências sociais no contexto do Ensino Superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização“. In: Perspectiva, Florianópolis, 34, 2, 338-364.
- dies. (2016b), „So revendo o passado conhecermos o presente? Alguns dilemas das descolonizações internas em Moçambique“. In: Maria Paula Meneses/Bruno Sena Martins (Hg.), *Direitos e dignidade. Trajetórias e experiências de luta. IX Edição do Congresso Ibérico de Estudos Africanos*. Coimbra: UC/CES, 56-66.
- dies. (2015), „Xiconhoca, o inimigo: Narrativas de violência sobre a construção da nação em Moçambique“. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 106, 9-52.
- dies. (2010), „O ‘indígena’ africano e o colono , europeu’: a construção da diferença por processos legais“. In: e-cadernos ces, Coimbra: CES, 1-22.
- dies. (2008), „Poderes direitos e cidadania: O ,retorno’ das autoridades tradicionais em Moçambique“. In: Revista Crítica de Ciências Sociais 87, 9-42.

- Menezes, Leonarda Jacinto José Maria (2013), *O ensino Bilingue: entre casa e a escola*. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade Federal de Bahia.
- Merten, Klaus (1995), *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mesquitela, Clotilde (1977), *Moçambique, sete de setembro. Memórias da revolução*. Lisboa: A Rua.
- Mill, Sara (2007), *Diskurs*. Stuttgart: Francke/utb.
- MINEDH (2020), *Plano Estratégico da Educação 2020-2029*. Maputo: MINEDH.
- MINEDH (2020b) *Estratégia de Expansão do ensino bilingue 2020-2029*. Maputo: MINEDH
- MINEDH/Progresso (2019), *Manual de Línguas Moçambicanas. Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos*. Maputo: MINEDH.
- MINED (2012) *Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020*. Maputo: MINEDH.
- MINEDH (2017), *Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique*. Maputo: MINEDH.
- Moisés, Laurinda, Elsa Cande, Jorgete de Jesus (2012), „Geografia Linguística de Moçambique“. In: Armindo Ngunga/Osvaldo Faquir (HG), 279-293.
- Mondlane, Eduardo (1973), *Kampf um Moçambique*. Berlin: Dietz.
- Mónica, Maria Filomena (1978), *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/GIS.
- Morier-Genoud, Éric/Cahen, Michel/Rosário, Domingos Manuel do (2018), *The war within: new perspectives on the civil war in Mozambique, 1976-1992*. Suffolk: James Currey.
- Mota, Thiago Henrique (2016), „A Universidade Eduardo Mondlane no projeto pós-colonial de educação em Moçambique, 1976-1993“. In: Afro-Ásia, 54, 189-226.
- Mucopela, Virgílio Mairosse (2016), *Abandono escolar em Moçambique: Políticas educativas, cultura local e práticas escolares*. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Mühlhäusler, Peter (1996), *Linguistic ecology: language change and language imperialism in the Pacific region*. London and New York: Routledge.
- Müller, Max (1866), *Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache*. Leipzig: Gustav Mayer.

Müller, Siegfried (1983), *Zur Gestaltung des Zugangs zur höheren Bildung in der Volksrepublik Moçambique seit der Erringung der Unabhängigkeit 1975*. Berlin: Zentralinstitut für Hochschulbildung.

Müller, Tanja R. (2014), *Legacies of socialist solidarity: East Germany in Mozambique*. Lanham: Lexington Books.

Mutimucuo, Manuel (2018), *Moçambique com z de zarolho*. Beira: Fundza.

Nakamuro, Pooja/Carson, Kaitlin/Davis, Dustin et al. (2017), *Language Mapping Study in Mozambique. Final report*. Maputo: MINEDH/USAID.

Natha, Miguel/Terenciano, Fidel (2016), „Ensino Superior em Moçambique: Evolução e Indicadores da Avaliação da Qualidade“. In: REID, 1, 7, 79-94.

Nekvapil, Jiří /Sherman, Tamah (Hg.), *Language Management in contact*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Nekvapil, Jiří (2009), „The integrative potential of Language Management Theory“. In: Jiří Nekvapil/Tamah Sherman (Hg.) *Language Management in contact*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1-11.

Neto, Maria de Conceição (1997), „Ideologias, contradições e mistificações da colonização de Angola no século XX“. In: Lusotopie, 327-359.

Neves, Olga Maria, L. S. Iglésias (2009), „O movimento associativo africano em Moçambique“. In: Africanologia, Revista Lusófona de Estudos Africanos, 179-214.

dies. (2008), *O movimento associativo africano em Moçambique. Tradição e luta (1926-1962)*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Newitt, Malyn (2022), *The Zambezi*. London: Hurst.

ders. (2017), *A short history of Mozambique*. London: Hurst.

ders. (1995), *History of Mozambique*. London: Hurst.

Ngoenha, Severino (2011), „A actualidade de Junod“. In: Severino E. Ngoenha und José P. Castiano (2011), *Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política*. Maputo: Educar, 97-110.

Ngunga, Armindo (2021), „A toponímia e a diversidade linguística de Moçambique“. In: Revista Internacional de Culturas&Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco de Conde (BA), 1, 1, 38-62.

ders. (2021), „Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique.“ In: África, São Paulo, 42, 86-108.

ders. (2012), „Interferências de línguas moçambicanas em português falado em Moçambique“. In: Revista Científica da UEM, Edição Especial, 7-20.

- Nhampoca, Ezra Alberto Chambal (2015), „Ensino Bilingue em Mocambique: Introdução e percursos.“ In: *Working Papers Linguistics*, 16, 2, Florianopolis, 82-100.
- Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Angermuller Johannes et al. (Hg.) (2014), *Diskursforschung. Methoden und Analysepraxis*. Bielefeld: Transcript.
- Nyaka, Nely (2018), *Mahanyela. A vida na preferia da grande cidade*. Maputo: Marimbique.
- Olivieri, Chiara/Santos, Antonio Ortega (Hg.) (2017), *Decolonizando identidades. Pertenencia y Rechazo de/desde el Sur Global*. Granada: Universidade Granada.
- Oppenheimer, Jochen (2004), „Magermanes. Os trabalhadores moçambicanos na antiga República Democrática Alemã“. In: *Lusotopie*, 11, 85-105.
- Ornelas, Ayres de (1901), *Raças e línguas indígenas de Moçambique. Memória apresentada ao Congresso Colonial. Nacional*. Lisboa: A Liberal.
- Ouane, Adama/Glanz, Christine (Hg.) (2011), *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor*. Hamburg: UIL/ADEA.
- dies. (2010), *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education*. Hamburg: UNESCO/ADEA.
- Nhatuve, Diocleciano (2019), „Para a normatização do português de Moçambique: Aspectos fonético-fonológicos da variante <r> e da variante <lh>“. In: *Revista de Letras*, Curitiba, 21, 32, 130-144.
- ders. (2017), „Reflexão sobre a normatização do Português de Moçambique.“ In: *Forum linguistic.*, Florianopolis, 14, 2, 1998-2007.
- ders. (2013), *Ensino-aprendizagem do Vocabulário de Português como L2 em Contextos Multilingues – o caso do ensino Secundário de Moçambique*. Tese de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- Padilha, Laura Cavalcante (2012), „Um imério a ruir e a ,pena‘ de Eça de Queiroz“. In: *Letras*, Santa Maria, 22, 45, 83-95.
- Paredes, Marçal de Menezes (2014), „A construção da identidade nacional no pós-independência: sua complexidade e alguns problemas de pesquisa“. In: *Anos 90*, Porto Alegre, 21-40, 131-161.
- Patel, Samima Amade (2012), *Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação*. Tese de doutoramento. Campinas: UFC.
- Patrício, Marta (2014), „A Fronteira Moçambique-Zimbabué e os ndau: Práticas e representações transfronteiriças no distrito moçambicano“. In: *Cadernos de Estudos Africanos*, 27, 79-102.

Paula, Gloria de Santana (2016), „África do Sudeste nos relatos de naufrágios do século XVI – Para uma compreensão genealógica das categorias de representação geográfica e antropológica“. In: *Africana Studia* (2016) *José Capela e a história de Moçambique: 45 Anos depois de ,O vinho para o preto‘*. Porto: CEA, 5-20.

Paula, Maria Helena de/Quiraque, Zacarias Alberto Sozinho (2017), „Diversidade linguística, direitos linguísticos e planificação linguística em Moçambique: problemática e desafios na adoção da língua de instrução no ensino e aprendizagem“. In: *Gragoatá*, Niterói, 22, 42, 208-231.

Pearson, Michael (2010), *The Indian Ocean*. New York: Routledge.

Pedro, Martinho (2012), „Territorialização de Moçambique colonial: ,Avant tout‘ uma luta pela transposição de contrariedades endogenéticas presentes no sistema português em montagem“. In: *Atas do Congresso internacional ,Saber tropical em Moçambique: História, memória e ciência*. Lisboa: ICCT.

Pélissier, René (1988), *História de Moçambique: formação e oposição (1854-1918)*. Lisboa: Estampa.

Penvenne, Jeanne Marie (2015), *Women, migration and the cashew Economy in Southern Mozambique: 1945-1975*. Woodbridge: Boydell&Brewer.

Perl, Matthias et al. (1989), *Portugiesisch und Crioulo in Afrika. Geschichte, Grammatik, Lexik, Sprachentwicklung*. Leipzig: Karl-Marx-Universität.

Petter, Margarida Maria Taddoni (2009), „Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e moçambicano“. In: *Papia* 19, 201-220.

dies. (2007), „Uma hipótese explicativa do contato entre o português e as línguas africanas“. In: *Papia*, Brasília, 17, 1, 9-19.

Peralta, Elsa (2019), „A intergração dos ,retornados na sociedade portuguesa: identidade, desidentificação e ocultação“. In: *Análise Social*, 2, 231, 30-337.

Pereira, Rui Mateus (2005), *Conhecer para dominar. O desenvolvimento do conhecimento antropológico na política colonial portuguesa em Moçambique, 1926-1959*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Pinto, Fernão Mendes (1979; 1671), *Wunderliche und merkwürdige Reisen des Fernão Mendes Pinto*. Berlin: Rütten&Loening.

Piepiorka, Alexandra (2020), „Exploring ,Socialist Solidarity‘ in Higher Education: East German Advisers in Post-Independence Mozambique (1975-1992)“. In: Damiano Matasci/Miguel Bandeira Jerónimo/Hugo Gonçalves Dore (Hg.), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Poicies, Paradigms, and Entanglements, 1890s-1980s*, Cham: Palgrave Macmillan, 289-318.

dies. (2018), „Sozialistische Hochschulpolitik im Mosambik der 1980er Jahre. Das Beispiel der Fakultät für ehemalige Kämpfer*innen und Arbeiter*innen.“ In: Sebastian

Engelmann/Robert Pfützner (Hg.), *Sozialismus und Pädagogik: Verhältnisbestimmungen und Entwürfe*, Bielefeld: Transcript, 173-196.

Pires, Carlos Manoel Pimenta (2016), *A educação dos neocolonizadores: A Escola Colonial e a investigação do Ultramar no Império português (Séculos XIX e XX)*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Posse, Lúcio Dionísio Pitoca (2020), „Heróis da luta de libertação nacional e a ideia de nação nos discursos do Presidente da República de Moçambique Armando Guebuza“. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 122, 97-118.

Ptak, Roderich (2007), *Die maritime Seidenstraße*. München: C. H. Beck.

Quintão, José Luís (1951), *Dicionários Xironga-Portuguêse Português-Xironga*. Lisboa: Agência Geral das Colónias.

Reite, Torun (2013), *À descoberta de particularidades no português de Moçambique: Explorações quantitativa e comperativa*. Master Thesis. Oslo: Universitet de Oslo.

Reuter, Lutz R./Scheunpflug, Annette (2006), *Die Schule der Freundschaft. Eine Fallstudie zur Bildungszusammenarbeit zwischen der DDR und Mosambik*. Münster: Waxmann.

Ribeiro, Fernando Bessa (2005), „A invenção dos heróis: Nação, história e discursos de identidade em Moçambique“. In: *Etnográfica*, 9, 2, 257-275.

Ribeiro, Gabriel Mithá (2014), „Minoría branca, anti-portuguesismo e herança colonial em Moçambique“. In: *Ler História*, 67, 129-153.

Ribeiro, Fátima (1993), „Valorizar e divulgar o português, uma das línguas ,nacionais‘ de Moçambique“. In: *Português em Cordel*, Ass. Moçambicana de Língua Portuguesa, número especial, 2-5.

Ricento, Thomas (Hg.) (2006), *An Introduction to Language Policy: Theory and Practice*. Oxford: Blackwell.

Rita-Ferreira, António (1982), *Fixação Portuguesa e História Pré-Colonial de Moçambique*, Lisboa: IICT.

ders. (1958), *Agrupamento e caracterização étnica dos indígenas de Moçambique*. Lisboa: Ministério do Ultramar.

Rego, Sóstenes Valente (2012), *Descrição sistémico-funcional da gramática do modo oracional das orações em nyungwe*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Reiner, Peter (2011), „Promise und pitfalls – a commercial view of publishing in African languages“. In: Adama Ouane/Christine Glanz (Hg.), *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The Language Factor*. Hamburg: UIL/ADEA, 311-339.

Riemer, Claudia (2010), „Motivation und Motivationsforschung“. In: Wolfgang Hallet/Frank G. Königs (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Verlber: Klett/Kallmeyer, 168-172.

Rivera, Charlene (Hg.) (1984), *Language Proficiency and Academic achievements*, Multilingual Matters, 10. Clevedon: Multilingual Matters.

Robate, Simão Artur (2006), *Curriculo de Formação de Professores Primários na Disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: Um Repensar de Seus Fundamentos Teóricos*. Tese de Mestrado. Piracicaba: UNIMEP.

Rocha, Fabrício Dias (2018), „Precisamos de uma identidade única e coesa? Uma Questão de identificação nacional: a nação e identidade nacional em Moçambique“. In: Mulemba. Rio de Janeiro UFRJ, 10, 18, 109-122.

ders. (2012), *Aqui e lá: Trânsitos coloniais e Moçambique e uma possível diáspora*. Tese de Doutorado. Coimbra: UC.

Rodrigues, Casimiro Jorge Simões (2007), *As vicissitudes do sistema escolar em Moçambique na segunda metade do século XIX. Hesitações, equilíbrios e precariedades*. Tese de Doutorado, Lisboa: Universidade de Lisboa.

Rodrigues, Eugênia (Hg.) (2016), *José Capela e a história de Moçambique. 45 Anos depois de 'O Vinho para o Preto'*. Porto: CEA/Universidade do Porto.

dies. (2006) „Cipaios da Índia ou soldados da terra. Dilemas da naturalização do exército português em Moçambique do século XVIII“. In: História: Questões & Debates, Curitiba, n. 45, Editora UFPR, 57-95.

Rodrigues, Teresa Ferreira (2008), *História da população portuguesa. Das longas permanências à conquista da modernidade*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.

Rössler, Patrick (2017), *Inhaltsanalyse*. Konstanz/München: UVK.

Roos, Hans-Jochen (2005), „Unterricht unter Palmen. Als Biologielehrer an der FRELIMO-Schule in Bagamoyo“. In: Matthias Voß (Hg.), *Wir haben Spuren hinterlassen*. Münster: LIT, 407-425.

Roque, Ana Cristina (2013), „A history of Mozambique's southern border: the archives of the portuguese commission of cartography“. In: Steven van Wolputte (Hg.) (2013) *Borderlands and Frontiers in Africa*. Berlin/Zürich: LIT, 23 – 54.

Rosas, Fernando/Rollo, Maria Fernanda (Hg.) (1989), *Portugal na viragem do século. Língua portuguesa: Herança comum*. Lisboa: Assírio&Alvim.

Rosário, Lourenço do (2015), „A língua portuguesa como factor de desenvolvimento nacional e afirmação internacional – que desafios?“. In: Perpetua Gonçalves/Feliciano Chimbutane (Hg.) *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique. Em direcção a uma coerência entre discurso e prática*. Maputo: Alcance, 23-34.

ders. (1982), „Língua portuguesa e cultura moçambicana: De instrumento de consciência e unidade nacional e veículo e expressão de identidade cultural“. In: Cadernos de Literatura, 12, 117-134.

Rothermund, Dietmar/Weigelin-Schwiedrzik (Hg.) (2004), *Der Indische Ozean. Das afro-asiatische Mittelmeer als Kultur- und Wirtschaftsraum*. Wien: Promedia.

Saguate, Arsénio W. (2017), *O português Makhuwa: representação escrita e proposta de exercícios didáticos do ensino bilingue*. Tese de doutoramento. São Paulo: USP.

Salomão, Ivo Félix Caro de Sousa (2018), „Satisfação acadêmica em estudantes do curso de graduação em Ensino Básico da Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula“. In: Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, 4, 1, 24-43.

Sansone, Livio/Alves, Cláudio Furtado (Hg.) (2014), *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador da Bahia: ABA.

Santos, Gabriela Aparecida dos (2007), *Reino de Gaza: O desafio português na ocupação do sul de Moçambique (1821-1897)*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Santos, Nobre Roque dos/Vaz, Diogo Araújo (2019), „Avaliação de qualidade em Moçambique e os rankings acadêmicos nacionais e internacionais à luz da experiência da Universidade Zambeze“. In: Adolfo Ignacio Calderón/Marco Wandercil/Edivaldo Cesar C. Martins et al. (Hg.) (2019), *Rankings Acadêmicos e Governança universitária no Espaço do Ensino Superior de Língua Portuguesa*. Brasília: ANPAE, 86-106.

Santos, Nobre Roque dos (2010), *Estruturadores do discurso na aula de Português em Moçambique*. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schadeberg, Tilo (1995), „Swahili und die Sprachen von Mosambik“. In: ABP, 1, 1995, 30-39.

Schauer, Philipp (2016), *Mozambique*. Maputo: Brithol Michcoma.

ders. (2015), *Maputo. Architectural and Tourist Guide*. Maputo: Brithol Michcoma.

Schlögel, Karl (2009), *Im Raum lesen wir die Zeit*. Frankfurt am Main: Fischer.

Schneider, Wolfgang (2017), *Lesen und Schreiben lernen*. Berlin: Springer.

Scholl, Armin (2015), *Die Befragung*. Konstanz/München: UVK.

Schuch, Jane (2013), *Mosambik im pädagogischen Raum der DDR. Eine bildanalytische Studie zur ‚Schule der Freundschaft‘ in Staßfurt*. Berlin/Basel: Springer.

Schulte-Varendorff, Uwe (2006), *Kolonialheld für Kaiser und Führer*. Berlin: Ch. Links.

Schwarz, Monika (2008), *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen/Basel: A. Francke.

Scott, Ana S. Voli/Cardozo, José Carlos/Leal, Denize T. (Hg.) (2004), *Mobilidade social e formação de hierarquias. Subsídios para a história da população*, São Leopoldo: Oikos/Editora Unisinos.

Seibert, Gerhard (2003), „The vagaries of violence and power in post-colonial Mozambique“. In: Jon Abbink/ Klaas Walraven/Mirjam Bruijn (Hg.), *Rethinking Resistance. Revolt and violence in African History*. Leiden: Brill, 253-276.

Sengo, Alice (2010), *Processos de enriquecimento do léxico do português de Moçambique*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Selvagem, Carlos (1925), *Tropa d' Africa. Jornal de campanha dum voluntário do Niassa*. Paris. Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.

Serra, Carlos (2014), „Introdução: O Jano linguístico“. In: Cristine Severo/Bento Siteo/José Pedro (Hg.), *Estão as línguas nacionais em perigo*. Lisboa: Escolar, 7-8.

Severo, Cristine/Siteo, Bento/Pedro, José (Hg.) (2014), *Estão as línguas nacionais em perigo?* Maputo: Escolar.

Shohamy, Elana (2006), *Language policy. Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.

Siteo, Bento (2021), „Padronização e harmonização da ortografia de línguas moçambicanas.“ In: Njinga&Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, São Francisco de Conde (BA), 1, 1, 9-24.

ders./Dimande, Ernesto Mario (2017), „Haverá artigo definido em ronga?“. In: *Caletroscópio*, 5, 8, 117-149.

ders. (2014), „Línguas moçambicanas, como estamos?“. In: Cristine Severo/Bento Siteo/José Pedro (Hg.), *Estão as línguas nacionais em Perigo?*, Lisboa: Escolar. 37-75.

ders./Armindo S. A. Ngunga (Hg.) (2000), *Relatório do II seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Maputo: Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas/UEM.

Schieffelin, Bambi B./Woolard, Kathryn/Kroskrity, Paul V. (1998), *Language ideologies: Practice nad Theory*. Oxford: University Press.

Skutnabb-Kangas, Tove (2017), „Language rights and bilingual education“. In: Ofelia García/Angel M. Y. Lin/Stephen May (Hg.), *Bilingual and multilingual education*. Berlin: Springer, 51-63.

Skutnabb-Kangas, Tove/Phillipson, Robert (1997), *Linguistics human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin: De Gryter Mouton.

Smarzd, Magda (2005), „Bis zu jenem Tag im Dezember – eine Farm mitten in der Savanne“. In: Mathias Voß (2005), *Wir haben Spuren hinterlassen*. Münster: Lit, 270-277.

Sonderregger, Arno (2017), *Kurze Geschichte des Alten Afrika. Von den Anfängen bis 1600*. Wiesbaden: Marix.

Sousa Santos, Bonaventura de (2003), „Entre Próspero e Caliban. Colonialismo, Pós-Colonialismo e Interidentidade“. In: *Novos Estudos*, 66, 23-52.

Spolsky, Bernard (2017), „Language policy in Portuguese colonies and successor states“. In: *Current issues in language planning*, 19, 62-79.

ders. (2009), *Language management*. Cambridge: Cambridge University.

ders. (2004), *Language policy*. Cambridge: Cambridge University.

Souto, Amélia Neves de (2007), *Caetano e o ocaso do 'Império'. Administração e Guerra Colonial em Moçambique durante o Marcelismo (1968-1974)*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.

Spieß, Constanze (2011), *Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Spitzmüller, Jürgen / Warnke, Ingo H. (2011), *Diskurslinguistik*. De Gruyter.

Spoull, Nicholas (2011), „Primary School Performance in Botswana, Mozambique, Namibia, and South Africa.“ In: Working paper 8 (online).

Staffeldt, Sven/Klein, Wolf Peter/ Hagemann, Jörg (Hg.), *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg

Stock, Robert (2018), *Filmische Zeugenschaft im Abseits. Kulturelle Dekolonisierungsprozesse und Dokumentarfilme zwischen Mosambik und Portugal*. Bielefeld: Transcript.

Street, Barbara/May, Stephen (Hg.), *Literacies and Language Education*. Encyclopedia of language and education. Basel/New York: Springer.

Stroud, Christopher (1999), „Portuguese as ideology and politics in Mozambique: Semiotic (re)constructions of a postcolony“. In: Jan Blommaert (Hg.), *Language Ideological Debates*. Berlin: De Gruyter Mouton, 343-380.

ders. /Gonçalves, Perpétua (1997), *Panorama do português oral de Maputo*. Maputo: INDE.

Sumich, Jason (2008), „Construir uma nação: ideologias de modernidade da elite moçambicana“. In: *Análise Social*, 63, 2, 319-345.

Tambe, Telma/Gôuveia, Fernando C. Ferreira/Tasmerão, Aline Silveira (2019) „Educação Superior em Moçambique: entre o estado e a astúcia do capital“. In: *Jornal de Políticas Educaionais*, 13, 33.

Timba, Elvira António (1991), *Educação Bilingue em Moçambique. Que perspectivas?* Tese de Licenciatura. Maputo: UEM.

Timbane, Alexandre António (2019), „A influência da língua portuguesa nas línguas bantu faladas em Moçambique: o caso da língua xichangana“. In: *Interdisciplinary, Journal of Portuguese Diaspora Studies* 8, 105-115.

ders. (2018), „A relevância do ensino de línguas estrangeiras na formação de policiais em Moçambique“. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 14, 1, 119-139.

Timbane/Quiraque, Zacarias Alberto S. (2019), „Língua ou línguas portuguesas? Variação linguística e ensino nos países lusófonos“. In: Solange Aparecida de Souza Monteiro (Hg.), *Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade*, 6, Belo Horizonte: Atena.

ders./Vicente, José Gil (2017), „Políticas públicas e linguísticas: Estratégias e desafios no combate à desigualdades sociais em Moçambique“. In: *Revista de Estudos Africanos*, 2, 114-140.

ders. (2015) „A complexidade do ensino em contexto multilingue em Moçambique: políticas, problemas e soluções“. In: *Calidoscópio* 13, 1, 92-103.

ders./Nhampoca, Ezra Alberto Chambal (2016), „A produção, promoção e divulgação em línguas bantu moçambicanas: Bulu na mufundhisi Bento Siteo“. In: *Est. e Pesq., Catalão-GO*, 20, 2, 17-30, jul./dez. 2016, 23.

Thomaz, Omar Ribeiro (2008), „Escravos sem dono: A experiência social dos campos de trabalho em Moçambique no período socialista“. In: *Revista de Antropologia*, 51 (1), 177-214.

Todorov, Tzvetan (1985), *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Tollefson, James (1991), *Planning language, planning inequality: language policy in the community*. London: Longman.

Trindade, Rita Simões (2020), *Análise de factores multiculturais na gestão de projectos, um estudo exploratório sobre o impacto da língua*. Tese de Mestrado. Maputo: Instituto Superior de Gestão, Administração e Educação (ISG).

Tschapek, Rolf Peter (2000), *Bausteine eines zukünftigen deutschen Mittelafrika*. Stuttgart: Franz Steiner.

Tullner, Mathias (2005), „Die Zusammenarbeit der DDR und Mosambiks auf dem Gebiet der Bildung und die Tätigkeit der Bildungsexperten der DDR in Mosambik“. In: Matthias Voß (Hg.), *Wir haben Spuren hinterlassen*. Münster: LIT, 388-406.

Udelmann, Cristina Rodrigues/Bénard da Costa, Ana (Hg.) (2009), *Pobreza e paz nos PALOP*. Lisboa Sextante.

UNESCO (2019), *Revisão de políticas educacionais. Moçambique*. Paris: UNESCO.

Ussene, Assane (2017), *Ensino de Inglês como língua estrangeira no ensino secundário geral público e competência comunicativa dos graduados em Moçambique: Entre as percepções e as práticas*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Vansina, Jan (1995), „New linguistic evidence and the ‚Bantu expansion““. In: *Jornal of African History* 36,2, 173-195.

Veiga, António Motta (1935), *A economia colonial e a população indígena*. Dissertação para o curso de Administração Colonial da Faculdade de Direito. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Veiga, Teresa Rodrigues (2004), *A população portuguesa no século XIX*. Porto: Cepese/Afrontamento.

Veloso, Teresa (2012), „A experiência da associação PROGRESSO na produção de materiais em línguas moçambicana“. In: Feliciano Chimbutane/Stroud, Christopher (Hg.) (2012), *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto 171-206.

dies. (1994), *Algumas experiências de desenvolvimento de ortografias de línguas moçambicanas*. Maputo: INDE.

Venâncio, Fernando (2019), *Assim nasceu uma língua. Sobre as origens do português*. Lisboa: Guerra&Paz.

Verheit, Gerbert (2011), *Monumentalidade e espaço público em Lourenço Marques nas décadas de 1930 e 1940. Dois casos de estudo*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Vicente, Filipa Lowndes (2014), *O império da visão. Fotografia no contexto colonial (1860-1960)*. Lisboa: Edições 70, 243-258.

Victor, Miguel (1994), *Língua Portuguesa: Língua ameaçada em Moçambique?* Tese de Licenciatura. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

Vilanculo, Amélia Ernesto Chissengue/Lamas, Estela Pinto Ribeiro (2020), „As causas do fraco domínio do português pelos alunos do ESG em Moçambique“. In: *Revista Internacional de Educação, Saúde e Ambiente*, 3, 2, 40-53.

Voß, Matthias (Hg.) (2005), *Wir haben Spuren hinterlassen*. Münster: LIT.

Wache, Francisco Mateus (2014), *A subcategorização verbal em estudantes universitários: Análise de um corpus*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Wagner, Ana Paula (2014), „População sob a ótica da administração portuguesa: Capitania de Moçambique na segunda metade do século XVIII“. In: Ana Silvia Voli Scott/José Carlos da Silva Cardozo, Denize Terezinha Leal (Hg.), *Mobilidade social e*

formação de hierarquias. Subsídios para a história da população, São Leopoldo: Oikos/Editora Unisinos, 172-204.

Wagner, Ana Paula (2007), „A administração da África Oriental Portuguesa na segunda metade do século XVIII: Notas para o estudo da região de Moçambique“. In: *História Unisinos* 11 (1), 72-83.

Wodak, Ruth/Johnston, Barbara/Kerswill, Paul (Hg.) (2011), *The Sage Handbook of Sociolinguistics*, London: Sage.

Weimer, Bernhard (Hg.) (2012), *Moçambique: Descentralizar o centralismo? Economia, política, recursos e resultados*. IESE: Maputo.

Wieser, Doris (2016), „A língua é a própria carne do pensamento. Entrevista a João Paulo Borges Coelho“. In: *Cadernos de Estudos Africanos*, 32, 145-72.

Wolf, Maryanne (2010), *Das lesende Gehirn*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Wolff, Ekkehard (Hg.) (2019), *A History of African Linguistics*. Cambridge: University Press.

ders. (2017), „Language ideologies and the politics of language in post-colonial Africa“. In: *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 51, 2017, 1-22.

ders. (2011), „Background and history – language politics and planning in Africa.“ In: Adama Ouane/Christine Glanz (Hg.), *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor*. Hamburg: UIL/ADEA. 49-104.

ders. (2010), *Die afrikanischen Sprachen im 21. Jahrhundert. Herausforderungen an Politik und Wissenschaft*. <zeitgeschichte-online.de/themen/die-afrikanischen-sprachen-im-21-jahrhundert[20.10.22]>).

Yai, Olabiyi Babalola (1983), *Elements of a Policy for Promotion of National Languages in Mozambique*. Paris: UNESCO, 2.

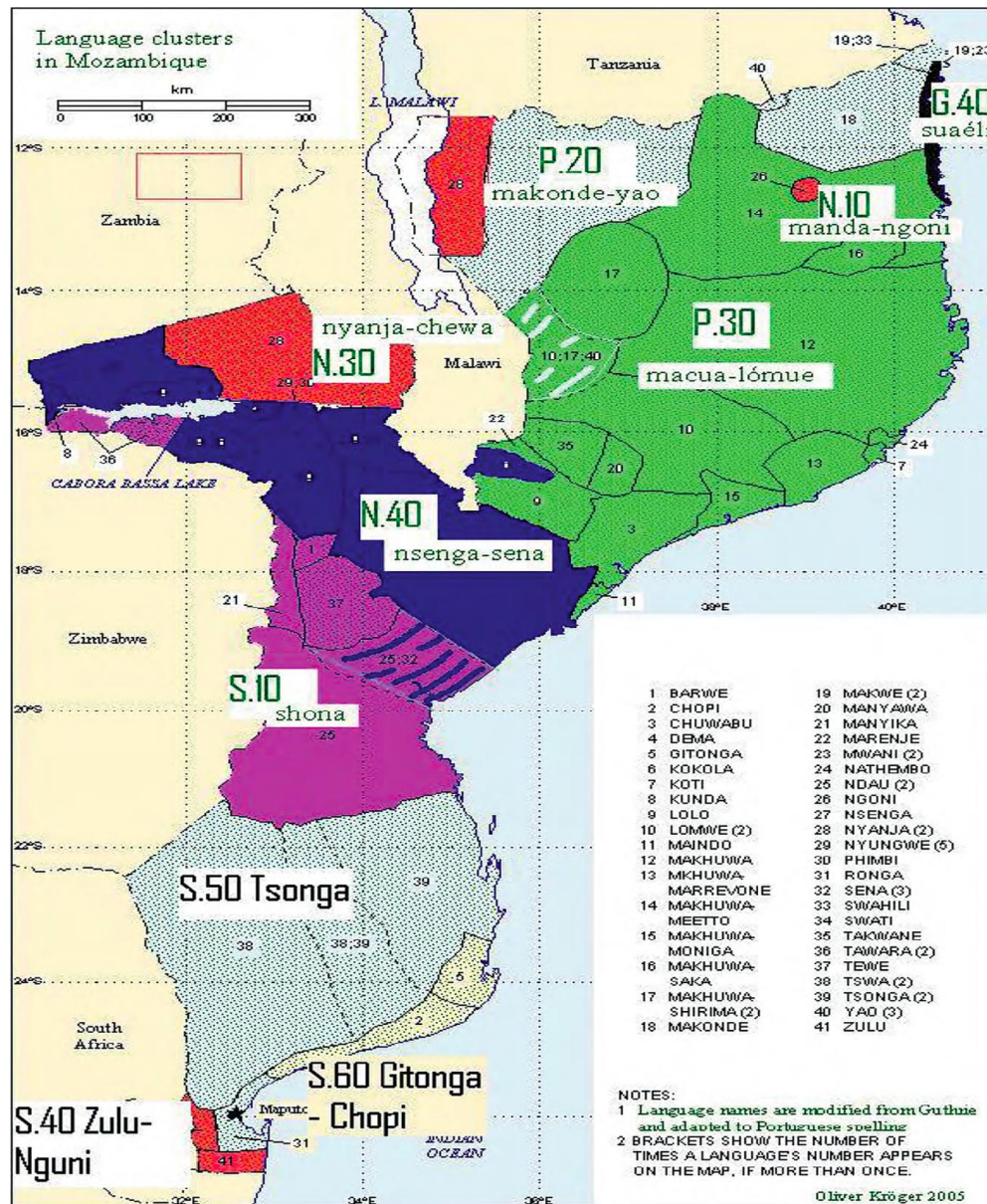
Zamparoni, Valdemir (1998), *Entre Narros & Mulungos. Colonialismo e paisagem social em Lourenço Marques c. 1890- c.1940*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Žižek, Slavoj (2018), *Lenin heute*. Darmstadt: wbg.

Zonta, Diogo (2011), *Moçambique e o comércio internacional das oleaginosas (1855- c.1890)*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa: Lisboa.

Anhang I (Kataloge von Bantusprachen in Mosambik)

1. Bantusprachen in Mosambik nach Kröger (2005) in Chambo et al. 2020,25



2. Bantusprachen in Mosambik nach Glottolog⁶⁷⁸

East Bantu und seine Hauptsprachengruppen (6)	Sprachfamilien der Hauptsprachgruppen (20)	Sprachen (43)	Dialekte (88)
Northeast-Savanna Bantu (mit 131 Sprachen/ 3 davon in Mosambik)	Northeast Coastal Bantu, Coastal NEC ⁶⁷⁹ Bantu, Sabaki-Swahili	<i>Mwani</i>	-
	Northeast Coastel Bantu, Coastel NEC Bantu, Sabaki-Swahili, Swahili, Mombasa-Lamu-Inland-Swahili	Swahili	Mwini (1)
	Southern Tanzania Highlands Bantu, Manda-Ngoni, Tanzania-Mozambique-Ngoni	Mozambican Ngoni	-
Rufiji-Ruvuma (13/3)	Ruvuma	<i>Yao</i>	-
	Ruvuma, Makonde-Makwe	<i>Makonde</i>	Maraba, Maviha, Vadonde, Vamakonde, Vamwalu, Vamwambe (6)
		Makwe	Makwe coastel, Makwe interior (2)
Sabi (8/1)	Nsenga	Nsenga	Ngoni, Nuclear Nsenga (2)
Shona (8/5)	Core Shona	<i>Ndau</i>	Danda, Dondo (Ndau), Garwe, Nuclear Ndau, Shanga (Mozambique), Tonga (6)
	Core Shona, Plateau Shona	<i>Manyika</i>	Bocha, Bunji (Atlantic-Congo), Buvumba, Domba, Guta, Here, Hungwe, Jindwi, Karombe, Nyamuka, Nyatwe, Unyama (12)
		Tawara	Tawara-Chioco, Tawara-Daque (2)
		<i>Tewe</i>	-
	Unclassified Shona	Dema	-
Southern Bantu-Makua (35/24)	Chopi	<i>Chopi</i>	-
		<i>Gitonga</i>	-
	Nguni-Tsonga, Nguni, Southern Ndebele-Lowland	Swati	Baca (South Africa), Phuthi (2)

⁶⁷⁸ Vgl. glottolog.org; (29.07.2021). Die Sprachen, die gegenwärtig im Ensino Bilingue Verwendung finden, wurden hervorgehoben.

⁶⁷⁹ NEC steht im Glottolog für „North East-Coastal“.

	Nguni-Tsonga, Nguni, Southern Ndebele-Lowland, Zulu-Xhosa	Zulu	Lala (Zulu), Ngoni (Zulu), Qwabe, South Transvaal Ndebele (4)
	Nguni-Tsonga, Tswa-Ronga	<i>Ronga</i>	Kalanga (Ronga), Konde, Putru (3)
		<i>Tsonga</i>	Bila (Tsonga), Changana, Gwamba, Hlave, Jonga, Kande (Tsonga), Luleke, Nhlangu, Nkuma, N'walungu, Xonga (11)
		<i>Tswa</i>	Hlengwe, Mandla, Ndxhonge, Nhayi, Tshwa (5)
	Sotho-Makua-Venda, Sotho-Makua, North Mozambique Bantu	<i>Manyawa</i>	-
		<i>Nathembo</i>	-
		<i>Kokolo</i>	-
		<i>Koti</i>	Ekoti, Enatthembo (2)
		<i>Maindo</i>	-
	Sotho-Makua-Venda, Sotho-Makua, North Mozambique Bantu, Chuwaboic	<i>Chuwabu</i>	Central Chuwabu, Karungu, Marale, Nyaringa (4)
		<i>Lolo</i>	-
		<i>Marenje</i>	-
		<i>Takwane</i>	-
	Sotho-Makua-Venda, Sotho-Makua, North Mozambique Bantu, Makua-Lomwe	<i>Makhuwa</i>	Central Makua, Empamela, Emwaja, Enaharra, Enlai, Enyara (6)
		<i>Makhuwa-Marrevone</i>	Makhuwana, Naharra, Nampamela (3)
		<i>Makhuwa-Meetto</i>	Medo (1)
		<i>Makhuwa-Moniga</i>	-
		<i>Makhuwa-Saka</i>	Rati, Saaka (2)
		<i>Makhuwa-Shirima</i>	-
	Sotho-Makua-Venda, Sotho-Makua, North Mozambique Bantu, Makua-Lomwe, Lomweic	<i>Malawi-Lomwe</i>	-
		<i>Mozambique-Lomwe</i>	-
Tumbuka-Sena-Nyanja (10/7)	Chikunda	Chikunda	-
	Nyanaic	<i>Nyanja</i>	Chewa, Kunda, Manganja, Ngoni (Nyanja), Nuclear Nyanja, Nyasa, Peta (7)
	Senaic	<i>Barwe</i>	

		Malawi-Sena	
		Nyungwe	
		Phimbi	
		Sena	Bangwe, Caia, Gombe (Sena), Gorongosa, Podzo, Rue, Sangwe (7)

3. Bantusprachen in Mosambik nach Rzewuski (1978)⁶⁸⁰

Gruppen (9)	geschätzte Anzahl der Sprecher	Sprachen (22)	hauptsächliche Dialekte
Gruppe A Swahili	50.000	Mwani	Mgao ⁶⁸¹
	70.000	Swahili	
Gruppe B Yao	200.000	Makonde	Makwe/Maraba, Maviha, Ndonde
	100.000	Yao	
Gruppe C Makua-Lomwe	5.000.000	Cuabo	
		Koti	Sangaji ⁶⁸²
		Lomwe	
		Makua	Makua do litoral, Makua do Rovuma, Meto/Medu, Xirima/Xilema
		Ngulu	
Gruppe D Nyanja	900.000	Nyanja	Cewa, Maganja, Nyanja
Gruppe E Nsenga-Sena	1.200.000	Kunda	Maravi, Zumbo
		Nsenga	
		Nyungwe	
		Sena	Barwe ⁶⁸³ , Gorongosa, Mayindo, Podzo, Rue, Sena, Tonga

⁶⁸⁰ Kursiv hervorgehoben sind die aktuellen EB-Unterrichtssprachen laut MINEDH (2019, 31).

⁶⁸¹ Bei (Maho 2009, 49) findet sich diese Sprache als G43F. Sie ist nicht im Glottolog ausgewiesen, wohl aber im Ethnologue, wie MultiTree informiert. Demnach ist Mgao mit „4.827 descendants nearly extinct“ (vgl. new.multitree.org/trees/id/14316; [30.07.2021]).

⁶⁸² Vgl. dazu Schadeberg (1995), der neben „Makwe“, „Mwani“ und „Koti“ – Sprachen, die in den Küstenregionen des Nordens anzutreffen sind – auch „Sangaji“ nennt: „Es wird in einem kleinen Gebiet an der Küste der Provinz Nampula, ca. 50 km nördlich von Angoche, gesprochen. Alternative Namen und Schreibungen sind Sangage, Sakatchi, Tteithei, Dheidhei, etc. Die Sprache soll sich im raschen Verfall befinden; die Zahl der Sprecher wird auf 15.000 geschätzt“ (Schadeberg 1995, 34). Als Quelle zitiert er Padre António Pires (Autor der *Gramática da língua macua e dos seus dialectos* von 1960) und zwar aus seinem 1987 veröffentlichten Werk, *Análise etno-linguística do xecado de Sangage. Trabalhos de Archeologia e Antropologia*.

⁶⁸³ In Ngunga (2012, 134) ist einführend zu der Sprache mit 112 852 Sprechern (Zensus 2007) zu lesen: „Cibalke é falado na província de Manica e cobre todo o distrito do Bárue, à excepção da localidade da Serra Shôa. Os falantes desta língua autodenominam-se Wabalke. Os seus vizinhos imediatos são (wa)manyika, (wa)tonga, (wa)golongozi, e (wa)tewe. Apesar de se considerar um parente afastado das línguas do grupo Shona, actualmente Cibalke confunde-se com as línguas do vale do Zambeze devido a muitas semelhanças fonético-fonológica principalmente com as línguas nyungwe e sena com as quais exibem algum nível de mútua inteligibilidade.“ Eine „variante da referência“ ist nicht bekannt. In Guthrie (1967/1971) wird die Sprache als „N44 Barwe, Rue, Ruwe“ der „N40 Nsenga-Sena-Gruppe“ zugeordnet, im Glottolog gehört sie zu den „Senaic“-Sprachen der „Tumbuka-Sena-Nyanja-Familie“ (AES: threatened). „Rue“ wird dort ebenfalls genannt, und zwar als Dialekt des Sena (vgl. glottolog.org/resource/languoid/id/ruee1238; [01.08.2021]).

Gruppe F Shona	1.000.000	Shona	<i>Manyika, Ndanda, Ndau, Shanga/Ndau da Beira, Tavara, Teve</i>
Gruppe G Tswa-Ronga	2.800.000	<i>Ronga</i>	Konde
		<i>Tsonga</i> (Xangana bzw. Thonga)	Bila, Jonga
		<i>Tswa</i>	Dzibi, Dzonga, Hlengwe
Gruppe H Copi	180.000	<i>Copi</i> (Machope, Chope/Lenge)	
	220.000	<i>giTonga</i> (BiTonga oder Xengwe)	
Gruppe I Nguni	30.000	Swazi	
		Zulu	

(Quelle: Leiste 1988, 44ff.)

Anhang II (Auswertung der Fragebögen nach Reihenfolge der Fragen)

1. Aufbau Fragebögen

In jeder „turma“, in der die beiden Fragebögen zum Einsatz kamen, wurde das Forschungsanliegen erklärt sowie darauf hingewiesen, dass die Studenten ungezwungen und freimütig ihre Ansichten darlegen sollten. Die informelle Ansprache (in Mosambik durchaus üblich und keineswegs despektierlich) sollte dazu beitragen, Vertrauen zu schaffen, gleichzeitig aber Teilnehmer dazu bewegen, in die Rolle einer Expertin bzw. eines Experten einzunehmen, die bzw. der einer Außenstehenden Aspekte der mosambikanischen Sprachpolitik auf Grundlage eigener Überzeugungen und der ihr oder ihm zur Verfügung stehenden Information erklärt. Geantwortet werden sollte in Stichpunkten. Der für die Antworten vorgesehene Platz diente als Hinweis auf die erwartete Ausführlichkeit einer Antwort. Die Unterteilung in Fragebogen 1 und 2 hatte zum Grund, die Befragung für die Teilnehmer besser zu strukturieren (FB1 – Fragen, die den Blick auf den Teilnehmer selbst in den Fokus rückten, FB2 hingegen das Land Mosambik) und flexibel darauf reagieren zu können, wenn Teilnehmer später kamen oder früher aufbrachen.

Fragebogen 1 (FB1)

Data	
Curso em / ano	
Minor em / ano	
Universidade	
Língua materna	
Idade	
Sexo	
1. Qual foi a tua motivação para teres escolhido aprender/aprofundar esta(s) língua(s)?	
Inglês	
Francês	
Língua Bantu (p.f. indica qual)	
Outra disciplina (p.f. indica qual)	
2. Qual é/quais são o(s) teu(s) objectivo(s) em termos profissionais? Aonde/em que instituição queres/gostarias de trabalhar depois do curso?	
3. Fora da faculdade, aprendes outra(s) língua(s)? Caso sim, qual/quais? Porquê?	

4. Em que língua estás mais à-vontade (e porquê) ao:	
falar	
escrever	
ler	
5. Dominar realmente uma língua significa o quê para ti?	
6. Como podes confirmar/ter a certeza de que realmente dominas uma língua-alvo?	
7. Na tua experiência, há línguas que te ajudaram na aprendizagem de outras?	
8. E quais são as línguas, para ti, que não ajuda nada em comum/não ajudam na aprendizagem da outra?	
9. Não tendo nada em comum, podem mesmo assim trazer vantagens para o processo de ensino-aprendizagem de línguas? Caso sim, que vantagens?	
10. Qual é/quais são a(s) língua(s) que gostarias que os teus filhos falassem? Porquê?	

Fragebogen 2 (FB2)

Data	
Curso em / ano	
Minor em / ano	
Universidade	
Língua materna	
Idade	
Sexo	
1. Como explicarias aos teus alunos, de forma resumida, a razão pela qual o português é a língua oficial?	
2. A língua portuguesa é uma língua pluricêntrica e pluricontinental. Achas que o português de Moçambique é uma variedade própria dessa língua? Porquê?	
3. Achas boa a ideia de se padronizar o Português de Moçambique? Porquê?	
4. Quais podem ser os obstáculos no processo de padronização?	
5. Podes ordenar as seguintes línguas conforme a importância que têm, na tua opinião, para os moçambicanos? <i>afrikáans (1), alemão (2), árabe (3), chinês (4), cinyanja (5), emakhuwa (6), francês (7), inglês (8), português (9), xichangana (10)</i>	
1. _____, 2. _____, 3. _____, 4. _____, 5. _____,	
6. _____, 7. _____, 8. _____, 9. _____, 10. _____	
6. Achas que o multilinguismo de Moçambique é a) um recurso que o país tem ou b) um obstáculo para o desenvolvimento? Porquê?	

a) Recurso		b) Obstáculo	
7. Na tua opinião, porque é que a língua materna tem importância?			
8. Quais são as vantagens, na tua ótica, do ensino bilingue?			
9. Há também desvantagens?			
10. Concordas que qualquer docente da área de línguas em Moçambique deveria dominar ou entender pelo menos uma Língua Bantu? Ou não é preciso? Porquê?			
a) dominar			
b) entender			
c) não é preciso			
11. E os professores na escola primária?			
12. Na tua opinião, que línguas deveriam aprender/saber falar estrangeiros que			
a) visitam o País?			
b) trabalham em Moçambique?			

c) trabalham no âmbito do SNE?	

2. Antwortfrequenz

FB 1

Der Rücklauf war hoch: etwa 72 Prozent der Frauen und 81,6 Prozent der Männer beantworteten alle Fragen des FB1 oder machten zumindest eine Aussage, wobei auch „ja“ oder „nein“ als solche galten. Besonders die Teilnehmer in Chimoio, hier wohl aufgrund der geringen Zahl der Teilnehmer, die noch dazu eigens für die Befragung zur Universität gekommen waren, sowie die in Quelimane und Xai-Xai bemühten sich, alle Fragen zu beantworten. In Maputo, Nampula und Tete fiel auf, dass sich besonders Frauen häufig einer Antwort enthielten. Die eindeutig unbeliebteste – vielleicht auch komplizierteste – Frage war offensichtlich die nach den didaktischen Vorteilen, die sich bei der Sprachvermittlung einer von der Ausgangssprache sehr verschiedenen Zielsprache ergeben würde. Am bereitwilligsten hingegen wurde die Frage danach beantwortet, warum ein Teilnehmer sein Nebenfach gewählt hatte sowie die, welche Sprache Teilnehmer am liebsten mündlich und schriftlich verwendeten (siehe Übersicht).

Beantwortete Fragen im FB1

		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
	174/190	28/30	2/4	13/35	34/27	30/14	30/21	12/22	15/20	10/17
	125/155	25/23	2/4	12/27	15/22	26/12	18/16	11/20	9/17	7/14
ohne Aussage										
1	0/0									
2	8/2				4/0		1/2		3/0	
3	8/3	1/0			3/1		3/1		0/1	1/0
4	1/0								1/0	
5	4/3			0/1	1/0		1/0			2/2
6	3/3	1/1		0/2	1/0		1/0			
7	4/3	1/1		1/1	1/0	0/1			1/0	
8	10/8	1/3		0/1	3/1	1/1	2/0	0/1	2/1	1/0
9	32/32	1/7		1/8	14/6	3/2	8/3	1/2	4/1	0/3
10	1/2	0/1		0/1					1/0	

FB 2

Wenngleich zwei Frauen (Maxixe) und drei Männer (Lichinga, Tete und Xai-Xai) den FB2 nicht ausfüllten (dafür nur diesen eine Frau in Maputo) bedeutete das nicht allgemein, dass Teilnehmer weniger motiviert waren als zuvor, gaben doch nun 75 Prozent der Frauen und fast 89 Prozent der Männer Auskunft. Die Frage, auf die am wenigsten häufig geantwortet wurde, war die nach den Hindernissen für eine mögliche Standardisierung des PM. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass Teilnehmer meinten, nach der Beantwortung der zuvor gestellten Frage, ob es eine gute Idee sei, das PM zu standardisieren, bereits alles gesagt zu haben. Ebenso schien es sich mit der Frage 9 (Nachteile des EB) zu verhalten, da doch gerade zuvor nach den Vorteilen gefragt worden war. Vorstellbar ist freilich auch, dass Teilnehmer tatsächlich keine Nachteile im *Ensino Bilingue* erkennen konnten und daher die Frage unkommentiert ließen. Ein

ähnlicher Grund mochte vorliegen, dass auch Frage 11 weniger häufig beantwortet wurde. Schließlich war bereits in Frage 10 danach gefragt worden, ob Bantusprachenkenntnisse für Dozenten notwendig seien, nun wiederholte sich scheinbar die Frage, wenngleich nun aber spezifisch nach Grundschullehrkräften gefragt wurde. Insgesamt war wieder auffällig, dass vor allem die Frauen in Maputo, Nampula und Tete weniger bereit waren, eine Antwort zu geben. Und wieder waren es die Teilnehmer in Chimoio, Quelimane und Xai-Xai, die sich besonders engagiert bei der Beantwortung zeigten.

Beantwortete Fragen im FB2

		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
	173/187	28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
	130/166	23/26	2/4	11/25	20/26	24/12	22/18	11/22	7/17	10/16
ohne Aussage										
1	5/0				1/0		4/0			
2	9/2			1/0	5/0	1/1	1/0		1/1	
3	3/1	0/1			2/0	1/0				
4	26/8	3/1		1/3	11/0	1/1	4/1	0/1	6/1	
5	3/2			0/1			1/1		2/0	
6	5/5	0/1		0/0	1/1	2/0	2/1	0/1		0/1
7	4/8	0/2		0/6	1/0	1/0			2/0	
8	4/7	1/1		0/4	1/0		2/0		2/1	
9	22/10	1/1		0/5	5/2	2/1	7/0	2/0	5/1	
10	4/7	1/1		0/4	1/0		0/1		2/1	
11	13/11	1/1		2/6	3/1		2/1	1/0	4/2	
12	22/20 ⁶⁸⁴	2/5		2/10	4/1	2/1	4/2	2/0	5/1	1/0

3. Zu Form, Normverstößen und Schreibung der Glottonyme

Leserlichkeit und Form

Mitunter führten einzelne Handschriften mit ihren Eigentümlichkeiten zu Schwierigkeiten beim Textverständnis. Das betraf jedoch nur wenige Wörter, deren Unkenntlichkeit das Globalverständnis der Aussage nicht beeinträchtigten. Die meisten Teilnehmer bemühten sich um eine akzeptable Form. Korrekturen der Textproduktion wurden vorgenommen, indem Satzteile durchgestrichen oder – zu fragen ist, ob aus Unsicherheit – lediglich in Klammer gesetzt wurden. Hin und wieder wurden Bemerkungen an den Rand gesetzt, in den meisten Fällen jedoch der vorgegebene Platz für die Antwort genutzt. Auffällig waren solche Fragebögen, die mit Bleistift ausgefüllt (B2_FB1m_19/FB2m_14, M_FB1f_2/FB2f_4, M_FB1f_6/FB1f_5, M_FB2f_4) oder aber mit Bleistift vor- und dann mit Kugelschreiber nachgezeichnet wurden (M_FB1f_27/FB2_23, X_FB1f_9), was eventuell darauf auch schließen lässt, dass sich zumindest die Frauen ihrer Antwort nicht gänzlich sicher waren – oder aber besonders auf die Korrektheit der Antwort achteten. Der einzige Mann, und zwar in Beira, der einen Bleistift benutzte, hatte mit der Entschuldigung, dass ihm kein anderer Stift zur Verfügung stünde, darum gebeten, dies tun zu dürfen.

Ausführlichkeit der Aussagen und Besonderheiten

⁶⁸⁴ Diese Angaben beziehen sich auf den ersten Teil a), Tourismus; für b) Arbeiten und c) Arbeiten im SNE wurden noch weniger Angaben gemacht.

Die Ausführlichkeit der Aussagen beschränkte sich in einigen Fällen auf wenige Wörter („auch“, „ja“, „nein“, „weiß nicht“ etc.), konnte aber, je nachdem, wie inspiriert der Teilnehmer war, einen Gesamtumfang pro Fragebogen von bis zu 350 Wörtern erreichen. Für die Beantwortung war einerseits wichtig, inwieweit sich Teilnehmer mit der von ihnen erwünschten Rolle als Informanten identifizierten. Sie wurde andererseits aber auch beträchtlich davon bestimmt, über welche sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten ein Teilnehmer verfügte und inwieweit er (oder sie) sich mit dem in jeder Frage anklingenden Thema auseinandergesetzt hatte. In der Regel zeigten sich die Männer auskunftsbereiter als die Frauen. Fälle, in denen ganze Satzteile der Frage wiederholt wurden („Para mim dominar realmente uma língua significa: formular as palavras ou frases ler e escrever bem.“, N_FB1f_3, Frage 5 / „Bom, eu diria que a língua Portuguesa é a língua oficial em Moçambique porque é a língua que só entrou em vigor, ou seja é ela que abranje todo o Moçambique e que o estado assinou.“, N_FB2f_4, Frage 1) fanden sich bei beiden Geschlechtern, das Bemühen, um die Wahrung der Form, genauso wie das, Unsicherheit zu verbergen, mochten dabei eine Rolle gespielt haben.

Die Mündlichkeit und Schlichtheit der genutzten Sprache sowie eine gewisse Flüchtigkeit und Unkonzentriertheit waren in vielen Textproduktionen augenfällig. Allerdings mochte dem zugrunde liegen, dass auch die Fragen in einem alltäglichen Portugiesisch (nach geltender Norm PE) formuliert worden waren. Darüber schien allgemein eine Schwierigkeit darin zu bestehen, Gedanken mit wenigen Wörtern treffend auf den Punkt zu bringen. Wussten Teilnehmer hingegen zu argumentieren, wurde die Antwort in Stichwörtern gegeben. Die wenigsten zeigten dabei jedoch Facettenreichtum und Gedankentiefe, was eventuell dem Überraschungsmoment, der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit und dem geringen Platz geschuldet sein mochte. „Mosambikanische“ Ausdrücke („as pessoas *vientes*“, L_FB1f_10, Frage / „os *vientes*“, L_FB1f_13, Frage 1 / „as linguas maternas“, L_FB1f_12, Frage 9 / „muito *mais* melhor“, N_FB2f_14, Frage 11 / „a forma de *desculturar* a língua em vários pontos“, Q_FB2m_2, Frage 4 / „pois implicaria *desutilizar* todas as obras ou livros que se usam nos ensinos primários“, Q_FB2m_11, Frage 4) (meine Hervorhebung, SJ), aber auch Einflüsse aus dem Englischen (wie „língua oficial“, L_FB2f_12, Frage 1 / „grande impact“, L_FB1m_30, Frage 10 / „diferentes línguas“, L_FB2m_26, Frage 6 / „background“, Mx_FB1m_1, Frage 9 / „inglesh“, N_FB1m_12, Frage 10) machten sich eher selten bemerkbar. Ebenso selten verwendeten Teilnehmer für ihre Erläuterungen Bantuismen: „Sim, uma língua pode buscar outras palavras doutra língua, por exemplo língua portuguesa a palavra *camisa* por exemplo em emacua podemos dizer *ecamiça* (meine Hervorhebung, SJ)“ (N_FB1m_20, Frage 5) / „Há como a interferência da língua materna, Ex.: uma pessoa que fala *nhanja* no lugar de ‚r‘ coloca ‚l‘ vice versa, com acabam não pronunciar correctamente algumas palavras, no caso de lavar dizem ‚ravari‘“ (T_FB2f_4, Frage 8) / „Sim. Nhanya, ingles. Como p. ex. o ensino das cores posso usar o empréstimo de uma língua para ensinar uma outra língua, isso facilita a compreensão. Cewa ‚verde‘ significa ‚green‘ Inglês também ‚verde‘ é ‚green‘“ (T_FB1f_1, Frage 7) / „Para mim a língua changana/ronga⁶⁸⁵ ajudam na aprendizagem da língua inglesa, visto que há palavras que usamos tanto para changana como para Inglês *xipuna – spoon*, que significa colher“ (M_FB1f_25, Frage 5), (meine Hervorhebung, SJ).

Verstöße gegen die Norm PE

Ziel der Befragung war weder ein Wissens- noch Sprachtest. Vielmehr sollten Einstellungen zu Sprachen und zur Sprachvermittlung in der besonderen Konstellation, die Mosambik aufweist, gesammelt werden. Dennoch ließen sich Indizien ausmachen, die eine Vorstellung davon geben, inwieweit der Schriftsprachengebrauch Portugiesisch (nach offizieller Norm PE) auch Universitätsstudenten Schwierigkeiten bereitet. Allerdings – und das wäre eine eigene Untersuchung wert – kann angenommen werden, dass solche Teilnehmer den Gedanken zurückweisen würden, dass ihnen Portugiesisch nicht so geläufig ist, wie sie es von sich denken.

Am auffälligsten war zunächst der unachtsame Umgang mit den diakritischen Zeichen, Bindestrich oder Interpunktion (z.B. „Porque está é a minha língua materna foi a primeira língua que entrei em contacto a nascer.“, M_FB1f_26, Frage 4) sowie der Worttrennung und Groß- und Kleinschreibung (etwa „Porque o

⁶⁸⁵ Dass Xichangana und Xirhonga in der Wahrnehmung zu einer Sprache verschmelzen, wird hier sozusagen bestätigt. Ähnlich äußerte sich eine Teilnehmerin: „Xichangana, rhonga (não sei qual é qual) porque as linguas bantu estão a ganhar mais prestígio na nossa sociedade“ (M_FB1f_d2, Frage 1).

português e unico falado de maputo – Niassa/Cabo delgado“ (B1_FB2f_2, Frage 3, „só assim deixamos de ser-mos colonizados em tudo“ (T_FB2_1, Frage 3). Sämtliche Verstöße gegen die Norm PE in diesem Bereich darzustellen, ist unmöglich. Andere und sozusagen bedenklichere Unkorrektheiten wurden hingegen in der nachfolgenden Übersicht zusammengestellt. Diese soll lediglich illustrieren, wie nicht zuletzt aufgrund der schwierigen Schriftsprachenerwerbsituation auch Studierende (und zukünftige Portugiesischlehrkräfte) mit der Amtssprache zu kämpfen haben und impliziert keine Wertung. Leicht zu erkennen ist allemal, wie die Muttersprachen interferieren, aber auch, dass, abgesehen von Flüchtigkeitsfehlern, bei einigen wenigen Teilnehmern genauso solche auftreten, die nur durch eine unzureichende Alphabetisierung zu erklären sind.

Übersicht über Beispiele für Normverstöße gegen das PE

<i> und <e>	„fluentimente“ (B1_FB1f_10, Frage 4), „quando um aluna não intende lingua portuguesa“ (L_FB1f_2, Frage 7), „diferentimente“ (L_FB2f_1, Frage 1), „conseguimos“ (L_FB2f_11, Frage 7), „também diveria“ (L_FB2m_22, Frage 11), „frequentimenti“ (M_FB1f_7, Frage 4), „ilucidar“ (M_FB1m_22, Frage 9), „simplimente“ (Mx_FB1f_13, Frage 10), „crianças provinientes“ (Mx_FB2f_21, Frage 11), „mais mercado de imprego“ (Mx_FB1m_14, Frage 10), „insinar“ (N_FB1f_5, Frage 2), „insirir“ (N_FB2f_13, Frage 10), „amalhoria dos estudantis falam a língua Bantu e facilita aprendizagem“ (N_FB2f_22, Frage 10); „suficientimente“ (Q_FB1f_2, Frage 6), „escrever dividamente“ (Q_FB1f_5, Frage 5), „tivi como motivação, o meu professor da 12a um espelho asseguir, por causa dele tive um maior interesse em aprofundar mais sobre o Português“ (Q_FB1f_10, Frage 1), „independentimente“ (Q_FB1f_11, Frage 6), „não estranha não despresa e nem ignora, portugues porque ela nos uni“ (Q_FB2m_4, Frage 1), „indendimento“ (Q_FB2m_5, Frage 6), „envestimento (fundo)“ (N_FB2f_20, Frage 4), „por parti da população“ (N_FB2m_3, Frage 4), „ensino Bilingui“ (T_FB1f_3, Frage 10), „acho porqui“ (X_FB1f_8, Frage 3) „desparidade“ (L_FB2m_1, Frage 2), „disvantagem“ (N_FB2f_15, Frage 11), „discodificar“ (Q_FB1m_22, Frage 5)
Vokalsetzung	„por exemplo em Manica/Chimoio o professor deve dominar o ciwutee por ser a uriunda“ (C_FB2m_4, Frage 10), „desde a sua nascencia“ (L_FB2f_8, Frage 7), „crescemos ovindo-a e falando“ (M_FB2f_27, Frage 7), „leiu“ (N_FB1f_1, Frage 6), „leo em português“ (N_FB1f_26, Frage 4)
Stimmlose und stimmhafte Konsonanten	„percebção“ (L_FB2m_1, Frage 11), „há depentência, isto é uma língua depente da outra“ (N_FB1f_12, Frage 8)
<h> fehlt oder ist zuviel	„por causa da colonização linguistica que os portugueses fizeram a anos atrás“ (B2_FB2f_5, Frage 1), „abelita-nos“ (B2_FB1f_9, Frage 6), „depois de alcançar a independência avia“ (B2_FB2f_10, Frage 1), „as zonas mais hurbanizadas“ (Mx_FB2m_9, Frage 9), „apituar“ (N_FB2f_25, Frage 9), „ouve necessidade“ (T_FB2m_8, Frage 1), „(die Sprache, SJ) identifica como donos do local onde abitamos“ (N_FB2m_14, Frage 7)
<r>	„mandalin“ (B2_FB1f_16, Frage 8), „careira“ (B2_FB1f_17, Frage 5), „o professor recora“ (Mx_FB2f_16, Frage 11)
<c>, <ç>, <s>, <x>, <z>	„com o objetivo de ser um sidadau linguisticamente competente“, B2_FB1m_11, Frage 3), „riqueza“ (B2_FB2m_17, Frage 6), „conserteza“ (C_FB1m_1, Frage 6), „esta serteza“ (C_FB1m_3, Frage 6), „expandir“ (L_FB1f_3, Frage 2), „mozaico cultural“ (L_FB2f_4, Frage 6), „que escolhecem uma língua africana, pelomenos“ (L_FB2f_5, Frage 10), „interesse“ (L_FB2f_5, Frage 11), „apresso / paixão que tenho pela língua“ (L_FB1m_5, Frage 1), „tenho o praser“ (L_FB1m_13, Frage 1), „proficional“ (L_FB1m_18, Frage 2), „deve singir“ (L_FB2m_6, Frage 10), „levandonos a sivilisação cultural e identidade moçambicana“ (L_FB1m_16, Frage 1), „facilitar o encino“ (L_FB2m_17, Frage 11), „desavensas“ (L_FB2m_26, Frage 4), „esplicar“ (M_FB2f_3, Frage 10), „tras consigo“

	(M_FB2f_7, Frage 2), „infelizmente“ (M_FB2m_3, Frage 3), „concenso“ (M_FB2m_16, Frage 4), „inserir“ (M_FB2m_23, Frage 4), „depois da colonização“ (Mx_FB2f_21, Frage 1), „falacem fluentemente“ (Mx_FB1m_13, Frage 10), „português, tenho a nossa da gramática e ortografia em relação ao Ekoti“ (N_FB1f_14), „Poço ter a certeza“ (N_FB1f_23, Frage 6), „são de alcançar“ (korrigiert zu „alcançar“) (N_FB1f_7, Frage 2), „presisa sim“ (N_FB2f_17, 10), „concervar (korrigiert zu „conservar“, SJ) (N_FB2f_20, Frage 6), „desifrar“ (Q_FB1f_1, Frage 5), „o prfessor alcansa os objectivos“ (Q_FB2f_1, Frage 11), „a criança mostra mas interece“ (T_FB2f_8, Frage 9), „enriquesimento“ (T_FB1m_10, Frage 9), „porfessor bem sussedido“ (T_FB1m_16, Frage 2), „visto quando vais numa certa zona e não conhecer a lingua lá dominante logo o seu projecto fica fracassado por não teres como interagir“ (T_FB2m_19, Frage 16), „trêz“ (X_FB1m_9, Frage 5)
Buchstaben und Wörter fehlen, unkorrekte Verwendung von Buchstaben	„projenitos“ (B2_FB1m_3, Frage 1), „aprefessoar“ (B2_FB1m_19, Frage 1), „compressão“ (C_FB2f_1, Frage 11), „de uma forma forma resumida“ (C_FB2m_2, Frage 1), „a vontande“ (L_FB1f_1, Frage 4), „a conprienção de novas descobertas“ (L_FB2f_9, Frage 9), „para mi“ (L_FB1f_12, Frage 7), „um istrumento“ (L_FB1m_3, Frage 6), „as banthus“ (L_FB2m_3, Fragen 11, 12), „lavara a escolher“ (L_FB1m_5, Frage 1), „merecem ser estudas“ (L_FB1m_6, Frage 9), „visto o povo é diferente é diferente“ (L_FB2m_10, Frage 2), „recurso que o pai tem“ (L_FB2m_30, Frage 6), „por mi diria“ (L_FB2m_34, Frage 1), „o uso das linguas moçambinas“ (M_FB1m_17, Frage 1), „vocâbulos tipos do nosso país“ (M_FB2m_9, Frage 2), „signiga“ (Mx_FB1f_11, Frage 5), „qualidades etnicos das culturas“ (Mx_FB2m_13, Frage 6), „é lá onde é conhecido por alerice do ensino“ (Q_FB2m_21, Frage 11), „vantajioso“ (T_FB1f_2, Frage), „vantajioso“ (T_FB2f_2, Frage 8), „colonolizado“ (T_FB2m_7, Frage 1) „maior parte da poluição“ (T_FB2f_4, Frage 1), „Traz vantagens a partir do momento em eu descubro que o Inglês funciona“ (T_FB1f_5, Frage 9), „a verdadeira língua“ (T_FB2m_6, Frage 9)
Wortgrenzen	„estaremos avalorizar“ (B2_FB2_1, Frage 3), „tem de saber <i>lhe dar</i> com este tipo de situação“ (B2_FB2f_14, Frage 11) (anstelle von „lidar“, meine Hervorhebung, SJ), „a traveis“ (L_FB1f_2, Fragen 4, 6), „com igo“ (L_FB1f_3, Frage 3), „pelomenos“ (L_FB2f_1, Frage 11), „asocialisção“ (L_FB1m_19, Frage 4), „foi apartir da colónia“ (L_FB2m_1, Frage 1), „seria menos prezada“ (L_FB2m_12, Frage 1), „o atraso de terminação do curriculum porcausa de perder tempo de interpretar para lingua materna“ (L_FB2m_25, Frage 9), „aprender nunca é de mais“ (L_FB1f_19, Frage 9), „isto me errita muito porisso o faço“ (L_FB1m_27, Frage 1), „assemelhança da pergunta anterior“ (M_FB2f_8, Frage 3), „tenq dominar“ (T_FB2f_9, Frage 10), „caso o português sipadronizar terem o seu padrão“ (T_FB2f_b9, Frage 3)
Konjugation	„Porque fui nascido com problemas ao falar o português.“ (L_FB1m_29, Frage 1), „professores das escolas primárias trabalham mais com crianças e que por vezes elas não tem um dominio na língua portuguesa ou no Português“ (Q_FB2f_4, Frage 11), „inglês, francês, porque trata-se de uma lingua nova quando viajarem não ter dificuldades“ (T_FB1f_1, 10), „e após o fim da guerra dos 16 anos não se achou uma outra língua para unir o país sendo que se escolhecesse-se uma língua autótone criaria rivalidades“ (X_FB2f_6, Frage 1) „conhecela“ (Q_FB1f_12, Frage 5)
Präpositionen und Pronomen	„aprendi francês por ser obrigatório na área em que escolhi no ensino secundário (e Cena com os amigos do bairro em que vivia).“ (B2_FB1f_4, Frage 3), „medo de errar a língua portuguesa“ (C_FB2f_2, Frage 3), „noções basicas para a escrita“ (L_FB1f_4, Frage 4), „objectivos de termos profissionais“ (L_FBf1_9, Frage 1), „ao expressar me com alguém sem medo“ (L_FB1m_6, Frage 6), „gostaria si os meus filhos falassem“ (L_FB1m_10), „contribuir no desenvolvimento“ (L_FB1m_18, Frage 2), „refiro uma construção frastica corecta“ (L_FB1m_20, Frage 5), „para investir as bibliotecas“ (L_FB2m_4, Frage 6)

	4), „explicar as crianças“ (M_FB2f_4, Frase 10), „Podem sim trazer vantagens no Processo de aprendizagem uma vez que temos vários chineses em Moçambique a criarem um auto emprego a aprendizagem da lingua chinesa pode facilitar a comunicação, e também, há chineses interessados em aprender a lingua changana/Portuguesa.“ (M_FB1f_25, Frase 9), „obedece a padrão“ (Mx_FB2f_4, Frase 2), „torna-se como uma língua que lhe identifica“ (Mx_FB2f_10, Frase 7), „desde que engressei-me na faculdade“ (Mx_FB1f_22, Frase 6), „Alguns Professores recorrem o ensino bilingue (para poder alcançar um certo objecto nos seus alunos“ (Mx_FB2m_7, Frase 11), „porque preciso aprender e aprofundar muitas palavras que me dificultam“ (N_FB1f_6, Frase 1), „viaja e vai num país que se fala so Inglesh“ (N_FB1f_13, Frase 7), „foi aprovado desde 1975 ano da independência; é língua oficial por é usada por moçambicanos“ (N_FB2m_4, Frase 1), „colonizado com os português“ (N_FB2f_22, Frase 2), „através das linguas que ensinamo os outros e aprendemos“ (X_FB1f_4, Frase 9), „usar à ela em diferentes contextuais, agir sobre ela em casos diferentes, obedecendo as regras de gramática específica dessa mesma língua“ (X_FB1m_3, Frase 5)
Singular und Plural	„uma das lingua mais falada“ (B1_FB1f_2, Frase 10), „varias linguas numa sociedade contribui para a separação“ (B2_FB2f_2, Frase 6), „o meu objectivo em termos profissional“ B2_FB1m_1, Frase 2), „línguas são importante“ (C_FB1f_1, Frase 8), „as linguas que não tem“ (L_FB1f_8, Frase 8), „capacidade adequadas“ (L_FB1_9, Frase 5), „a lingua que ajudam“ (L_FB1_9, Frase 8), „os alunos vai“ (L_FB2f_6, Frase 8), „os alunos vem“ (L_FB2_7, Frase 11), „as regras padrões que usamos é europeia“ (L_FB2_10, Frase 2), „os paises e avos consegue conversar“ (L_FB2f_12, Frase 7), „uma percentagem alta de falantes encontram-se“ (L_FB1m_23, Frase 3), „o professor podem nao conseguir com as duas linguas“ (L_FB2m_32, Frase 9), „é uma língua faladas nas instituições“ (N_FB2f_22, Frase 1), „os professores na escola primária poderiam entender pelo menos uma língua materna do local onde estiver a ensinar“ (T_FB2f_4, Frase 11), „em termo profissionais“ (T_FB1m_11, Frase 2)
Syntax	varias linguas que não tenho domínio“ (B_FB1f_3, Frase 5), „tive de aprender o Ingles devido por estar em um país rodeado por países anglofonos“ (B2_FB1m_7, Frase 1), „e gostaria de trabalhar em Maputo na escola secundária que estudei de 8 à 12a classe. (B1_FB1m_9, Frase 2), „Também, sobretudo estes porque trabalham com as crianças que logo desenvolvem a sua língua materna e bom seria para direcioná-los no bom uso destas.“ (B2_FB2m_11, Frase 11) „primeira lingua que o individuo tem contacto com ela“ (L_FB2f_4, Frase 7), „que aprende-se mais nos ensinós“ (L_FB2f_8, Frase 5), „os europeu explorava e falaram português pelo a maior parte como uma língua official“ (L_FB2f_12, Frase 1), „ensinar as novas gerações que vêm a minha atrás“ (L_FB1m_2, Frase 2), „é a língua que habitualmente me comunico“ (L_FB1m_12, Frase 4), „porque são linguas pela qual a nivel mundial são as mais faladas“ (L_FB1m_22, Frase 10), „precisou de uma lingua que fala em todo o país“ (L_FB2m_9, Frase 1), „é a primeira lingua que o individuo se socializa“ (L_FB2m_10, Frase 7), „porque são crianças que ele interage então“ (L_FB2m_23, Frase 11), „por ser uma lingua que dependemos muito dela quando atravessamos fronteiras“ (M_FB1f_22, Frase 10), „Os meus filhos gostariam que falassem em primeiro lugar a minha língua materna“ (Mx_FB1_28, Frase 10), „é uma língua que domino a gramatica“ (Mx_FB1f_25, Frase 4), „porque é aquela que são trançadas as leis atraves dela“ (Mx_FB2m_7, Frase 1), „onde se encontra a instituição que ele trabalha“ (Mx_FB2m_12, 12), „ou seja corrigindo as palavras erradas quando estiver a falar com ela (der Sprache, SJ) (N_FB1f_4, Frase 7) „porque o nosso Português nos Moçambicanos fizemos a mistura na medida que se expressamos com a língua Emacua“ (N_FB2f_12, Frase 2), „Porque são linguas vulgar que em vários países falam essas linguas, pior nós que somos estudantes podemos viajar para um sitio que se fala Inglesh e você não sabe falar, então como é que vai se comunicar com eles, é muito bom saber falar linguas dos outros“ (N_FB1f_13, Frase 10) „surgiu a língua bantu a qual tentaram uniformizar para terem em comum“ (N_FB2f_21, Frase 6), „permite a comunicação mais facilitada entre os povos dessa região“

	(N_FB1m_6, Frage 9), „foi ela (die Sprache, SJ) que tive o primeiro contacto“ (N_FB1m_19, Frage 4), „as vantagens do ensino bilingue, as nossas línguas não de perdem valor, porque tem mas falantes“ (Q_FB2f_5, Frage 8), „a primeira lingua o individuo tem contacto“ (Q_FB2m_18, Frage 7), „porque serão a base para comunicar-se no nosso país assim com o mundo“ (T_FB1f_5, Frage 10), „Para mim, referindo essas duas línguas, em algum momento pode vir a ter vantagens visto que, o nosso país últimamente é notório um número maior de cidadãos asiaticos (chineses), logo isso pode levarnos a aprender a sua lingua o mandarim para juntos comunicarmos da melhor forma possivel.“ (T_FB1f_b2, Frage 9), „língua local onde iram hospedada“ (T_FB2f_b3, Frage 12), „No processo de padronização isso pode prejudicar algumas crianças q nasceram e nunca ouviram, nunca falaram a lingua portuguesa, essa pode ter inumeras dificuldades em aprender a lingua portuguesa“ (T_FB2f_4, Frage 4), „que os filhos falassem quase todas as línguas, ou de preferencia deles, porque é algo que não se faz escolha para outros“ (X_FB1m_8, Frage 10)
missverständliche Formulierungen	„uma língua colonizada“ (L_FB2f_6, Frage 1), „comunicar-se com a língua bilingue“ (L_FB2f_13, Frage 9), „é um país de colonia portuguesa“ (L_FB2f_10, Frage 1), „onde a maioria falas essas línguas para o melhor intercambio linguístico“ (L_FB1m_6, Frage 3), „no noso país existem que muitas dificuldades da lingua portuguesa“ (L_FB1m_31, Frage 1), „à diferença da variedade com o padrão pouco difere“ (L_FB2m_19, Frage 2), „isso carreta de custos“ (M_FB2m_4, Frage 4), „a pronúncia sofrida em cada região“ (M_FB2m_9, Frage 1), „a não existencia de alguns termos para referenciar alguns termos“ (Mx_FB2f_20, Frage 4), „quem é o grupo alvo da lingua“ (Mx_FB1f_18, Frage 5), „a falta de economia“ (Q_FB2f_1, Frage 4), „os Mocambicanos ainda não se aperfessuaram correctamente visto que ao usar o Português como L2 usam com alguns tracos linguisticos“ (T_FB2f_6, Frage 2), „já tem raizes bem penetrantes“ (X_FB2m_13, Frage 3)

Zur Schreibung der Glottonyme

Bevor abschließend noch auf die Schreibung der Glottonyme verwiesen werden soll, sei bemerkt, dass die Mehrheit der Teilnehmer von den Bantusprachen – neben Ausdrücken wie „língua materna“, „língua local“, „língua regional“, aber auch „língua moçambicana“ oder „língua nacional“ im Singular oder Plural – stets als „língua bantu“ oder „línguas bantu“ sprach. Bezeichnungen wie „língua banta“ oder „línguas bantas“ kamen zwar vor, aber sehr selten. Ebenso wurden Ausdrücke wie „língua banthu“, „língua banto“, „línguas banto“, „línguas bantus“ oder nur „bantus“ nur von wenigen Teilnehmern verwendet. In der folgenden Übersicht sind die in den Fragebögen notierten Glottonyme, wie sie von den Teilnehmern verwendet wurden, aufgeführt. Nationalsprachen, für die von mosambikanischer Seite keine Standardisierung vorliegt (wie „Cichewa“, das von Teilnehmern als „Chewa“ oder „Chichewa“ notiert wurde, aber auch „Enahara“ als „Enhara“, „Ekarungu“ als „Ecarungu“, „Maindo“, „Tawala“ und schließlich „Shona“, für das Teilnehmer die Schreibung „Chona“ oder „Xona“ verwendeten) oder die – eindeutiger – nicht als mosambikanische Nationalsprachen gelten (in den Fragebögen als „Swahili“ oder „Swaile“, „Swati“ und „Zulu“ geschrieben), wurden hier nicht berücksichtigt. Die Sprache Kimwani (Cabo Delgado) war die einzige Nationalsprache, die, wenngleich sie auch im *Ensino Bilingue* verwendet wird, von keinem Teilnehmer erwähnt wurde. Wurde das Präfix „ma“ verwendet, konnte davon ausgegangen werden, dass Teilnehmer die Volksgruppe vor Augen hatten. Gemeint war dann die Sprache (oder Kultur) der „Matewe“, „Machuabo“ oder „Machubo“ und schließlich der „Machangane“.

Übersicht über die Schreibung von Sprachennamen

	Glottonyme (Ngunga/Faquir 2012)	Alternative Schreibweisen in den Fragebögen
1	Cibalke	Cibarue
2	Cicopi	Chichope, Chope, Chopi, Cicope, Cicopi, Ci-copi, Copi, Xixope, Xope
3	Cindau	Chindau
4	Cinyanja	Cinhanja Cinyandja, Ciyanja, Chinhanja, Cynhanja, Nhanja, Xinhanga
5	Cinyungwe	Chinhogua, Cinyungue, Cinyúngúe, Cinhugwe, Cynhugue, Cynhungue, Nhungue, Nhúngwe
6	Cimanyika	Chimanyika
7	Cisena	Cena, Chicena, Chichena (?), Xicena, Xisena
8	Citshwa	Chitswa, Chitwa, Citsua, Citswa, Citswana, Xitswa
9	Ciwute	Chiteuwe, Chiute, Ciutee, Ciwutee
10	Ciyaawo	Cinyau, Ciyao, Ciyão, Cyaho, Xiyao. Yao, Yão, Yawo
11	Echuwabu	Chiuabo, Chuabo, Chwabo, Cuabo, Echuabo, Echwabo, Eshuabo, Etchuabo, Euchabo, Xuabo
12	Ekoti	Coty, Ekote
13	Elomwe	Elomué, Elómuè, Lomowe, Lomowé, Lomué, Lomwé
14	Emakhuwa	Emacua, Emácia, Emakua, Emákua, Emakuwa, Emakwa, Macua, Makuwa, Makwa
15	Gitonga	Bitonga, Guitonga, Tonga
16	Shimakonde	Cimakonde, Shimaconde, Ximaconde
17	Xichangana	Chichangana, Changani, Shangana, Xangana, Xi-changana, Xixangana
18	Xirhonga	Ronga, Xironga

Dass die vom Centro de Estudos Africanos (CEA) der UEM vorgeschlagenen standardisierten Sprachennamen selbst Studierenden im Nebenfach Bantusprachen weithin unbekannt sind oder aber ignoriert werden, spiegelt in gewisser Weise die Zaghaftheit von Spracherwerbs- und Korpusplanung wider, ebenso ist aber zu vermuten, dass die in Mosambik herrschende generelle Nachlässigkeit gegenüber Fragen der Orthografie hier sichtbar wird.

4. Teilnehmer

Beira (f 28/m 30)

Teilnehmerinnen (FB1: 28/FB2: 28)					
B1_FB1f_	B1_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	6	19	3.	Português/ Língua bantu	Cindau
2	5	20	3.	Português/ Inglês	Citshwa
3	4	22	3.	Português/ Francês	Português
4	10	25	3.	Português/ Língua bantu	Cisena
5	7	20	3.	Português/ Francês	Cindau
6	2	21	4.	Francês/ Português	Gitonga
7	9	26	3.	Português/ Inglês	Xichangana
8	8	23	3.	Português/ Língua bantu	Cindau
9	11	24	3.	Português/ Inglês	Cicopi
10	3/3a	29	3.	Português/ Inglês	Português
11	1	22	4.	Francês/ Português	Cindau
B2_FB1f_	B2_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	5	23	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
2	7	26	4.	Português/ Língua bantu	Português
3	8	42	4.	Português/ Língua bantu	Português
4	13	25	4.	Português/ Inglês	Cindau
5	12	35	4.	Português/ Língua bantu	Português
6	16	36	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
7	1	21	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
8	3	26	4.	Português/ Língua bantu	Português
9	4	26	4.	Português/ Francês	Português
10	2	20	4.	Português/ Inglês	Português
11	17	29	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
12	11	23	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
13	9	25	4.	Português/ Língua bantu	Cindau
14	10	22	4.	Português/ Francês	Cisena

15	6	24	4.	Português/ Francês	Cisena
16	15	23	4.	Português/ Língua bantu	Cindau
17	14	27	4.	Português/ Língua bantu	Português
Teilnehmer (FB1: 30/FB2: 30)					
B1_FB1m_	B1_FB2m_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	7	22	3.	Português/ Língua bantu	Cindau
2	6	25	3.	Português/ Língua bantu	Cisena
3	8	25	3.	Português/ Língua bantu	Português
4	5	41	3.	Português/ Língua bantu	Cisena/ Português
5	4	26	3.	Português/ Língua bantu	Português
6	1	35	3.	Português/ Língua bantu	Cicopi
7	2	23	3.	Português/ Inglês	Português
8	3	20	3.	Português/ Inglês	Cisena
9	9	27	3.	Português/ Inglês	Português
B2_FB1m_	B2_FB2m_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	12	38	4.	Português/ Língua bantu	Elomwe
2	7	39	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
3	6	22	4.	Português/ Língua bantu	Português
4	13	39	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
5	3	23	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
6	21	31	4.	Português/ Língua bantu	Cindau
7	20	21	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
8	2	27	4.	Português/ Inglês	Citshwa
9	4	26	4.	Português/ Língua bantu	Cindau
10	19	24	4.	Português/ Língua bantu	Cindau
11	17	24	4.	Português/ Língua bantu	Cindau
12	1	32	4.	Português/ Língua bantu	Cindau
13	18	39	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
14	16	20	4.	Português/ Inglês	Xichangana
15	9	22	4.	Português/	Português

				Língua bantu	
16	5	22	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
17	8	23	4.	Português/ Língua bantu	Echuwabu
18	11	22	4.	Português/ Língua bantu	Cindau
19	14	30	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
20	10	30	4.	Português/ Língua bantu	Cindau
21	15	33	4.	Português/ Inglês	Cisena

Chimoio (f 2/m 4)

Teilnehmerinnen (2/2)					
C_FB1f_	C_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	1	22	4.	Português/ Língua bantu	Ciwute (Cinyungwe)
2	2	24	4.	Português/ Língua bantu	Cimanyika
Teilnehmer (4/4)					
C_FB1m_	C_FB2m_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	1	27	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
2	3	23	4.	Português/ Língua bantu	Ciwute
3	2	24	4.	Português/ Língua bantu	Ciwute
4	4	25	4.	Português/ Língua bantu	Cinyungwe

Lichinga (f 13/m 35[34])

Teilnehmerinnen (13/13)					
L_FB1f_	L_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	7	19	2.	Português	Ciyaawo
2	8	39	2.	Português	Ciyaawo
3	5	25	2.	Português	Português
4	2	20	2.	Português	Português
5	4	27	2.	Português	Ciyaawo
6	6	30	2.	Português	Cinyanja
7	13	23	2.	Português	Emakhuwa
8	3	19	2.	Português	Português

9	10	31	2.	Português	Ciyaawo
10	9	33	2.	Português	Cinyanga
11	1	21	2.	Português	Citshwa
12	12	27	3.	Português/ Inglês	Shona
13	11	37	3.	Português/ Português	Elomwe/ Emakhuwa
Teilnehmer (35/34)					
L_FB1m_	L_FB2m_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	31	21	2.	Português	Emakhuwa
2	8	38	2.	Português	Emakhuwa
3	9	38	2.	Português	Cinyanja
4	7	26	2.	Português	Elomwe
5	12	21	2.	Português	Português
6	6	33	2.	Português	Português (Ciyaawo)
7	4	19	2.	Português	Emakhuwa (Português/ Emakhuwa)
8	5	21	2.	Português	Elomwe
9	2	24	2.	Português	Ciwute
10	1	40	2.	Português	Emakhuwa
11	16	40	2.	Português	Cinyanja (Cinyanja/ Ciyaawo)
12	13	34	2.	Português	Emakhuwa
13	11	28	2.	Português	Cinyanja
14	15	43	2.	Português	Ciyaawo
15	14	20	2.	Português	Português
16	33	23	3.	Inglês/ Português	Cisena/ Echuwabu
17	26	26	3.	Inglês/ Português	Echuwabu
18	21	22	3.	Filosofia/ Português	Ciyaawo
19	17	29	2.	Português	Emakhuwa
20	-	21	3.	Filosofia/ Português	Português
21	22	24	3.	Português/ Português	Cinyanja

22	23	24	3.	Inglês/ Português	Ciyaawo
23	30	21	3.	Português/ Português	Ciyaawo
24	25	24	3.	Inglês/ Português	Elomwe
25	24	26	3.	Inglês/ Português	Emakhuwa
26	29	25	3.	Inglês/ Português	Echuwabu
27	20	23	3.	Português/ Inglês	Português (Echuwabu) ⁶⁸⁶
28	32	23	3.	Inglês/ Português	Chichewa
29	27	21	3.	Inglês/ Português	Emakhuwa
30	28	27	3.	Inglês/ Português	Echuwabu
31	10	25	2.	Português	Português
32	34	26	3.	Português/ Português	Elomwe
33	3	30	2.	Português	Cinyanja
34	19	23	3.	Inglês/ Português	Cisena
35	18	22	3.	Inglês/ Português	Echuwabu

Maputo (f 34[35]/m 27)

Teilnehmerinnen (34/35)					
M_FB1f_	M_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
D1	D6	21	4.	Português	Português
d2	d1	21	4.	Inglês/ Alemão	Xichangana/ Português
d3	d2	22	4.	Francês/ Alemão	
d4	d3	32	4.	Francês/ Alemão	Xichangana
d5	d4	24	4.	Francês/ Alemão	Xichangana
-	d5	22	4.	Francês/ Alemão	Xichangana
M_FB1f_	M_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	2	28	4.	Inglês/ Língua bantu	Xirhonga
2	4	36	4.	Inglês/ Língua bantu	Xirhonga
3	1	48	4.	Inglês/ Língua bantu	Swazi
4	3	38	4.	Inglês/	Xichangana

⁶⁸⁶ Der Teilnehmer schrieb in FB2 „Machuabo“.

				Língua bantu	
5	6	28	4.	Francês/ Língua bantu	Xirhonga (Português)
6	5	25	4.	Francês/ Língua bantu	Português
7	12	41	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
8	16	26	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
9	21	26	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana/ Xirhonga
10	18	22	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
11	17	29	4.	Português/ Língua bantu	Citshwa
12	11	26	4.	Português/ Língua bantu	Xirhonga
13	14	29	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
14	13	28	4.	Português/ Língua bantu	Xirhonga
15	10	28	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
16	9	42	4.	Português/ Língua bantu	Português/ Xirhonga
17	8	24	4.	Português/ Língua bantu	Português
18	7	24	4.	Português/ Língua bantu	Xirhonga
19	28	37	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
20	25	-	4.	Português/ Língua bantu	-
21	29	48	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
22	24	24	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
23	26	42	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
24	20	21	4.	Português/ Língua bantu	Cicopi
25	22	25	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
26	15	25	4.	Português/ Língua bantu	Português
27	23	36	4.	Português/ Língua bantu	Cimanyika
28	19	39	4.	Português/ Língua bantu	Xirhonga
29	27	28	4.	Português/ Língua bantu	Xirhonga
Teilnehmer (27/27)					
M_FB1m_	M_FB2m_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
d1	d1	23	4.	Inglês/ Alemão	Português/ Gitonga/ (Xichangana)
d2	d3	22	4.	Francês/	Xichangana

				Alemão	
d3	d4	26	4.	Francês/ Alemão	Xichangana
d4	d2	34	4.	Francês/ Alemão	Citshwa
M_FB1m_	M_FB2m_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	1	30	4.	Inglês/ Língua bantu	Português
2	2	30	4.	Inglês/ Língua bantu	Xirhonga
3	6	40	4.	Inglês/ Língua bantu	Xirhonga
4	4	34	4.	Inglês/ Língua bantu	Xirhonga
5	5	39	4.	Inglês/ Língua bantu	Cicopi
6	3	40	4.	Inglês/ Língua bantu	Gitonga
7	7	37	4.	Francês/ Língua bantu	Xirhonga
8	9	34	4.	Português/ Língua bantu	Português
9	10	31	4.	Português/ Língua bantu	Citshwa
10	12	36	4.	Português/ Língua bantu	Xirhonga
11	14	22	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
12	16	43	4.	Português/ Língua bantu	Português (Xirhonga)
13	8	30	4.	Português/ Língua bantu	Xirhonga
14	19	28	4.	Português/ Língua bantu	Xirhonga
15	21	25	4.	Português/ Língua bantu	Cicopi
16	23	32	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
17	20	47	4.	Português/ Língua bantu	Gitonga
18	17	46	4.	Português/ Língua bantu	Emakhuwa
19	13	26	4.	Português/ Língua bantu	Xirhonga
20	18	24	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
21	11	27	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
22	15	26	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana
23	22	26	4.	Português/ Língua bantu	Xichangana

Maxixe (f 30[28]/m 14)

Teilnehmerinnen (30/28)

Mx_FB1f_	Mx_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	28	25	3.	Português/ Francês	Citshwa
2	27	30	3.	Português/ Francês	Cicopi
3	1	21	3.	Português/ Língua bantu	Português
4	9	21	3.	Português/ Francês	Português
5	26	28	4.	Português/ Francês	Gitonga
6	11	31 (33)	3.	Português/ Língua bantu	Gitonga
7	3	21	3.	Português/ Francês	Xichangana
8	13	23	3.	Português/ Língua bantu	Português
9	10	21	3.	Português/ Língua bantu	Cicopi
10	8	26	3.	Português/ Francês	Cicopi
11	6	27	3.	Português/ Língua bantu	Citshwa
12	25	19	3.	Português/ Inglês	Cicopi
13	2	22	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana
14	22	22	3.	Português/ Língua bantu	Citshwa
15	16	19	3.	Português/ História	Gitonga
16	23	23	3.	Português/ História	Cicopi
17	12	24 (22)	3.	Português/ Língua bantu	Citshwa
18	20	22	3.	Português/ Inglês	Cinyungwe
19	21	24	3.	Português/ Língua bantu	Gitonga
20	15	26	3.	Português/ Língua bantu	Português
21	17	27	3.	Português/ Língua bantu	Português
22	18	21	3.	Português/ Francês	Xichangana
23	-	27	3.	Português/ Língua bantu	Citshwa
24	19	21	3.	Português/ Língua bantu	Citshwa
25	-	24	3.	Português/ Francês	Xichangana
26	4	23	4.	Português/ Francês	Citshwa
27	7	20	3.	Português/ Francês	Português
28	14	21	3.	Português/ Francês	Cicopi
29	24	20	3.	Português/	Cicopi

				Língua bantu	
30	5	21	3.	Português/ Francês	Cicopi
Teilnehmer (14/14)					
Mx_FB1m_	Mx_FB2m_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	1	22	3.	Português/ Língua bantu	Cicopi
2	5	21	3.	Português/ Língua bantu	Citshwa
3	7	26	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana
4	6	29	3.	Português/ Língua bantu	Citshwa
5	3	22	3.	Português/ História	Xichangana
6	4	25 (19)	3.	-	Português
7	13	35	4.	Português/ Língua bantu	Citshwa
8	14	20	3.	Português/ Francês	Citshwa
9	8	21	3.	Português/ Francês	Citshwa
10	2	21	3.	Português/ Língua bantu	Citshwa
11	11	25	3.	Português/ Francês	Citshwa
12	9	23	3.	Português/ Língua bantu	Citshwa
13	10	20	3.	Português/ História	Xichangana
14	12	22	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana

Nampula (f 30/m 21)

Teilnehmerinnen (30/30)					
N_FB1f_	N_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	27	45	3.	Português/ ES ⁶⁸⁷	Emakhuwa
2	28	39	4.	Português/ ES	Emakhuwa
3	29	47	3.	Português/ ES	Emakhuwa
4	25	26	3.	Português/ ES	Echuwabu ⁶⁸⁸
5	30	25	3.	Português/ ES	Echuwabu ⁶⁸⁹
6	23	23	3.	Português/	Emakhuwa

⁶⁸⁷ ES steht hier für Supervisão Educacional.

⁶⁸⁸ Die Teilnehmerin schrieb Machuabo.

⁶⁸⁹ Die Teilnehmerin schrieb Machubo.

				ES	
7	22	28	3.	Português/ ES	Emakhuwa
8	24	22	3.	Português/ ES	Emakhuwa
9	10	30	4.	Português/ ES	Emakhuwa
10	21	31	3.	Português/ ES	Emakhuwa
11	16	21	3.	Português/ ES	Emakhuwa
12	26	22	3.	Português/ ES	Emakhuwa
13	11	20	3.	Português/ ES	Ekoti
14	20	21	3.	Português/ ES	Ekoti
15	12	33	3.	Português/ ES	Emakhuwa
16	2	37	3.	Português/ ES	Echuwabu
17	3	27	3.	Português/ ES	Emakhuwa
18	7	22	3.	Português/ ES	Emakhuwa
19	4	25	3.	Português/ ES	Português
20	19	25	3.	Português/ ES	Emakhuwa
21	1	20	3.	Português/ ES	Emakhuwa
22	6	25	3.	Português/ ES	Emakhuwa
23	13	33	3.	Português/ ES	Echuwabu
24	9	30	3.	Português/ ES	Emakhuwa
25	15	33	3.	Português/ ES	Emakhuwa
26	18	26	3.	Português/ ES	Ciwute
27	14	41	3.	Português/ ES	Português
28	8	25	3.	Português/ ES	Emakhuwa
29	5	23	3.	Português/ ES	Emakhuwa
30	17	28	3.	Português/ ES	Emakhuwa
Teilnehmer (21/21)					
N_FB1m_	N_FB2m_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	21	19	3.	Português/ ES	Português
2	20	32	3.	Português/ ES	Emakhuwa
3	19	23	3.	Português/ ES	Emakhuwa

4	17	35	3.	Português/ ES	Emakhuwa
5	16	26	3.	Português/ ES	Emakhuwa
6	13	43	3.	Português/ ES	Emakhuwa
7	18	23	3.	Português/ ES	Emakhuwa
8	14	29	3.	Português/ ES	Emakhuwa
9	15	31	3.	Português/ ES	Emakhuwa
10	12	23	4.	Português/ ES	Português
11	8	22	3.	Português/ ES	Português
12	7	28	3.	Português/ ES	Emakhuwa
13	9	20	3.	Português/ ES	Elomwe
14	10	43	3.	Português/ ES	Emakhuwa
15	11	24	3.	Português/ ES	Ekoti
16	5	23	3.	Português/ ES	Português
17	6	43	3.	Português/ ES	Emakhuwa
18	4	47	3.	Português/ ES	Emakhuwa
19	3	20	3.	Português/ ES	Português
20 ⁶⁹⁰	2	43	3.	Português/ ES	Emakhuwa
21	1	32	3.	Português/ ES	Emakhuwa

Quelimane (f 12/m 22)

Teilnehmerinnen (12/12)					
Q_FB1f_	Q_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	3	20	3.	Português/ Português	Cisena
2	2	24	3.	Português/ Português	Português
3	10	20	3.	Português/ Inglês	Português (Elomwe)
4	7	34	3.	Português/ Português	Elomwe
5	6	36	3.	Português/ Inglês	Echuwabu
6	1	29	3.	Português/ Português	Elomwe

⁶⁹⁰ Ergänzend schrieb der Teilnehmer: „Habilitação 10+2, IMP, no ano 2006“. IMP steht für Instituto Medio Pedagógico.

7	9	19	3.	Português/ Português	Português
8	4	21	3.	Português/ Português	Português
9	11	25	3.	Português/ Português	Echuwabu
10	8	20	3.	Português/ Português	Português
11	12	30	3.	Português/ Inglês	Echuwabu
12	5	22	3.	Português/ Português	Português
Teilnehmer (22/22)					
Q_FB1f_	Q_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	4	30	3.	Português/ Português	Echuwabu
2	1	25	3.	Português/ Português	Português
3	7	23	3.	Português/ Português	Cisena
4	5	40	3.	Português/ Português	Echuwabu
5	3	20 (21)	3.	Português/ Português	Echuwabu (Português)
6	8	24	3.	Português/ Português	Maindo
7	22	21	3.	Português/ Português	Echuwabu
8	19	20	3.	Português/ Português	Português
9	2	24	3.	Português/ Português	Echuwabu
10	10	24	3.	Português/ Português	Echuwabu
11	9	56	3.	Português/ Português	Echuwabu
12	15	25	3.	Português/ Português	Elomwe
13	14	27	3.	Português/ Português	Echuwabu
14	16	23	3.	Português/ Inglês	Echuwabu
15	6	26	3.	Português/ Inglês	Português
16	17	24	3.	Português/ Português	Português
17	18	21	3.	Português/ Português	Português
18	20	27	3.	Português/ Inglês	Echuwabu
19	11	22	3.	Português/ Português	Ciwute ⁶⁹¹
20	21	30	3.	Português/ Português	Maindo
21	13	32	3.	Português/	Elomwe

⁶⁹¹ Der Teilnehmer schrieb „Matewe“.

				Português	
22	12	25	3.	Português/ Português	Elomwe

Tete (f 15/m 20[19])

Teilnehmerinnen (15/15)					
T_FB1f_	T_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	4	34	3.	Português/ Língua bantu	Cinyanja/ (Cinyungwe)
2	5	24	3.	Português/ Inglês	Cinyungwe
3	2	20	3.	Português/ Inglês	Cinyungwe
4	1	21	3.	Português/ Língua bantu	Cinyanja
5	3	20	3.	Português/ Inglês	Cimanyika
T_FB1f_	T_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
b1	b2	40	3.	Português/ Língua bantu	Cinyungwe
b2	b3	28	4.	Português/ Língua bantu	Cisena
b3	b4	19	3.	Português/ Língua bantu	Cinyanja
b4	b5	25	3.	Português/ Língua bantu	Cinyungwe
b5	b6	23	3.	Português/ Língua bantu	Cinyungwe
b6	b7	29	3.	Português/ Língua bantu	Cinyungwe
b7	b8	30	3.	Português/ Língua bantu	Cinyungwe
b8	b9	24	3.	Português/ Língua bantu	Cinyungwe
b9	b10	22	3.	Português/ Língua bantu	Cinyungwe
b10	b1	20	3.	Português/ Língua bantu	Cinyungwe
Teilnehmer (20/19)					
T_FB1m_	T_FB2m_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	-	24	3.	Português/ Língua bantu	-
2	2	24	3.	Português/ Inglês	Cinyungwe
3	1	24	3.	Português/ Inglês	Xichangana
4 ⁶⁹²	3	34	3.	Português/ Inglês	Português
5	10	31	3.	Português/ Língua bantu	Cinyungwe

⁶⁹² Teilnehmer fügte hinzu: „12a classe“.

6	7	29	3.	Português/ Inglês	Cisena
7	6	27	3.	Português/ Inglês	Português
8	4	38	3.	Português/ Língua bantu	Citshwa
9	5	22	3.	Português/ Inglês	Cisena
10	13	23	3.	Português/ Língua bantu	Cinyanja
11	11	23	3.	Português/ Inglês	Tawala
12	17	33	3.	Português/ Inglês	Xirhonga
13	12	22	3.	Português/ Inglês	Cinyungwe
14	8	8	3.	Português/ Inglês	Cicopi
15	14	24	3.	Português/ Inglês	Shona
16	16	24	3.	Português/ Inglês	Português
17	9	28	3.	Português/ Inglês	Português
18	15	22	3.	Português/ Inglês	Shona
T_FB1f_	T_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
b1	b1	23	3.	Português/ Língua bantu	Ciyaawo
b2	b2	40	3.	Português/ Língua bantu	Cinyungwe

Xai-Xai (f 10/m 17[16])

Teilnehmerinnen (10/10)					
X_FB1f_	X_FB2f_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	4	22	3.	Português/ Inglês	Xichangana
2	5	20	3.	Português/ Inglês	Xichangana
3	6	39	3.	Português/ Língua bantu	Gitonga
4	1	39	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana
5	2	32	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana
6	8	35	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana
7	9	39	3.	Português/ Língua bantu	Xirhonga
8	3	20	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana
9	7	38	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana/ (Xirhonga)
10	10	32	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana

Teilnehmer (17/16)					
X_FB1m_	X_FB2m_	Alter	Studienjahr	Studiengang	Muttersprache
1	-	24	3.	Português/ Inglês	Xichangana
2	2	24	3.	Português/ Inglês	Xichangana
3	1	26	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana
4	9	21	3.	Português/ Inglês	Xichangana
5	3	29	3.	Português/ Língua bantu	Cicopi
6	5	32	3.	Português/ Inglês	Xichangana
7	4	26	3.	Português/ Inglês	Xichangana
8	7	26	3.	Português/ Inglês	Xichangana
9	6	29	3.	Português/ Língua bantu	Gitonga
10	16	20	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana
11	15	36	3.	Português/ Língua bantu	Cicopi
12	11	37	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana
13	8	33	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana
14	10	24	3.	Português/ Inglês	Cicopi
15	12	34	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana
16	13	32	3.	Português/ Língua bantu	Xichangana
17	14	27	3.	Português/ Inglês	Xichangana

Teilnehmer nach Studiengang und -jahr, Haupt- und Nebenfächern

Übersicht nach Studienjahr, Standorten und Hauptfächern

Studien- jahr	Ort	Portugiesisch		Englisch		Französisch		Philosophie	
		f	m	f	m	f	m	f	m
2.	Lichinga	11	18						
	29 TN	29							
3.	Beira	9	9						
	Lichinga	2	4(3)		11				2(1)
	Maxixe	28(26)	13						
	Nampula	28	20						
	Quelimane	12	22						
	Tete	15	20(19)						
	Xai-Xai	10	17						

	222 TN (217)	104 (102)	105 (103)		11				2
		209	(205)		11			2(1)	
4.	Beira	17	21			2			
	Chimoio	2	4						
	Maputo	24	16	5	7	5(6)	4		
	Maxixe	2	1						
	Nampula	2	1						
	113 TN (114)	47	43	5	7	7(8)	4		
		90		12		11(12)			
alle TN	364 (360)	162	166	5	18	7(8)	4		2(1)
		328 (324)		23		11 (12)		2(1)	

Anmerkung: Angaben in Klammern laut FB2

Übersicht nach Studienjahr, Standorten und Nebenfächern⁶⁹³

Jahr	Ort	Bantu		PLE		En		Fr		Dt		SE		Ge	
		f	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m
3.	B	3	6			4	3	2							
	L			1	16	1	1								
	Mx	14	7			2	(1) ⁶⁹⁴	10	3					2	2
	N											28	20		
	Q			9	19	3	3								
	T	11	6			3	14								
	X	8	9			2	8								
	221 TN	36	28	10	35	15	30	12	3			28	20	2	2
		64		45		45		15				48		4	
4.	B	12	18	2		2	3	3							
	C	2	4												
	M	29	23							5(⁶⁹⁵)	4				
	Mx		1					2							
	N											2	1		
	T	1													
	114 TN	44	46	2		2	3	3	2	5	4	2	1		
		90		2		5		5		9		3			
alle TN	235	154		47		50		20		9		51		4	

Anmerkung: Angaben laut FB1

⁶⁹³ Aus Platzgründen sind die Nebenfächer abgekürzt: Bantu (Bantusprachen), Pt (Portugiesisch) oder angeboten als PLE (*Português, língua estrangeira*), En (Englisch), Fr (Französisch), Dt (Deutsch) – Angebot nur in Maputo, SE (*Supervisão Educacional*) – Angebot nur in Nampula, Ge (Geschichte) – Angebot nur in Maxixe.

⁶⁹⁴ Mx_FB1m_6/Mx_FB2m_4 macht keine Angaben darüber, welches Nebenfach er belegte. Allerdings äußert er sich in FB1, Frage 1 („Warum vertiefst/studierst du diese Sprache?“) zum Fach Englisch.

⁶⁹⁵ Die Teilnehmerin M_FB2f_D1 (4. Studienjahr Portugiesisch) belegte gemäß ihren Angaben keinen Minor, begleitete aber regelmäßig den Unterricht im Fach Deutsch und war bereit, an der Befragung teilzunehmen. Da hier nur die Angaben gemäß FB1 berücksichtigt wurden, wurde eine weitere in das Fach eingeschriebene Studentin (M_FB2f_d5), die nur am zweiten Teil der Befragung teilnahm, hier nicht aufgeführt.

Übersicht nach Fächerkombination und Standorten

		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
	364 TN	58	6	48	61	44	51	34	35	17
Portugiesisch	328									
Portugiesisch	29			29						
Portugiesisch/ Bantusprachen	141	39	6		39	22			18	17
Portugiesisch/ Portugiesisch	32			4				28		
Portugiesisch/ Englisch	50	12		2		3		6	17	10
Portugiesisch/ Französisch	20	5				15				
Portugiesisch/ Deutsch	(1)				(1) ⁶⁹⁶					
Portugiesisch/ Supervisão Educacional	51						51			
Portugiesisch/ Geschichte	4					4				
Englisch	23									
Englisch/ Bantusprachen	10				10					
Englisch/ Portugiesisch	11			11						
Englisch/ Deutsch	2				2					
Französisch	11									
Französisch/ Bantusprachen	3				3					
Französisch/ Portugiesisch	2	2								
Französisch/ Deutsch	6				6					
Philosophie	2									
Philosophie/ Portugiesisch	2			2						

Anmerkung: Angaben laut FB1

Zum Altersdurchschnitt der Teilnehmer

Ort	19-28 Jahre			29-38 Jahre			über 39 Jahre		
	f	m		f	m		f	m	
B	23	19	42	4	7	11	1	4	5
C	2	4	6			-			-
L	8	26	34	4	6	10	1	3	4
M	20	11	31	7	10	17	6	6	12
Mx ⁶⁹⁷	28	12	40	2	2	4			-
N	19	11	30	7	5	12	4	5	9
Q ⁶⁹⁸	8	17	25	4	3	7		2	2
T	11	14	25	3	5	8	1	1	2

⁶⁹⁶ M_FB1f_D1 (ohne Angabe eines Minor, aber Teilnehmerin am Unterricht im Nebenfach Deutsch)

⁶⁹⁷ Die wechselnden Altersangaben der drei Teilnehmer in Maxixe spielen hier keine Rolle.

⁶⁹⁸ Das gilt auch für den Teilnehmer in Quelimane.

X	3	9	12	4	8	12	3		3
363 TN	132	113	245	35	46	81	16	21	37

Anmerkung: Angaben laut FB1; ein TN ohne Altersangabe

Überblick über die jüngsten Teilnehmer (19 bis 22 Jahre)

Standort	Std. jahr	Std. beginn	Befragung	19 Jahre		20 Jahre		21 Jahre		22 Jahre		99 TN	
				f	m	f	m	f	m	f	m	f	m
Beira	3.	2018	2020	1		2	1	1		2	1	6	2
	4.	2017	2020			2	1	1	1	1	4	4	6
Chimoio	4.	2017	2020							1		1	0
Lichinga	2.	2017	2018	2	2	1	1	1	2			4	5
	3.	2016	2018						3		2	0	5
Maputo	4.	2015	2018					3		2	2	5	2
Maxixe	3.	2018	2020	2		2	2	8	3	3	3	15	8
Nampula	3.	2016	2018		1	2	2	2		3	1	7	4
Quelimane	3.	2016	2018	1		3	2	1	2	1	1	6	5
Tete	3.	2016	2018	1		3		1		1	3	3	6
Xai-Xai	3.	2016	2018			2	1		1	1		2	3
				7	3	17	10	18	12	15	17	57	42

Anmerkung: Angaben laut FB1

Überblick persönliche Daten der jüngsten Teilnehmer⁶⁹⁹ und Sprachgebrauch

TN (12)	Alter	Muttersprache	Std. jahr	Beginn Studium	Fächer	Präferenz (FB1, Frage 4)
Beira (4)						
B1_FB1f_1	19	Cindau	3.	2018	Português / Língua Bantu	Cindau („língua através dela me descobri“), Português („escola“), Francês („engraçada“)
B2_FB1f_8	20	Português	4.	2017	Português / Língua Bantu	Português
B2_FB1f_10	20	Português	4.	2017	Português / Inglês	Português
B2_FB1m_14	20	Xichangana	4.	2017	Português / Inglês	(„Embora não tenha uma boa grafia é aqui, pois fico mais concentrado.“)
Maputo (3)						
M_FB1f_D1	21	Português	4.	2015	Português / -	Português, Alemão
M_FB1f_d2	21	Português, Xichangana	4.	2015	Inglês / Alemão	Português, Inglês
M_FB1f_24	21	Cicopi	4.	2015	Português / Língua Bantu	Xirhonga, Cicopi („mais contacto“, „mais motivação“), Francês
Maxixe (2)						
Mx_FB1f_12	19	Cicopi	3.	2018	Português / Inglês	Cicopi, Português
Mx_FB1f_15	19	Gitonga	3.	2018	Português / História	Português
Nampula (1)						

⁶⁹⁹ Es handelte sich um Teilnehmer, die mit 17 Jahren das Studium aufgenommen hatten.

N_FB1m_1	19	Português	3.	2016	Português / SE	Português, Inglês
Quelimane (1)						
Q_FB1f_7	19	Português	3.	2016	Português / Português	Português
Tete (1)						
T_FB1f_b3	19	Cinyanja	3.	2016	Português / Língua Bantu	Cinyanja, Português

Anmerkung: Angaben laut FB1

Überblick persönliche Daten der ältesten Teilnehmer⁷⁰⁰ und Sprachgebrauch

TN (26)	Alter	Muttersprache	Std. jahr	Beginn	Fach	Präferenz (FB1, Frage 4)
Beira (1)						
B2_FB1f_3	42	Citshwa	4.	2017	Português / Língua Bantu	Citshwa, Português („desde tenra idade“), Cisena („estou estudando“)
Lichinga (3)						
L_FB1m_10	40	Emakhuwa	2.	2017	Português	Emakhuwa („por ser materna“)
L_FB1m_11	40	Cinyanja	2.	2017	Português	Português
L_FB1m_14	43	Ciyaawo	2.	2017	Português	Português
Maputo (10)						
M_FB1f_3	48	Swazi	4.	2015	Inglês / Língua Bantu	Inglês
M_FB1f_7	41	Xichangana	4.	2015	Português / Língua Bantu	Português („uso frequentemente“)
M_FB1f_16	42	Português, Xirhonga	4.	2015	Português / Língua Bantu	Português, Xirhonga (mdl.)
M_FB1f_21	48	Xichangana	4.	2015	Português / Língua Bantu	Xichangana („é a minha 1ª língua“)
M_FB1f_23	42	Xichangana	4.	2015	Português / Língua Bantu	Português, Xirhonga („as línguas em que mais me baseia“)
M_FB1m_3	40	Xirhonga	4.	2015	Português / Língua Bantu	Português
M_FB1m_6	40	Gitonga	4.	2015	Português / Língua Bantu	Português, Gitonga
M_FB1m_12	43	Português ⁷⁰¹	4.	2015	Português / Língua Bantu	Português
M_FB1m_17	47	Gitonga	4.	2015	Português / Língua Bantu	Português
M_FB1m_18	46	Emakhuwa	4.	2015	Português / Língua Bantu	Português, Emakhuwa, Xirhonga
Nampula (8)						
N_FB1f_1	45	Emakhuwa	3.	2016	Português / SE	Emakhuwa („língua materna“), Português
N_FB1f_3	47	Emakhuwa	3.	2016	Português / SE	Português
N_FB1f_27	41	Português	3.	2016	Português /	Português

⁷⁰⁰ Es handelte sich um Teilnehmer, die zum Zeitpunkt der Befragung älter als 40 Jahre waren.

⁷⁰¹ Im FB2 schrieb M_FB2m_16: „Português, Xirhonga“.

					SE	
N_FB1m_6	43	Emakhuwa	3.	2016	Português / SE	Português
N_FB1m_14	43	Emakhuwa	3.	2016	Português / SE	Português
N_FB1m_17	43	Emakhuwa	3.	2016	Português / SE	Português („língua que aprendi logo que fui nascido“)
N_FB1m_18	47	Emakhuwa	3.	2016	Português / SE	Emakhuwa („minha LM“), Português
N_FB1m_20	43	Emakhuwa	3.	2016	Português / SE	Português
Quelimane (2)						
Q_FB1m_4	40	Echuwabu	3.	2016	Português / Português	Echuwabu, Português
Q_FB1m_11	56	Echuwabu	3.	2016	Português / Português	Português
Tete (2)						
T_FB1f_b1	40	Cinyungwe	3.	2016	Português / Língua Bantu	Português, Cinyanja
T_FB1m_b2	40	Cinyungwe	3.	2016	Português / Língua Bantu	Português, Cinyungwe

Anmerkung: Angaben laut FB1

Vergleich zwischen jüngsten und ältesten Teilnehmern

TN unter 21		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
	10/2	3/1 ⁷⁰²			3/0	2/0	0/1	1/0	1/0	
Muttersprache										
Portugiesisch	6	2			1	1	1	1		
Portugiesisch/Bantusprache	3				1	1			1	
Bantusprache	3	2			1					
Fächer										
Portugiesisch	2				1			1		
Portugiesisch/Bantu	4	2			1				1	
Portugiesisch/Englisch	3	2				1				
Portugiesisch/Supervision	1						1			
Portugiesisch/Geschichte	1					1				
Englisch/FS	1				1					
Präferenz Sprachgebrauch										
Portugiesisch	4	2				1		1		
Bantu										
Portugiesisch/Bantu	2					1			1	
Bantu/Portugiesisch/FS	2	1			1					
Portugiesisch/FS	2				1		1			
Englisch										
FS/FS	1				1					

Anmerkung: Angaben laut FB1

⁷⁰² B2_FB1m_14 schrieb als Antwort auf Frage 4 (FB1) zu seinen Sprachenreferenzen: „Embora não tenha uma boa grafia é aqui, pois fico mais concentrado.“

TN über 40		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
	10/16	1/0		0/3	5/5		3/5	0/2	1/1	
Muttersprache										
Portugiesisch	2				1		1			
Portugiesisch/Bantusprache	1				1					
Bantusprache	23	1		3	8		7	2	2	
Fächer										
Portugiesisch	5			3				2		
Portugiesisch/Bantu	12	1			9				2	
Portugiesisch/Englisch	1				1					
Portugiesisch/Supervision	8						8			
Portugiesisch/Geschichte										
Englisch/FS										
Präferenz Sprachgebrauch										
Portugiesisch	13			2	4		6	1		
Bantu	3			1	1		1			
Portugiesisch/Bantu	9	1			4		1	1	2	
Portugiesisch/FS										
Englisch	1				1					

Anmerkung: Angaben laut FB1

Erst-/Muttersprachen der Teilnehmer

			B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
362 ⁷⁰³ TN			58	6	48	60	44	51	34	34	27
1	Português	60	14		9	9	7	6	11	4	
2	Chichewa	1			1						
3	Cicopi	17	2			3	9			1	2
4	Cimanyika	3		1		1				1	
5	Cindau	16	16								
6	Cinyanja	11			7					4	
7	Cinyungwe	16		1			1			14	
8	Cisena	26	18	1	2				2	3	
9	Citshwa	23	3		1	3	15			1	
10	Ciwute	6		3	1			1	1		
11	Ciyaawo	9			8					1	
12	Echuwabu	22	1		4			4	13		
13	Ekoti	3						3			
14	Elomwe	12	1		5			1	5		
15	Emakhuwa	46			9	1		36			
16	Gitonga	9	1			2	4				2
17	Maindo	2							2		
18	Shona	3			1					2	
19	Swati	1				1					
20	Tawela	1								1	
21	Xichangana	56	2			24	8			1	21
22	Xirhonga	19				16				1	2

Anmerkung: Angaben nach FB1; fett hervorgehoben sind die drei am häufigsten genannten Sprachen.

⁷⁰³ Die Teilnehmer M_FB1f_20 (M_FB2f_25) und T_FB1m_1 (ohne FB2) gaben keine Muttersprache an, daher ist die hier (und in den nachfolgenden Tabellen zum Alter) angegebene Teilnehmerzahl 362 (anstatt 364).

Übersicht Mehrfachnennungen und Wechsel

Ort	FB1		FB2	
Beira	B1_FB1_4	Cisena, Português	B1_FB2m_5	Cisena
Chimoio	C_FB1f_1	Ciwute	C_FB2f_1	Cinyanja
Lichinga	L_FB1f_13	Elomwe, Emakhuwa	L_FB2f_11	Elomwe, Emakhuwa
	L_FB1m_6	Português	L_FB2m_6	Ciyaawo
	L_FB1m_7	Emakhuwa	L_FB2m_4	Português, Emakhuwa
	L_FB1m_11	Cinyanja	L_FB2m_16	Cinyanja, Ciyaawo
	L_FB1m_16	Cisena, Echuwabu	L_FB2m_33	Cisena, Echuwabu
	L_FB1m_27	Português	L_FB2m_20	Echuwabu
Maputo	M_FB1f_d2	Português, Xichangana	M_FB2f_d1	Português, Xichangana
	M_FB1f_5	Xirhonga	M_FB2f_6	Português
	M_FB1f_9	Xichangana, Xirhonga	M_FB2f_21	Xichangana
	M_FB1f_16	Português, Xirhonga	M_FB2f_9	Português, Xirhonga
	M_FB1f_28	Xirhonga	M_FB2f_19	Xichangana
	M_FB1m_d1	Português, Gitonga, Rhonga	M_FB2m_d1	Português, Gitonga
	M_FB1m_12	Português	M_FB2m_16	Português, Xirhonga
Quelimane	Q_FB1f_3	Português	Q_FB2f_10	Elomwe
	Q_FB1m_5	Echuwabu	Q_FB2m_3	Português
Tete	T_FB1f_1	Cinyanja	T_FB2f_4	Cinyanja, Cinyungwe
Xai-Xai	X_FB1f_9	Xichangana, Xirhonga	X_FB2f_7	Xichangana

5. Auswertung FB1

FB1, Frage 1 (Gründe für Minor)

Die erste Frage (FB1, Frage 1: „Qual foi a tua motivação para teres escolhido aprender/aprofundar estas línguas?“), war auf das Nebenfach gerichtet, die Studenten sollten hier zwischen Deutsch, Englisch und Französisch, einer *Língua Bantu* (in den Delegationen wurde jeweils die Regionalsprache angeboten, nur in Beira mit Ndau und Sena zwei) sowie Portugiesisch (als Fremdsprache) wählen. Stets waren die Teilnehmer aufgerufen, ihr Hauptargument stichpunktartig zu notieren. Aus diesem Grund wurde ihnen auch wenig Platz für die Antwort gelassen, sie sollten sich auf das Wesentliche beschränken. Dieser Erwartung wurde überwiegend entsprochen. Nicht selten nutzten Teilnehmer jedoch den Platz auch, um eine Aussage für jede Sprache zu treffen.

Portugiesisch als Sprache im Minor

Nur an drei von neun Standorten wurde zum Zeitpunkt der Befragung Portugiesisch als Fremdsprache im Nebenfach angeboten. Doch auch an anderen Standorten äußerten sich zur Amtssprache. Die Zahlen der Angaben von nicht im Nebenfach Portugiesisch immatrikulierten Studenten – im Hauptfach waren, wie gesehen, die meisten eingeschrieben – stehen in der folgenden Übersicht in Klammern in der Tabelle allerdings in Klammern.

Überblick über die Teilnehmer, die sich zum *Minor* Portugiesisch äußerten

Standort	alle TN	Frauen			Männer		
		alle	Zahl (f) im NF Pt/PLE	Zahl der Aussagen (f)	alle	Zahl (m) im NF Pt/PLE	Zahl der Aussagen (m)
Beira	58	28	2	2	30		(+3)
Chimoio	6	2		0	4		(+1)
Lichinga	48	13	1	1 (+6)	35	16	15 (+2)
Maputo	61	34		0	27		0
Maxixe	44	30		(+1)	14		(+1)
Nampula	51	30		(+1)	21		0
Quelimane	34	12	9	8	22	19	15
Tete	35	15		0	20		0
Xai-Xai	17	10		0	17		0
	364	175	12	19	190	35	37

Anmerkung: In Klammern steht die Zahl der Aussagen von solchen Teilnehmern, die nicht in das Fach eingeschrieben sind.

Fünf Aussagen waren darunter, die lediglich bestätigten, dass der oder die Teilnehmerin das Fach studierte. Insgesamt 56 Studenten (19 Frauen / 37 Männer) beschrieben jedoch aussagekräftig ihre Gründe, weshalb sie sich für das Fach entschieden haben. Wie schon bei den Bantusprachen wurde darauf geachtet, sowohl die Hauptgründe ausfindig zu machen und sie mehr der weniger vollständig in einer Zahl zu fassen als auch seltener gemachte Argumente vorzustellen. Der Facettenreichtum der Aussagen war recht groß, daher allein fünf Kategorien, die nur eine Aussage enthalten. Dass ihnen Portugiesisch gefällt, gaben noch die meisten Teilnehmer (12) an.

Gründe, warum Teilnehmer Portugiesisch studieren

NF Portugiesisch	56 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		5	1	24	0	2	1	23	0	0
ohne Aussage	5			2				3		

Amts- und Bildungssprache	8	2		4		1		1		
Sprachnorm	1		1							
CPLP	1			1						
Kommunikation	4			1				3		
Spracherwerb	11			6			1	4		
Beruf	8			7				1		
komplizierte Lernersprache	3			1				2		
Identität	1			1						
Gefallen	12	3				1		8		
Kolonialmacht	1							1		
keine Lern- alternative	1			1						

a) Amts- und Bildungssprache (8)

Für diese Teilnehmer war die Tatsache, dass Portugiesisch die Amtssprache ist, Grund genug, die Sprache zu vertiefen: „Português por ser a língua oficial e de ensino“ (B2_FB1f_1). Auch, dass sie Bildungssprache und Sprache der Einheit des Landes ist („língua de ensino, língua unidade nacional“, L_FB1m_21) oder „por ser língua oficial e unidade Nacional“, Q_FB1m_20) machte sie wert, vertieft zu werden. Dass sie daher auch die obligatorisch zu lernende Sprache in Mosambik ist, stellte ein Teilnehmer aus Lichinga fest: „sou obrigado aprender porque é oficial“ (L_FB1m_20).

b) Sprachnorm (1)

Nur ein Teilnehmer hielt die Tatsache fest, dass Portugiesisch einem schriftsprachlichen Standard folgt. Das zumindest könnte er gemeint haben, wenn er zugleich auf die Vielsprachigkeit Mosambiks verweist: „O que me motivou foi exactamente a situação linguística que se vive no país tendo em conta que nos seguirmos um padrão“ (C_FB1m_2*).

c) CPLP (1)

Den Staatenbund der CPLP erwähnte ein Teilnehmer, wenngleich nicht klar wird, was er genau damit verbindet: „para estar integrado na CPLP para que venha a defender o mundo inteiro“ (L_FB1m_25)

d) Kommunikation (4)

In Mosambik sei – die Fremdsprache – Portugiesisch die wichtigste überregionale Verkehrssprache: „aprender e aprofundar esta língua porque trata se do português uma língua estrangeira que facilita a comunicação“ (L_FB1f_3*). Sie sei Sprache der Massen, wichtig für Arbeit („uma língua de massa e instrumento de trabalho“, Q_FB1m_6) und Alltag („Tendo em conta que trata-se da língua de ensino do nosso país e não só, o conhecimento da mesma é muito importante para o nosso dia-a-dia“, Q_FB1m_7).

e) Spracherwerb (11)

Um seine Schwierigkeiten mit der Sprache zu überwinden, hatte ein Teilnehmer in Lichinga Portugiesisch gewählt: „fui nascido com problemas ao falar o Português e acho estudando aprenderei mais“ (L_FB1m_29). Sprachkenntnisse vertiefen, Wortschatz erweitern („aprofundar meu léxico“, N_FB1f_28*), Portugiesisch korrekt lernen („foi mesmo de aprender falar corretamente a língua portuguesa“, Q_FB1f_8), wurde erwähnt sowie auch die Absicht, Portugiesisch in seiner Qualität als Fremdsprache zu studieren („aprender o português nessa vertente – como língua para estrangeiros“, L_FB1m_33).

f) Beruf (8)

Als Bildungssprache, aber auch als Sprache für Berufsfelder wie Übersetzen und Tourismus („gosto de traduzir de outras línguas para o português“, L_FB1m_23 / „através do turismo, encantos turísticos“, L_FB1m_17) spiele sie eine Rolle, ganz abgesehen vom Studienfach, in dem Lehrkräfte für die Fremdsprachenvermittlung ausgebildet werden („pretendo fazer português como língua estrangeira pretendo ajudar as pessoas estrangeiras cá em Moçambique“, L_FB1f_4* / „porque gosto do aprender ensinar nesta língua“, L_FB1f_5* / „aprofundar, melhorar interação com os vientes que querem aprender“, L_FB1f_13) und sich zumindest bei einem Teilnehmer mit dem Wunsch, im Ausland zu arbeiten, verbindet („é a única opção e dizer que pode dar aulas fora do país“, Q_FB1m_9). Ohne Zweifel ist Portugiesisch die Sprache, die den Zugang zum (formellen) Arbeitsmarkt überhaupt erst ermöglicht, ihn zumindest erleichtert: „decidi escolher o português porque é mais fácil entrar no mercado de trabalho“ (L_FB1m_28).

g) Komplizierte Sprache (3)

Daran, dass die Bildungssprache Portugiesisch in Mosambik nicht leicht zu erwerben ist ließen diese Teilnehmer keinen Zweifel („no nosso país existem muitas dificuldades da língua portuguesa“, L_FB1m_31). Sie wünschten daher, dazu beizutragen, die Qualität der Sprachvermittlung zu verbessern („melhorar a qualidade de ensino desta língua para que haja melhor competência discursiva no acto comunicativo“, Q_FB1m_2 / „(...) melhorar o meu domínio de língua. E assim, futuramente, espero ensinar os meus alunos o uso correcto da L.P.“, Q_FB1m_5).

h) Identität (1)

Eine einzige Teilnehmerin schrieb, sie identifiziere sich mit Portugiesisch („língua com que me identifico, sempre gostei aprender mais“, L_FB1f_10*).

i) Gefallen (12)

Für 60 Teilnehmer ist Portugiesisch, ihren Angaben gemäß, die Muttersprache, doch es ist zuerst die Schönheit der Sprache, die u.a einen Teilnehmer bewog, Portugiesisch zu studieren („beleza da língua portuguesa, e uma vez que é a minha língua materna, tinha que saber tudo dela“, Q_FB1m_16). Für andere bildete der ausschlaggebende Grund der Portugiesischunterricht oder das Vorbild der Lehrkraft, warum sie sich zum Studium der Sprache entschlossen („O português foi a minha primeira motivação, pois gosto muito da escrita, apaixonada pela leitura e literatura, também a inspiração veio a partir do professor da 10ª de português.“, B1_FB1f_5 / „bom aprior escolhi estudar a língua portuguesa por ter bebido muito bem dos professores que tive anteriormente e tive um professor na 12ª classe inspirou me“ Mx_FB1m_13* / „Por ser uma língua que ensino era difícil, mas é um amor para os professores do português.“, Q_FB1f_12 / „Tive como motivação o meu professor da 12ª classe, vi nele um espelho a seguir, tive um maior interesse em aprofundar mais sobre o Português.“, Q_FB1f_10). Er habe sich in die Amtssprache Portugiesisch verliebt, weil sie von der Mehrheit gesprochen werde und obligatorisch sei, schrieb ein Teilnehmer in Beira: „é uma língua nacional/oficial em nosso país, me apaixonei porque é falado pela maioria e obrigatório aprender“ (B2_FB1m_16*). Dass er das Portugiesisch, wie es in Portugal gesprochen wird, möge, notierte

ein anderer Teilnehmer, sei für ihn ausschlaggebend gewesen: „Por gostar de ver a maneira de como os portugueses se expressam“ (Q_FB1m_19). Von Kindheit an möge sie Menschen, die Portugiesisch beherrschen, meinte eine Teilnehmerin im gleichen Kurs: „desde criança gosto de ver pessoas falando e escrevendo bem a língua portuguesa“ (Q_FB1f_7).

j) Kolonialsprache (1)

Warum es wichtig sei, dass Portugiesisch die Sprache der einstigen Kolonialmacht ist, lässt der Teilnehmer offen: „motivação é der ser a língua do colonizador“ (Q_FB1m_4).

k) keine Alternative (1)

Im Gegensatz zu den Bekundungen des Gefallens steht die Aussage eines Teilnehmers in Lichinga, der sein Nebenfach Portugiesisch als eine Art Notlösung bezeichnete („por falta de opção, seria francês“, L_FB1m_34), aber freilich in Lichinga an einer Universität studiert, die nur ein sehr reduziertes Lehrangebot bereitzustellen vermag.

Bantusprachen im Minor

Von 364 Teilnehmern, die den Fragebogen 1 ausfüllten, machten 177 Studenten (90 Frauen / 87 Männer) Angaben zu den Bantusprachen. Obwohl das Nebenfach nur in Beira (Ndau, Sena), Chimoio (Tewe), Maputo (Rhonga), Maxixe (Tshwa), Tete (Nyanja) und Xai-Xai (Changana) angeboten wird, gaben auch Studenten in auch in Lichinga, Nampula und Quelimane Auskunft über ihre Motivation, eine Bantusprache zu erlernen oder zu vertiefen. Ebenso äußerten sich zahlreiche Studenten, die in ein anderes Nebenfach eingeschrieben waren, dazu. Die Zahlenangaben über die Einträge solcher fachfremden Teilnehmer wurden in Klammern gesetzt, wie die folgende Übersicht zeigt. Demnach machten nicht alle, die das Nebenfach tatsächlich belegten (siehe etwa Maputo Frauen), eine Angabe im Abschnitt Línguas Bantu, aber wesentlich mehr Studenten, als erwartet wurde.

Zehn Aussagen waren allerdings nicht verwertbar, da sie sich lediglich auf die Nennung einer Sprache „Emakhua“ (L_FB1f_15), „Xirhonga“ (M_FB1m_17) „Echuwabo“ (N_FB1f_23) oder „Nhanja“ (T_FB1f_4) beschränken oder aber, wie die Beispiele aus Beira („na faculdade não faço línguas bantu porque uso xitswa como língua bantu“, B1_FB1f_2) oder Xai-Xai („Pois essa lin..“, X_FB1m_10) zeigen, zu keiner Erkenntnis führen.

Übersicht Anzahl der Aussagen zu Bantusprachen

Standort	alle TN	Frauen			Männer		
		alle	Zahl (f) im NF Bantu	Zahl der Aussagen (f)	alle	Zahl (m) im NF Bantu	Zahl der Aussagen (m)
Beira	58	28	15	15 (+2)	30	24	22 (+2)
Chimoio	6	2	2	2	4	4	4
Lichinga	48	13	0	(+1)	35	0	(+3)
Maputo	61	34	29	23 (+4)	27	23	21 (+3)
Maxixe	44	30	14	14 (+4)	14	8	8 (+1)
Nampula	51	30	0	(+2)	21	0	(+4)
Quelimane	34	12	0	(+3)	22	0	(+4)
Tete	35	15	12	12	20	6	6 (+1)
Xai-Xai	17	10	8	8	17	9	8
	364	175	80	90	190	74	87

Anmerkung: In Klammern stehen die Zahlen der Aussagen, die von Teilnehmern gemacht wurden, die nicht in das Fach immatrikuliert sind. Die Felder der Standorte, in denen das Nebenfach „Línguas Bantu“ nicht existiert, sind dunkelgrau eingefärbt.

Wenngleich die Äußerungen frei formuliert wurden, lassen sich die Motive der Teilnehmer recht gut systematisieren, d.h. unter Schlagwörtern einordnen, zumal die meisten Teilnehmer sich auf einen Beweggrund beschränkten. Waren mehrere genannt, wurde stets das erste Argument gewählt, aber, um die Bandbreite der Angaben besser verdeutlichen zu können, wurden solche Aussagen mit inhaltlich neuen Argumenten in den Kommentaren zu den jeweiligen Schlagwörtern zitiert. Die Zahlenangaben sind also nicht als exakt zu verstehen – es gibt in einigen Fällen eine Dunkelziffer, die höher liegt –, sie spiegeln jedoch eindeutig wider, welche Motivation den Teilnehmern je Standort am wichtigsten war. Die acht Schlagwörter, unter denen die Aussagen eingeordnet werden konnten, werden im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele illustriert.

Übersicht über die Hauptgründe, warum Teilnehmer Bantusprachen lernen

NF Bantusprachen	177 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		41	6	4	51	27	6	7	19	16
ohne Begründung	10	1		1	1		4		2	1
Kommunikation, Verbreitung	23	6	1		5	4	1	3	2	1
Herkunft und Identität	33	15		2	10	2		4		
Würdigung von Sprache u. Kultur	20	2			5	7			1	5
Aufwertung durch Lehrangebot	18		1		10	2			3	2
Erhalt	5	1			2	1				1
Kompetenz Schrift und Kultur	52	13	2		13	11	1		7	5
Beruf	11	2	1	1	4				2	1
Gefallen	5	1	1		1				2	

a) Kommunikation im Alltag und Verbreitung der Sprachen (23)

Die Bantusprachen werden im Alltag gesprochen. Daher wurde es als Notwendigkeit empfunden, sie zu beherrschen, wie die Beispiele aus Beira, Maputo und Tete verdeutlichen: „escolhi estudar esta língua para melhor me comunicar com os habitantes de Gorongosa onde eu trabalho“ (B2_FB1f_3) / „necessidade de viver com falante ronga, desenvolver habilidades em língua nacional“ (M_FB1f_24) / „dizer que motiva-me por ser uma língua materna, para se comunicar com o povo, pois, é através delas que os alunos e a sociedade em geral buscam um sentimento forte do seu povo“ (T_FB1f_b2). Bei den aufgrund ihrer regionalen Bedeutung und/oder Verbreitung genannten Bantusprachen („escolhi Ciwutee, porque primeiro a língua que se fala na província de Manica e que lecciona na nossa universidade“, C_FB1m_2) / „Xitswa, pois é a língua mais falada na Província“, Mx_FB1f_4) ist allerdings zu bemerken, dass sie selbst in Mosambik eher zu den kleinen Sprachen gehören. Hingegen spielt die größte aller hier genannten Bantusprachen, Suaheli, das von einem Teilnehmer aus Nampula als Sprache angeführt wurde, die er lernen würde („Swahili para comunicar com todos africanos“, N_FB1m_21*)⁷⁰⁴, in Mosambik keine Rolle.

⁷⁰⁴ Die mit einem Asterisk gekennzeichneten Aussagen, wurden von Teilnehmern gemacht, die nicht in das Nebenfach eingeschrieben sind.

Zumindest wird die Sprache in keiner universitären oder anderen staatlichen Bildungseinrichtung (wie etwa dem Instituto de Línguas) angeboten.

b) Sprache(n) der Herkunft und Identität (33)

Für die übergroße Mehrheit ist eine Bantusprache die Muttersprache. Dieser Umstand motivierte mehrere Teilnehmer, sich intensiver mit ihr zu beschäftigen: „foi pela valorização da minha língua materna (cisena), e para preservar a minha própria identidade“ (B1_FB1m_2). Die Sprache sei die „língua materna e nativa“ (M_FB1f_27) / „é a língua natural“ (L_FB1f_2*), die es zu lernen lohne („língua Elomúe porque me identifica e faz parte dos meus decedentes e luto para falar, escrever fluentemente“, Q_FB1f_2*). Daran, dass die Bantuprachen als die einer ethnisch-sozialen Gruppe und der ‚echten‘ kulturellen Herkunft bis heute immer wieder verdächtigt werden, spalterischen Absichten zu dienen, erinnert die Aussage eines Teilnehmers aus Beira: „Falo a língua ndau por ser uma língua moçambicana, mas não significa que sou tribalista. A língua é um símbolo identitário.“, (B2_FB1m_11).

Darauf, dass die Sprache(n) der Eltern oder des Zuhauses sich keineswegs auf die Familie beschränke, sondern auch die vieler Schüler sei, verwies eine Studentin in Beira, die diesen in Zukunft beistehen möchte: „a minha maior motivação foi querer aprender a língua materna dos meus pais e consequentemente ajudar os alunos que têm esta língua como materna“ (B2_FB1f_8).

c) Würdigung (20)

Die Bantusprachen aufzuwerten, ihnen ein höheres Ansehen dadurch zu verschaffen, indem man sich ihnen widmet, war die Motivation von anderen Teilnehmern. Das illustrieren beispielsweise solche Aussagen: „por querer valorizar a nossa cultura e por isso escolhi o Cindau“, (B1_FB1f_8) / „mostrar que as línguas africanas têm valor e resgatar os valores culturais deste idioma“, (M_FB1m_20) / „A maior motivação foi em 1º lugar valorizar as nossas línguas, conhecer a sua origem, saber escrever e falar.“, (Mx_FB1f_21).

Die Sprachen seien Ausdruck von einer Kultur, die es zu würdigen gilt: „A valorização da minha cultura passa necessariamente ao domínio da minha língua materna“, (M_FB1m_18), befand ein Teilnehmer aus Maputo, der hier im Nebenfach Xirhonga eingeschrieben war: Dass seine Muttersprache Emakhuwa ist, schien für ihn kein Widerspruch zu sein. Anliegen ist es, die Nationalsprachen als Ganzes – ungeachtet der Einzelsprachen – aufzuwerten, sie seien „parte do nosso património cultural“ (Mx_FB1m_1), wie ein Student in Maxixe, Student im Nebenfach Citshwa, ausführte. Dass diese Sprachen wertvoll sind, müsse der Gesellschaft deutlich gemacht werden: „Escolhi aprofundar mais os estudos sobre a língua bantu neste caso o Xichangana para mostrar a sociedade que estas línguas tem valor.“ (X_FB1f_8). Allerdings gab es nur eine einzige Teilnehmerin, die glaubte, eine Trendwende ausmachen zu können: Sie beschäftige sich mit „Xichangana, rhonga (não sei qual é qual) porque as línguas bantu estão a ganhar mais prestígio na nossa sociedade“ (M_FB1f_d2*).

d) Aufwertung durch Lehrangebot (18)

Würdigung, Aufwertung, ihre universitäre Förderung und der damit verbundene Ausbau führten ebenfalls dazu, dass Studenten sich entschlossen, eine Bantusprache im Nebenfach zu wählen. Die Beispiele aus Chimoio und Maxixe lassen keinen Zweifel daran: „Língua Ciwutee. Porque a língua já está avançada no termos da escrita e na fala por isso que me senti motivada para aprofundar mais a língua“ (C_FB1f_2) / „o motivo pelo qual quis aprofundar o citshwa foi pelo facto de querer saber as regras nela existe para que me sinta orgulhosa da mesma“ (Mx_FB1f_23). Diejenigen Teilnehmer, die schrieben, die Bantusprachen aktiv fördern wollen, möchten zeigen, dass Wissensvermittlung auch mit den Bantusprachen möglich sei („promover mais a minha língua, mostrar que é possível obter conhecimento através dela“, M_FB1f_13) oder aber diese Möglichkeit selbst in ihrem Nebenfach erfahren: „saber que da língua materna pode se aprender ciência“ (M_FB1m_10). Andere gingen noch weiter, etwa, wenn sie als Motivation benannten, die Sprachen für die Wissenschaft einsetzbar zu machen und ihre Wissenschaftlichkeit (!) unter Beweis zu stellen: „vontade e curiosidade entender mais cientificamente a língua, não existem estudos, fazer parte daqueles que vão cientificar a língua“, (M_FB1m_11) / „usar a língua local (Xichangana) para estudos

científicos“, (X_FB1m_11) / „Xichangana: Constitui motivação o facto de ser a minha L1 e, a necessidade de comprovar/confirmar a sua cientificidade“, (X_FB1m_13). Anderen Teilnehmern ging es darum, den Schulunterricht mit Hilfe des Einsatzes der Bantusprachen zu verbessern, ihn verständlicher zu machen („promover um ensino mais compreensível no processo de EA, é desenvolver as L. Moçambicanas no país“, Mx_FB1m_7 / „um dia a ver os moçambicanos a estudarem nas suas línguas maternas“, T_FB1f_b1). Dazu gehöre, so eine Teilnehmerin in Maputo, die Entwicklung von Lehr- und Unterrichtsmitteln: „conhecer a cultura, valorização da língua, possibilidade de produzir material nesta língua.“, (M_FB1f_15).

e) Erhalt (5)

Die meisten Teilnehmer schienen sich um den Fortbestand der Bantusprachen und Bantukultur keine Sorge zu machen, für lediglich fünf war die Gefahr eines möglichen Sprach- und Kulturverlusts jedoch real („por ser uma língua em extinção, com enorme potencial tradicional e cultural“, M_FB1m_13 / „Citshwa, a motivação é de não querer ver as nossas línguas autóctones extinção, então essa é uma das formas de imortalizar a língua.“, Mx_FB1f_14), deshalb wählten sie das Nebenfach. Es gebe Eltern, so eine Teilnehmerin in Beira, die ihren Kindern die Bantusprache verwehren („por estarem em via de extinção, pois nos dias de hoje muitos pais ensinam os filhos a falarem português proibindo-os de falar as nacionais“, B2_FB1f_12) und junge Menschen hätten, so eine andere in Maputo, kein Interesse an den Bantusprachen („a pouca valorização das mesmas no nosso país, desinteresse por parte dos jovens“, M_FB1f_10). Das zu ändern, scheint die Motivation einer Studentin in Xai-Xai zu sein, die schrieb, sie studiere Xichangana, „para aprofundar e ensinar os mais novos para a preservação da nossa cultura“ (X_FB1f_9).

f) Erwerb der Schriftsprache und von kulturellem Wissen (52)

Für eine deutliche Mehrheit der Befragten war die wichtigste Motivation der Spracherwerb. Sie wollten über eine Sprache, mit der sie häufig längst vertraut sind, die sie zumindest verstehen („O facto da língua Rhonga ser uma língua que tem inteligibilidade com o Xichangana, minha língua materna, motivou-me.“, M_FB1m_22), mehr wissen: „Cindau, para aprender um pouco mais daquilo que eu sabia muito pouco.“, (B2_FB1f_5). Dabei stand bei den meisten der Schriftsprachenerwerb im Fokus: „(cisena) escolhi porque é a língua que eu falava desde quando era uma criança e decidi que devia aprender a parte da escrita e gramática também“ (B2_FB1m_7) / „entendo e gostaria de aprender as regras de escrita porque falo excelentemente“ (M_FB1m_14) / „quis mim aprofundar nos conhecimentos acerca da língua Bantu, no que diz respeito a escrita e leitura“ (Mx_FB1f_8). Sprache und Kultur wurden nicht selten gleichgesetzt, ein Phänomen, das sich insbesondere bezüglich der Bantusprachen zeigte – weniger bei Portugiesisch oder den anderen Fremdsprachen und praktisch überhaupt nicht im Zusammenhang mit Englisch.⁷⁰⁵ Beispiele wie: „foi de quer entender a minha cultura, como é que nós os Macena organizamos o mundo“ (B2_FB1f_7) oder „conhecer o modo da vida dos rhongas, aprofundar conhecimentos da língua“ (M_FB1f_25) machen das deutlich. Erwerb und Kenntnis als Motivationsgrund allein genügte vielen Teilnehmern jedoch nicht, die Wahl dieses Faches war für sie auch Ausdruck ihrer Anerkennung und Würdigung der autochthonen Kultur: „É para melhor conhecer esta língua do meu 1º contacto, não só também para valorizar os usos e costumes da zona“ (T_FB1m_b2).

g) Beruf (11)

Nicht nur für Lehrkräfte im *Ensino Bilingue* (EB) sind Bantusprachen von Interesse, wie die Aussage eines bereits als Sekundarschullehrer arbeitenden Teilnehmer zu verstehen gab: „Escolhi aprofundar estas línguas por achar que estão ligadas com o meu campo profissional“ (X_FB1m_5). Es ist anzunehmen, dass viele Teilnehmer aus eigener Erfahrung sprachen, wenn sie schrieben, dass sie die Bantusprachkenntnisse für den Lehrberuf benötigen: „Língua cisena. Facilitar a aprendizagem dos alunos que têm esta língua como língua materna“, (B1_FB1m_6) / „boa convivência com os falantes e usar como auxiliar no ensino“,

⁷⁰⁵ Während Deutsch, Englisch oder Französisch von den Teilnehmern nie in Verbindung mit dem Kolonialismus in Verbindung gebracht wurden – ganz im Gegensatz zu Portugiesisch – scheint insbesondere Englisch nur noch als Weltsprache wahrgenommen zu werden, lediglich einmal wird Großbritannien und seine Kultur erwähnt.

(M_FB1m_5). Die Ansicht, dass Bantusprachen ein brauchbares Mittel im Unterricht seien, ist unter den Teilnehmern weit verbreitet.

Interesse an der Didaktik einer Bantusprache zu haben, notierte eine Teilnehmerin („aprender as técnicas do ensino de uma língua local“, M_FB1f_17), Kinder in einer Bantusprache zu unterrichten andere: „Quero aprofundar a língua bantu porque é meu sonho ensinar a língua materna“, T_FB1f_b5 / „Motivei-me em escolher língua Bantu porque sonhei em ensinar as crianças pela sua língua materna“, T_FB1m_5). Dass der Erwerb von Bantusprachen zudem eine berufliche Perspektive und ein Auskommen bieten könnte, brachten weitere Teilnehmer zum Ausdruck. Hier z.B. ein Student des Rhonga in Maputo: „para me socialmente inserido na comunidade dos rongas, também para me proporcionar trabalho no meu país“ (M_FB1m_15).

h) Gefallen (5)

Vielfach wurde ein kommunikatives Bedürfnis, ein bildungs- und/oder kulturpolitisches Anliegen oder eine berufliche Hoffnung als Motivation für die Wahl des Studienfachs ausgedrückt. Nur fünf Teilnehmer meinten hingegen, dass sie schlicht Gefallen an der von ihnen gewählten Sprache finden („Cindau – porque faz-me sentir à vontade“, B2_FB1f_13 / „gosto pela língua e pela cultura“, M_FB1m_2 / „gostei da língua bantu“, T_FB1f_b8 / „Pelo facto de a ter conhecido antes do português, mas também por gostar desta língua“ (T_FB1m_10), sie aus Interesse lernten und an der Freude am Sprachenlernen („pelo o facto de gostar as línguas, sempre amei-as diferentes línguas visto que ajudam-me a conhecer o mundo“, C_FB1m_1).

Fremdsprachen im Minor

Englisch

Unabhängig von dem Studiengang, ob sie in dem Nebenfach Englisch tatsächlich eingeschrieben waren, äußerten sich vor allem Männer (81), etwas mehr als doppelt so viele wie Frauen (38), zu der Frage, warum sie sich mit Englisch beschäftigen, die Sprache lernen, sie studieren. Ohnehin studieren jedoch Männer häufiger als Frauen die Sprache. Die Zahl der Angaben derjenigen Teilnehmer, die im Hauptfach (HF) Englisch studieren wurde genauso in Klammern gesetzt wie die von Fachfremden. Englisch wurde zum Zeitpunkt der Befragung bis auf Chimoio an allen Standorten angeboten.

Die meisten Teilnehmer beschrieben Englisch als die bedeutendste international verwendete (und gelernte) Sprache, die die Kommunikation mit Ausländern und im Ausland ermögliche, eine Schlüsselrolle in Berufs- und Geschäftswelt innehave sowie für die persönliche Karriere von großer Bedeutung sei. Darüber galt sie als schön und interessant und als Sprache, die einen Zugang zu Welt und Teilhabe jenseits der Bantusprachen und Portugiesisch biete.

Übersicht über die Teilnehmer, die Englisch im Nebenfach studieren

Standort	alle TN	Frauen			Männer		
		alle	Zahl (f) im NF En	Zahl der Aussagen (f)	alle	Zahl (m) im NF En	Zahl der Aussagen (m)
Beira	58	28	6	6 (+5)	30	6	5 (+10)
Chimoio	6	2	0	0	4	0	(+1)
Lichinga	48	13	1	1 (+3)	35	1	(6HF+10)
Maputo	61	34		(5HF+1)	27		(7HF+7)
Maxixe	44	30	2	2 (+4)	14	(1) ⁷⁰⁶	1 (+2)
Nampula	51	30		(+1)	21		(+3)
Quelimane	34	12	3	2 (+2)	22	3	3 (+4)

⁷⁰⁶ Mx_FB1m_6 / M_FB2m_4 machte keine Angabe zu seinem Nebenfach, lediglich beantwortete er die Frage 1 für das Fach Englisch.

Tete	35	15	3	3 (+1)	20	14	14
Xai-Xai	17	10	2	2	17	8	8
	364	175	17	38	190	33	81

Angaben: Die Zahlen in Klammern stehen für diejenigen Teilnehmer, die Englisch im Hauptfach (HF) studieren oder sich äußerten, obwohl sie das Fach nicht studieren.

Aussagen wie, „motivo de escola por ser uma língua que se aprende lá“ (B1_FB1f_8*), erinnerten schließlich daran, dass die Sprache – Unterrichtsfach ab der 6. Klasse und obligatorische Disziplin in jedem Studiengang – zumindest curricular ein höheres Gewicht hat als jede Bantusprache.

Warum Englisch wichtig ist

NF Englisch	119 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		26	1	20	20	9	4	11	18	10
ohne Aussage	2	1		1						
Weltsprache	49	14		7	4	6	3	4	7	4
Fremdsprache	1	1								
Sprache der Privilegierten	1									1
Kommunikation Englischsprecher	8	3						3	1	1
Arbeitsmarkt, Karriere	24	2		4	7	1	1	2	4	3
Spracherwerb	15			2	6	1		2	4	
Interesse Gefallen	16	4		6	2	1			2	1
Technik	1	1								
Koreanisch (Religion)	1		1							
Ablehnung	1				1					

a) Weltsprache (49)

Der am häufigsten genannte Grund, warum sich die Befragten mit Englisch beschäftigten, die Sprache lernten oder studierten, war die Bewertung von Englisch als der am weitesten verbreiteten und am häufigsten verwendeten Sprache der Welt: „escolhi aprender inglês porque é uma língua que muitos países usam“ (B1_FB1f_2) / „escolhi essa língua por ser uma língua internacional, e muito linda“ (B1_FB1f_7) / „pelo facto de ser uma língua internacional e ajuda-nos a compreender o mundo“ (B2_FB1m_8) / „comunicar-me com o mundo“ (L_FB1m_7*) / „por ser uma língua internacional“ (T_FB1f_2) / „Escolhi aprender esta língua porque é uma língua de globalização.“ (T_FB1m_12). Sie werde auf der ganzen Welt gelernt („pelo facto de ser uma língua estrangeira e aprendida a nível mundial“, Mx_FBf_26*), zudem seien viele Medien und Lehrwerke auf Englisch verfasst („É uma língua falada ao nível mundial. Quase todos os filmes, manuais de instrução vem na língua inglesa. É uma língua fácil e bonita“, M_FB1m_d1, HF). Die anglophone Welt sei umfassender als die frankophone und lusophone Welt („Pelo facto de esta ser uma língua internacional, comparativamente a outras, fora o português, o inglês não só conecta Países anglofonos, mas também a francofonia e a lusofonia.“, X_FB1m_1), Englisch sei die Sprache für Kommerz und Geschäfte schlechthin („a minha motivação foi exactamente por ser uma língua falada em todo canto do mundo e por ser língua

de negócio“, B1_FB1f_4* / „a minha motivação é porque é a 1ª língua mais falada e a língua franca e é porque é a língua falada no mercado internacional“, N_FB1m_15*). Auch die Wahrnehmung von Englisch als Sprache der Nachbarländer bietet eine starke Motivation („porque é uma das línguas francas e também tive de aprender o inglês devido por estar em um país rodeado por países anglófonos“, B2_FB1m7*). Englisch bedeutet für die meisten Befragten an der Welt teilzuhaben, mit dieser Sprache kann man weit kommen, auch über die Grenzen des Kontinents hinaus: „para ter a possibilidade de compreender e se comunicar com o mundo e espero chegar fora da Africa“ (T_FB1m_9).

b) Fremdsprache und Sprache der Privilegierten (2)

Dass Englisch eine Fremdsprache sei, nannte eine Teilnehmerin in Beira als Motiv („por ser uma língua estrangeira“, B2_FB1f_17*), dass sie als die Sprache „von privilegierten Menschen“ wahrgenommen wird, zeigte sich in der Antwort eines Teilnehmers aus Xai-Xai: „é uma língua global, daí a necessidade de conhecê-la. E porque também gosto, digamos é língua de privilegiados“ (X_FB1m_4). Er ist jedoch der einzige Befragte, der Englisch mit dem Begriff Privileg in Verbindung brachte.

c) Kommunikation mit Englischsprechern (8)

Zwei Teilnehmer bewerteten Englisch als interne Verkehrssprache („por ser uma língua franca no país; e também há projectos no País e os donos falam a língua“, Q_FB1f_2* / „Porque no nosso país é usada como uma língua franca“, Q_FB1m_15). Und ein Teilnehmer aus Maxixe, der das Fach nicht studierte, gab an, sich gern mit Freunden und Dozenten in dieser Sprache zu unterhalten („É de saber que ao ter competências ao falar inglês poderei me comunicar com alguns amigos e professores“, Mx_FB1m_14*). Andere Teilnehmer nannten ebenfalls ihr Bedürfnis, sich mit Engländern oder zumindest Englischsprechern unterhalten zu wollen, als Grund für ihre Beschäftigung mit der Sprache („o que me levou a aprender esta língua é o facto de pretender se comunicar com os ingleses“, B2_FB1m_6* / „para se comunicar com os falantes de Inglês“, Q_FB1m_22*). Lediglich eine Teilnehmerin bekannte, sich für die Kultur Großbritanniens zu interessieren („querer saber falar inglês, conhecer melhor a cultura dos britânicos e também para poder me comunicar com a maioria das pessoas“, X_FB1f_2).

d) Arbeitsmarkt und Karriere (24)

Mit Englischkenntnissen besser auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können, stellte einen wichtigen Grund dar, die Sprache zu lernen: „para conseguir emprego“ (M_FB1m_5, HF). Andere Aussagen lauteten ähnlich: „fui motivada a aprender a língua inglesa porque a língua é muito bela quando bem falada e fornece oportunidades no mercado de emprego“ (B1_FB1f_9) / „enriquecimento cultural, oportunidade de emprego, viagens“ (B2_FB1f_10) / „decidi aprofundar para utilizar na minha carreira profissional“ (M_FB1f_d2, HF) / „mesmo por gostar e a mesma abre espaço para o mercado de trabalho“ (T_FB1f_b2*) oder „A escolha deve-se por ter passado pelo curso de Inglês no Instituto de línguas, então surgiu a ideia de querer aprofundar mais, também expandir nesta sociedade“ (X_FB1m_8). Dabei blieben die meisten Teilnehmer vage bezüglich der beruflichen Position, die sie für sich wünschen („prazer de aprofundar, é uma língua internacional, comercial, garante emprego“, L_FB1m_13* / „a procura de bom emprego, em estar em interação com o mundo“, Mx_FB1m_6* / „empregabilidade, olhando para contexto multilingue do país“, X_FB1m_14). Nur drei Teilnehmer wurden konkret, indem sie ihrem Wunsch Ausdruck gaben, für eine Nicht-Regierungsorganisation arbeiten zu wollen („quero ser professor, mas também ajudara a interpretar em casos de uma ONG“, L_FB1m_2* / „facilidade de emprego nas instituições não-governamentais, adquirir conhecimento“, M_FB1m_12* / „aprofundar os estudos da língua inglesa, facilita a interação e emprego não-governamental“, Q_FB1m_14). Englisch als Geschäftssprache und offizielle Sprache der Nachbarländer wurde ebenfalls erwähnt („fala em vários pontos do mundo, língua de negócios“, L_FB1m_35 / „porque o meu País está rodeado de Países de língua inglesa, isto é, facilita-me o negócio“, T_FB1m_2). Darauf, dass Englisch auch der akademischen Karriere dienen könnte, verwiesen Teilnehmer ebenfalls („porque sempre tive paixão com inglês, visto que esta é uma das business languages (sic), o meu desejo era fazer licenciatura em inglês, talvez mestrado“, T_FB1m_15 / „a língua inglesa escolhi para não ficar ultrapassada como sou prof. de port.“ (N_FB1f_3*).

e) Spracherwerb (15)

Die Erweiterung und Festigung der Englischkenntnisse waren Gründe für 15 Teilnehmer, Englisch zu wählen („aperfeiçoar a proficiência“, M_FB1f_1, HF / „falar bem, saber as regras“, M_FB1f_4, HF / „necessidade, porque tirava notas baixas, depois passei por gostar, e para aprender mais“, M_FB1f_2, HF / „O que motivou-me a aprender o Inglês é simplesmente desejo de aprender mais para ganhar proficiência em todas as competências do inglês“, T_FB1m_14). Portugiesisch und Englisch miteinander vergleichen zu wollen („comparar com português“, L_FB1m_10*) oder Nachrichten besser zu verstehen („motivação principal e os meios de comunicação, fico aborecido quando passam notícias que não posso interpretar e entender, irrita me muito, por isso“, L_FB1m_27), wurden ebenfalls als Gründe angegeben.

f) Gefallen an der Sprache und Interesse (16)

Nicht wenige Teilnehmer hoben die Schönheit der englischen Sprache hervor und/oder meinten, Englisch sei leicht zu erlernen („acho uma língua bonita“, B1_FB1f_10 / „bonita, simples, acessível“ (M_FB1m_d2*). Andere betonten ihre Wertschätzung für die Sprache („apreciei sempre, gostaria de aprofundar“, L_FB1f_11* / „Eu aprecio e amo o inglês e gostaria de ser falante da língua inglesa.“, Mx_FB1f_12 / „pelo gosto da língua Inglesa que me partiu da experiência missionária, peace corps mission“, T_FB1m_17 / „Primeiro porque a primeira formação profissional foi esta, segundo aperfeiçoar o domínio da mesma. Além do gosto que tenho pela língua desde a infância.“, X_FB1m_17) und ihr Interesse dafür („por curiosidade“, B2_FB1f_15*). Englisch würde sie gern unterrichten, meinte eine Teilnehmerin („o que levou a levar inglês como minor, gosto de falar e ensinar“, L_FB1f_12). Andere Gründe – die südafrikanische Herkunft seines Vaters einerseits, den englischen Akzent andererseits – nannte ein weiterer Teilnehmer: „eu aprendi o inglês pela influência do meu pai, é oriundo da África do Sul, não só como também sou apaixonado pelo sotaque dos ingleses“ (B2_FB1m_11*).

g) Religion (Koreanisch) und Technik (2)

Ausgefallen war der Grund, über die Mittlersprache Englisch das Koreanische zu erlernen, Kultsprache einer Religionsgemeinschaft, der ein Teilnehmer in Chimoio angehört (C_FB1m_1), eher unauffällig hingegen, das Interesse für Englisch „devido a tecnologia“, (B2_FB1m_10*) entwickelt zu haben, wurden ebenfalls angegeben.

h) Ablehnung (1)

Nur ein einziger Teilnehmer zeigte wenig Begeisterung für Englisch: „não tenho muita paixão“ (M_FB1m_d4*).

Französisch

Unter den befragten Studenten befanden sich nur sehr wenige, die im Hauptfach (11 TN) oder im Nebenfach (20 TN) Französisch eingeschrieben sind. In diesem Fach überwog der Frauenanteil. Insgesamt äußerten sich 47 Teilnehmer zu der Sprache (27 Frauen / 20 Männer). Fünf der gemachten Aussagen wurden nicht gewertet, wenngleich in vier das Interesse daran geäußert wurde, Französisch zu lernen („nunca tive o privilégio de aprender, porém gostaria“, B1_FB1f_2* / „por esse uma língua que encontramos durante o ensino-aprendizagem“, B1_FB1f_8* / „apenas quero conhecer“, B1_FB1f_10* / „Não estudo. Mas gosto de aprender. Para conhecer e comunicar-me“, Q_FB1m_3*).

Übersicht über die Zahl der Aussagen zu Französisch als Studienfach

Standort	alle TN	Frauen			Männer		
		alle	Zahl (f) im NF Fr	Zahl der Aussagen (f)	alle	Zahl (m) im NF Fr	Zahl der Aussagen (m)
Beira	58	28	5	5 (2HF+3)	30		(+8)
Chimoio	6	2			4		
Lichinga	48	13			35		
Maputo	61	34		(5HF)	27		(4HF+1)
Maxixe	44	30	10	10	14	5	3 (+2)
Nampula	51	30			21		
Quelimane	34	12		(+1)	22		(+2)
Tete	35	15		(+1)	20		
Xai-Xai	17	10			17		
	364	175	15	27	190	5	20

Im Gegensatz zu Englisch wurde Französisch selten als Weltsprache bewertet, vielmehr sind es ästhetische Urteile über die Sprache sowie positive Unterrichtserfahrungen, die Teilnehmer beim Erwerb der Sprache gemacht haben, die als Gründe dafür angegeben wurden, die Sprache zu studieren oder sie zu vertiefen.

Überblick über die Gründe der Teilnehmer, Französisch zu lernen oder zu studieren.

NF Französisch	47 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		18	-	-	10	15	-	3	1	-
ohne Aussage	5	3						1	1	
Weltsprache	2					2				
Kommunikation	3	3								
Schulsprache	(3)	(3)								
Spracherwerb	9	4			2	3				
Beruf	3				1	2				
Gefallen	20	5			7	8				
Vielsprachigkeit	2							2		

a) Weltsprache und Kommunikation mit anderen (5)

Lediglich zwei Teilnehmerinnen aus Maxixe gestanden der französischen Sprache einen Weltrang zu („Escolhi esta língua porque acho que é uma língua de maior influência.“, Mx_FB1f_2 / „por ser uma das línguas mais faladas a nível mundial“, Mx_FB1f_4) und auch diejenigen, deren Aussagen in der Kategorie Kommunikation zusammengefasst wurden, formulierten sehr allgemein („saber falar a língua e permitir a comunicação“, B2_FB1m_2* / „para saber me comunicar com os outros“, B2_FB1m_4* / „para comunicar com o mundo exterior“, B2_FB1m_19*), keiner dieser Teilnehmer studierte Französisch im Haupt- oder Nebenfach.

b) Schulsprache (3)

Keiner der Teilnehmer, deren Aussagen hier eingeordnet wurden, studierte das Fach. Alle Aussagen bezogen sich auf den schulischen Erwerb in der Vergangenheit: „para aprender francês tive como o motivo comunicar com os falantes de francês, ler e perceber os documentos em francês“ (B2_FB1m_6*) / „por obrigação na escola, já que não teria como passar de classe sem notas na disciplina“, B2_FB1m_10*) / „por ser uma língua próximo ao português e por ser institucionalizada no ensino“, (B2_FB1m_16*). Sie sind wenig aufschlussreich, vermitteln nur, dass Französisch eben ein Pflichtfach ist.

c) Gute Erfahrungen beim Spracherwerb (9)

Für sechs Teilnehmer waren gute Erfahrungen in der Schule der Grund, das Fach zu studieren. („Eu escolhi o francês porque desde a Escola Secundária fui muito boa em Francês.“, B2_FB1f_9 / „a curiosidade e o facto de me ter dado bem nas classes do ensino secundário“, Mx_FB1m_11 / „Sei lá. Dei-me bem na coisa.“, M_FB1m_d2, HF). Ähnlichkeiten mit Portugiesisch („francês tem algumas semelhanças com a minha L2“, Mx_FB1f_22 /) wurden ebenfalls als Grund genannt. Augenfällig ist, dass immerhin fünf Teilnehmerinnen (!) zum Ausdruck brachten, dass sie der Schulunterricht inspiriert habe, das Fach zu wählen („a primeira motivação foi a da minha professora da 9ª classe, apreciava muito a forma em que ela leccionava, por isso cativei-me nela“, B1_FB1f_5 / „O amor à língua francesa e o meu profe da 12ª classe também incentivou-me o bastante para seguir os meus sonhos.“, B1_FB1f_6, HF / „a minha motivação para escolher esta língua a partir da 11ª Classe, a professora que dava a cadeira, me motivou a fazer“, B1_FB1f_11, HF / „gostei da professora“, M_FB1f_d5, HF / „o que mais motivou-me foi a forma como eu recebia as aulas com os meus professores na 10ª/12ª e eles expressavam-se bem“, Mx_FB1f_30).

d) Beruf (3)

Dass sich eine berufliche Perspektive aus dem Französischerwerb ergeben könnte, wurde angedeutet („Aprender a falar a língua e como uma língua que pode me ajudar no futuro de emprego“, Mx_FB1f_10). Die Schule und Universität als Arbeitgeber nannte eine Teilnehmerin („quero trabalhar no ensino do francês“, M_FB1f_6, HF), die Aussage einer anderen deutet darauf hin: „Não porque sei falar bem mas por ser uma língua que é aprofundada em muitas escolas“, Mx_FB1f_1).

e) Gefallen (20)

Die Sprache sei schön, wurde gesagt („muito bonita“, M_FB1_d3, HF / „desejo de se comunicar e por ser uma língua romântica e atrativa“, B2_FB1m_18*), die außerdem über den Reiz einer exotischen Fremdsprache verfügt („foi por ser uma língua estrangeira, foi também pelo gosto da língua“, Mx_FB1f_25). Neugier, Interesse, Ähnlichkeiten mit Portugiesisch und eventuelle Vorteile im Berufsleben wurden neben dem Gefallen an der Sprache ebenfalls als Gründe genannt („curiosidade de saber mais ou aprimorar. Visto que aprendi um pouco no ensino medio“, B1_FB1f_3 / „é uma língua bonita e com pequenos estruturas da língua portuguesa“, Mx_FB1f_26 / „eu tenho uma paixão enorme pelo português, então uma vez que português e francês são línguas cognatas do latim achei interessante ter conhecimento dessas línguas irmãs“, Mx_FB1m_9 / „eu escolhi francês pela curiosidade pela aprendê-la, pelo gosto e pelas vantagens profissionais“, Mx_FB1m_8). Eine Teilnehmerin äußerte zudem den Wunsch, in Frankreich zu leben („de facto eu aprendi o francês em poucos anos, nas escolas anteriores e tendo adquirindo essa língua, impressionei-me e amei, gosto de falar mais que português, sempre sonho chegaria a França e falar francês como língua materna“, Mx_FB1f_27). Nicht so sehr die Sprache als vielmehr die Sprecher hatten es einem Teilnehmer angetan: „É mais pela simplicidade do falantes. Aprecio muito os que dominam essa língua“ (M_FB1m_d1*).

f) Vielsprachigkeit und Interkulturalität (2)

Der Meinung, dass die französische Sprache zum Land gehöre, Teil des sprachlichen Mosaiks sei, waren zwei Teilnehmer aus Quelimane („por ser uma língua que já faz parte do País, acho interessante a pessoa ser multilingue“, Q_FB1f_2* / „Conhecer profundamente a língua francesa é uma vantagem tendo em conta o mosaico cultural deste país“, Q_FB1m_14*).

Deutsch

Die Gruppe der Deutschlerner an der UP in Maputo wurde gezielt ausgewählt, um Aussagen auch von Teilnehmern dieser Fachrichtung zu bekommen. Umso verwunderlicher war es, dass darüber hinaus auch an anderen Orten die deutsche Sprache erwähnt wurde. Insgesamt vierzehn Teilnehmer (sechs Frauen / acht Männer) an verschiedenen Standorten trafen eine Aussage zu Deutsch.

Übersicht über die Zahlen der Teilnehmer, die Angaben zu Deutsch machten

Standort	alle TN	Frauen			Männer		
		alle	Zahl (f) im NF Dt	Zahl der Aussagen (f)	alle	Zahl (m) im NF Dt	Zahl der Aussagen (m)
Beira	58	28			30		
Chimoio	6	2			4		
Lichinga	48	13			35		
Maputo	61	34	5	5	27	4	4
Maxixe	44	30			14		
Nampula	51	30			21		(+1)
Quelimane	34	12		(+1)	22		(+2)
Tete	35	15			20		(+1)
Xai-Xai	17	10			17		
	364	175	5	6	190	4	8

Allerdings waren drei Antworten darunter, die keinerlei Erkenntnis brachten („Não tive oportunidade de aprender, nem sei como se diz bom dia“, Q_FB1f_2* / „não estou a estudar mas gostaria de estudar“, Q_FB1m_3* / „foi de comunicar com o falante para juntos no mesmo rumo“, Q_FB1m_10*). Betrachtet man die Übersicht der Gründe, aus denen Deutsch gelernt wurde, ist klar zu erkennen, dass es, außer einer Motivation intrinsischer Natur, wenig Anreize zu geben scheint, das Fach zu belegen.

Übersicht über die Gründe, warum Teilnehmer Deutsch lernen.

NF Deutsch	14 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		-	-	-	9	-	1	3	1	-
ohne Aussage	3							3		
Spracherwerb	1				1					
Gefallen, Interesse	8				7		1			
Didaktik	1				1					
Stipendium	1								1	

a) Spracherwerb (1)

Die Herausforderung zum einen, aber auch die Ähnlichkeit mit der englischen Sprache zum anderen war einem Teilnehmer Grund, Deutsch zu studieren: „interessante, próximo do inglês, gosto desafios“ (M_FB1m_d1).

b) Interesse (8)

Deutsch zu lernen wurde als Chance bewertet („boa oportunidade, única“, M_FB1m_d2), Interesse („é interessante“, M_FB1f_d2, d4) und Neugier wurden genannt („curiosidade“, M_FB1f_d3) und dass man eine andere Kulturen kennenlernen wolle („vontade de conhecer outras culturas“, M_FB1f_d5, D1*), eine Aussage, die auch ein Teilnehmer in Nampula ähnlich formulierte („enriquecer o meu conhecimento à cerca de línguas“, N_FB1m_21*). Ein Teilnehmer meinte, dass er gern wissenschaftliche Literatur lese und die deutsche Literatur möge („sou grande leitor de obras científicos, gosto muito da literatura alemã“, M_FB1m_d3).

c) Unterrichtsmethode (1)

Für einen Teilnehmer war die Unterrichtsmethode, praktiziert in einem Intensivkurs Deutsch für Hörer aller Fakultäten, Grund genug, das Studium im Nebenfach Deutsch aufzunehmen („as metodologias do ensino no âmbito do curso intensivo“, M_FB1m_d4).

d) Stipendium (1)

Der Wunsch nach einem Stipendium und Studienaufenthalt in Deutschland spielte für einen Teilnehmer eine Rolle: „para facilitação no contexto de comunicação se um ganha bolsa para Alemanha“ (T_FB1m_2*).

FB1, Frage 2 (Berufswünsche)

Von den 364 befragten Teilnehmern machten nur 10 keine Angaben über ihre beruflichen Wünsche und Ziele (FB1, Frage 2: “Qual é/quais são o(s) teu(s) objectivo(s) em termos profissionais?“), eine Teilnehmerin in Nampula äußerte sich vage („o objectivo é de alcançar“, N_FB1f_7). Die Aussagen aller anderen Teilnehmer hingegen vermitteln interessante Einblicke in ihre Vorstellungen davon, wo sie einmal arbeiten werden, wie sie ihre Situation und die des Landes im Hinblick auf Arbeit, Bildung und gesellschaftlicher Entwicklung in Mosambik sehen. Bevor die Sprachengruppen Nationalsprachen, Amtssprache und Fremdsprachen im Einzelnen in den Blick genommen werden, hier ein Überblick über die wichtigsten von den Studenten angesprochenen Themen.

a) Wahrnehmung der Arbeitsmarktsituation

16 Teilnehmer arbeiteten gemäß ihrer Aussage schon im Lehrerberuf („sou funcionário do aparelho do estado“, Q_FB1m_11) und studierten, oft im Rahmen eines Stipendiums („bolseiro, aumentar o nível académico, voltar a minha actividade no distrito Mapai“, X_FB1m_12), an der Universität. Offenkundiges Ziel dieser Teilnehmer war es, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen („aumentar o nível, do medio para licenciatura“, N_FB1f_3), neues Wissen zu erwerben und/oder ihre Sprach(en)kenntnisse zu vertiefen („já sou professor, melhorar a língua“, X_FB1m_17). Einige, und das ist durchaus als Hinweis auf die angespannte Arbeitsmarktlage in diesem Subsektor des SNE zu verstehen, gaben zum Ausdruck, dass sie froh darüber seien, bereits einen sicheren Arbeitsplatz zu haben („felizmente já trabalho, quero expandir o conhecimento“, T_FB1f_b1), im System angekommen zu sein („Felizmente eu já trabalho em Gorongosa, mas depois do curso gostaria de transferir para Beira“, B2_FB1f_3).

Für die mehrheitlich jungen Studenten (245 Teilnehmer waren, wie gesehen, im Alter zwischen 19 und 28 Jahren, 132 davon Frauen) stellte sich die Situation so dar, wie es ein Teilnehmer in Lichinga formulierte: „A única instituição que acolhe é o MINEDH; não há tantas oportunidades de emprego“ (L_FB1m_16). Ab und zu sind Zukunftsängste aus den Aussagen der Teilnehmer herauszuhören, denn jeder Arbeitsplatz sei willkommen („terminar meu curso e conseguir um sitio para trabalhar, para ajudar a minha família, ter uma vida melhor, professora ou supervisora, numa escola“, N_FB1f_13). Die meisten Studenten geben an, nicht wählerisch zu sein, wenngleich die wenigsten alternative Berufsvorstellungen nannten, so wie diese Teilnehmerin („Objetivos: saber ensinar com bases, ter um conhecimento amplo, ser uma professora exemplar, ensinar tudo dentro dos padrões ideais; instituições: IFAP⁷⁰⁷, universidades, escola e televisão.“, B2_FB1f_16).

Lediglich Studenten in Maputo, vielleicht im Bewusstsein, dass sie über einen in Mosambik raren Bildungsabschluss verfügen werden, formulieren Ansprüche, die sie an ihren zukünftigen Arbeitgeber haben („Não tenho preferências desde o momento que esteja numa instituição em que terei a chance de pôr em prática todo o aprendizado que tive. Acima de tudo uma instituição que valorize o meu trabalho.“, M_FB1m_d1 / „numa instituição que levasse a sério o trabalho pedagógico e criasse condições de motivar o professor“, M_FB1m_21 / „Não tenho ainda instituição pré-dilecta, basta que seja uma que valorize o professor, dê um bom salário.“, M_FB1m_23), anderswo hingegen äußern Studenten den Wunsch, ihrerseits hohen Ansprüchen gerecht werden zu wollen („ser espelho da sociedade, ensinar e aprender com os demais, qualquer canto de Moçambique“, T_FB1f_b5 / „ser um professor bem sucedido a nível mundial“, T_FB1m_16).

b) Berufsfelder

Die meisten Teilnehmer (128) sahen sich zukünftig im Schuldienst arbeiten, gemäß der universitären Ausbildung als Lehrkraft für Portugiesisch sowie (jedoch wesentlich seltener) Englisch oder Französisch an einer Escola Secundária Geral, also im *Ensino Médio* bzw. *Secundário*, einem vergleichsweise winzigen Subsektor des SNE, dessen Ausbau und Qualitätssicherung, vergleicht man die Fachliteratur zum Thema, weit weniger Beachtung geschenkt wird, als dem Grundschulbereich. Die Mehrheit dieser Studenten machte dabei deutlich, dass ihnen der Einsatzort und auch die Institution reichlich egal seien („Gostaria de trabalhar numa instituição de ensino, numa escola / onde Deus me podesse colocar para tal efeito.“, Mx_FB1f_6 / „Numa instituição pública seria melhor, mas numa privada não está mal, até porque o objetivo é leccionar por conseguinte realizar o sonho.“, Mx_FB1m_11 / „trabalhar no local onde há mais necessidade“, T_FB1m_b2), so dass die wenigen Teilnehmer, die bereits genau wissen, wo sie tätig werden möchten – insgesamt 18 Studenten gaben Namen und Ort der Schule an („Depois da conclusão do curso, gostaria em primeiro lugar estar numa instituição estatal, e esta instituição deve ser onde eu fiz a 12ª classe“, B1_FB1f_7 / „Escola Secundária Josina Machel Maputo“, B1_FB1f_10 / „na Escola Secundária 12 de Outubro Nampula“, N_FB1m_15) –, geradezu wie Träumer erscheinen. Eine gewisse Präferenz für staatliche Institutionen allgemein klingt bei der übergroßen Mehrheit der Teilnehmer an.

Zwei Teilnehmer (M_FB1m_d3, Mx_FB1f_4) gaben an, trotz ihrer Ausbildung für den Sekundarschulsektor lieber in einer Grundschule beschäftigt zu sein. Andere nannten die Institutos de Formação de Professores (IFP) als mögliche Arbeitgeber („Os meus objetivos profissionais é ter uma vaga de emprego para lecionar conforme a minha formação. Apresentar uma competência profissional adequada. Após o curso gostaria de trabalhar numa escola secundária do 2º ciclo ou um IFP da Província de Inhambane“, Mx_FB1m_2 / „ensinar os outros que têm problemas, num IFP“, Q_FB1m_21), nur ein Teilnehmer (M_FB1m_1) das staatliche Instituto de Línguas (IL). Insgesamt 24 Teilnehmer konnten sich vorstellen, eine Laufbahn in der Universität anzustreben („Os meus objetivos em termos profissionais é de poder fazer o doutoramento ainda nesta língua e posteriormente ajudar outros países que não falam na tradução. Após o termino do curso gostaria de lecionar na UL⁷⁰⁸“, B1_FB1m_7 / „primeiro é de realizar ou alcançar o meu sonho, que é de ser um profissional credível e segundo implementar tudo o que aprendi. Gostaria de trabalhar na universidade como um docente universitário“, C_FB1m_2 / „docente com grandes qualidades e bem formado, numa das escolas secundárias ou universidade“, N_FB1m_21 / „escola secundária em Mocuba ,onde fiz a 12 classe,

⁷⁰⁷ Instituto de Formação Profissional em Administração Pública

⁷⁰⁸ Universidade Licungo (UniLicungo)

professora catedrática“, Q_FB1f_7). Mindestens sechs Teilnehmer äußern den Wunsch, im Ausland zu arbeiten („Em qualquer canto do país ou do mundo“, B2_FB1m_12 / „Em termos profissionais, o meu objetivo é aperfeiçoar a minha competência linguística e partilhar com os meus alunos. Depois do curso gostaria de trabalhar em Brasil.“, B1_FB1m_1) oder andere/neue Kenntnisse zu sammeln, dort die akademische Karriere voranzutreiben („continuar estudando, mais que licenciatura, trabalhar além fronteiras, obter novo conhecimento diferente do meu país“, L_FB1f_11 / „Como licenciado em ensino de português eu gostava de leccionar numa universidade pública e nacional, e para isso primeiro tenho o maior de ganhar bolsa para estudar em Portugal fazendo o grau de mestrado em Língua.“, Mx_FB1m_9).

Dass es einerseits wenig Alternativen auf dem freien mosambikanischen Arbeitsmarkt für Absolventen philologischer Fächer gibt, die es andererseits möglich machten, in den Teilnehmern Vorstellungen zu entwickeln, wo sie jenseits von Schule und Universität arbeiten könnten, zeigten die wenigen Aussagen von Teilnehmern (25), die sich eine Tätigkeit als Übersetzer, als Journalist und/oder Redakteur („Após o termino do curso, almejo ser um profissional exemplar, em todos os aspectos. Quanto a instituição que gostaria de trabalhar, obviamente escolheria uma escola secundária. Mas espero num dia trabalhar na redação de um jornal.“, B2_FB1m_3) sowie im Radio und/oder Fernsehen („numa escola, na Rádio Moçambique ou televisão“, M_FB1m_14), in einer Botschaft (M_FB1f_d3) oder im Bereich Tourismus vorstellen können. Darüber hinaus wirkt es angesichts der Fülle von Nicht-Regierungsorganisationen, die ihr Büro oft in Maputo haben, wenig verwunderlich, dass Teilnehmer besonders häufig in der Hauptstadt (M_FB1m_3, _4, _6, _8 und _9) den Wunsch äußerten, von einer solchen unter Vertrag genommen zu werden; aber auch in Lichinga, Quelimane und Nampula, hier die einzige Frau (N_FB1f_18) mit solchem Wunsch, wurde diese Absicht zum Ausdruck gebracht. Nur wenige begründeten ihren Wunsch und wenn, dann u.a. damit, dass es viele Ausländer in Mosambik gebe („professor de inglês para os Moçambicanos, temos muitos estrangeiros, eu posso ajudar numa ONG“, L_FB1m_2) oder, wie ein junger Mann aus Lichinga (19 Jahre), der bereits in diesem Bereich arbeitete („sou activista social e defensor dos direitos humanos, tenho viajado pelo mundo fora para participar experiências do meu trabalho, trabalhar em ONG“, L_FB1m_7). Ein weiterer Teilnehmer in Quelimane wiederum benannte die Nicht-Regierungsorganisation, in der er gern arbeiten würde, sehr konkret („trabalhar na FGH⁷⁰⁹ como interprete, em qualquer canto da província“, Q_FB1m_19).

c) Die Gesellschaft entwickeln, das Bildungssystem verbessern

Mit ihrer Berufswahl dazu beitragen zu wollen, den Analphabetismus in Mosambik zu beseitigen („ajudar meu país na luta contra o analfabetismo, no aparelho do estado“, L_FB1f_7 / „acabar com o analfabetismo no meu país“, L_FB1f_10 / „erradicar o analfabetismo em Moçambique, no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano“, N_FB1m_5 / „erradicar o analfabetismo na minha comunidade, na Escola Secundária de Nampula“, N_FB1m_7 / „querer contribuir no desenvolvimento do meu país, contribuir na erradicação do analfabetismo“, N_FB1m_19), äußerten sechs Teilnehmer in Beira, Lichinga und Nampula. Andere gaben an, die Gesellschaft entwickeln zu entwickeln, diese klüger zu machen („para desenvolvimento do país, os conhecimento deve ser transmitido a outros“, L_FBm_14 / „O máximo para contribuir no desenvolvimento intelectual da minha sociedade“, L_FB1m_21 / „Os meus objetivos é trabalhar na instituição de ensino com visto a partilhar o que aprendi, ou seja, ensinar para o desenvolvimento do país.“, Mx_FB1m_3 / „ajudar no crescimento da minha nação, qualquer instituição que ofereça vagas na área em que fui formada para poder transmitir as minhas habilidades“, N_FB1f_14), wobei ein Teilnehmer, 21 Jahre alt und Philosophiestudent in Lichinga – ob bewusst oder nicht – das einstige Bildungsideal der Volksrepublik Mosambik, den Neuen Menschen, beschwor („formar um homem novo capaz usar todas as teorias aprendidas trabalhar na educação como docente“, L_FB1m_20).

Die Verbesserung des Bildungssystems, das gesamte oder in bestimmten Regionen, war Anliegen von vier Studenten („Gostava de contribuir de certa forma para o melhoramento de ensino em Moçambique. Gostaria de fazer parte do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano como quadro.“, M_FB1f_10 / „desenvolver o ensino em Moçambique, em Zambézia“, Q_FB1f_5 / „trabalhar com base as normas traçadas e tentar melhorar o ensino em Moçambique, qualquer parte do país“, Q_FB1m_14 / „levar

⁷⁰⁹ Friends in Global Health, Organisation der Vanderbilt University in Nashville, Tennessee (USA), die in Quelimane eine Dependence unterhält.

avante o problema de ensino e aprendizagem, ser professor“, X_FB1m_15). An die Situation derjenigen, die in Mosambik keinen Zugang zu Bildung haben, erinnerte eine Teilnehmerin in Nampula („fazer com que meu país tenha a menor taxa possível de pessoas que não frequentam a escola, principalmente as mulheres, na escola secundária“, N_FB1f_29), ein anderer wollte Vorbild für seine Freunde in der Heimat sein („na terra natal de modo a ir mostrar aos meus amigos e a comunidade que é imperioso estudar“, T_FB1m_18). Dass die bildungsferne Bevölkerung vor allem auf dem Land zuhause ist, sprach ein Teilnehmer in Quelimane an („O meu objetivo em termo profissionais é ajudar a sociedade a progredir cada vez mais, resolver os problema da comunidade. No caso de instituição, em qualquer sítio ou lugar.“, C_FB1f_1). Nur ein einziger Teilnehmer verweist darauf, dass die Sekundarschule nicht die gewünschten Bildungserfolge bringe und deshalb verbessert werden müsse („mediar/ministrar aulas no ensino secundário e descobrir os problemas que influencia o fracasso dos alunos neste nível, Ministério de educação“, Mx_FB1m_7).

Portugiesisch im Beruf

Entsprechend ihrem *Major* (Hauptfach) war das Ziel der meisten Teilnehmer, Portugiesischunterricht an einer Schule zu erteilen („O meu objetivo como estudante, pretendo um dia depois da minha formação, ser uma formadora/professora da cadeira de língua portuguesa, de uma escola qualquer“, B1_FB1f_7 / „Depois do curso, gostaria de dar aula de língua portuguesa aqui em Sofala e de preferência na cidade onde me facilite deslocação“, B2_FB1f_5), sehr selten wurde der Wunsch genannt im Ausland Portugiesisch unterrichten zu wollen („Após terminar o curso gostaria de trabalhar no estrangeiro ensinando a língua portuguesa, pode ser numa escola secundária ou etc. Ou mesmo poderia trabalhar de forma a expandir mais o uso da língua portuguesa. Se fosse possível“, B1_FB1m_8 / „professora de língua portuguesa e dar aulas, países estrangeiros na Alemanha, p. ex.“, L_FB1f_9 / „ensinar português, fora, p.ex. RSA“, X_FB1m_2).

Die Vermittlung von Portugiesisch wurde von einigen Teilnehmern als Herausforderung beschrieben („Na qualidade de um estudante de língua, eu gostaria de trabalhar em qualquer lugar, ensinando a língua portuguesa de forma pragmática, tendo a noção da heterogeneidade linguística.“, B2_FB1m_11), auch, weil die Sprache nicht von allen Mosambikanern gesprochen würde („ajudar o país no ensino de língua portuguesa, trabalhar nas zonas suburbanas“, L_FB1m_31 / „difundir a língua portuguesa seguindo as normas, trabalhar nas comunidades rurais onde esta língua não é usada com maior frequência“, Q_FB1m_12).

Teilnehmer versicherten zudem, dass sie die Sprache korrekt zu vermitteln wünschen (B2_FB1m_8, Q_FB1m_22, T_FB1m_9), diese von den Schülern gelernt würde („ensinar a língua portuguesa, conseguir com que estes aprendam, conheçam as regras gramaticais, ESN⁷¹⁰“, N_FB1f_11). Dass die Unterrichtsqualität zu wünschen lässt, klingt stellenweise in den Aussagen durch („trabalhar na área de educação, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da língua portuguesa“, N_FB1f_17). Einige Teilnehmer gaben an, durch das Studium ihre Sprachkompetenz heben zu wollen („gostaria de ser bastante competente na língua portuguesa, professor ou redator de textos nos jornais“, Q_FB1m_5 / „conhecer perfeitamente a língua portuguesa, trabalhar nas escola privada ou pública“, Q_FB1m_9).

Nicht nur das Bildungssystem vermittele nicht korrektes Portugiesisch, auch die Medien haben ihren Anteil, dass fehlerhaftes Portugiesisch in Mosambik verbreitet werde, das zu ändern ist der Grund für einen Studenten in Quelimane Redakteur oder Lektor zu werden („A língua portuguesa difundida mal por jornais e na tv quero banir, em edição de jornais e consultório linguístico“, Q_FB1m_16). Das Lesen fördern möchten andere („Ensinar a ler os que não sabem ler, motivar os alunos a gostarem o português e escritores que fazem parte da CPLP PALOP, em qualquer instituição/universidade“, B2_FB1f_10 / „Primeiro olhando a situação educativa do meu país é do meu agrado tentar mudar a situação fazendo com que as crianças se apaixonem pela escola sobretudo pela leitura, nacionais. No que diz respeito a minha instituição dos sonhos queria trabalhar na escola onde fiz o 12º.“, Mx_FB1m_13 / „buscaria cultivar o habito pela leitura nas classes iniciais do ensino instituições, que tem por objetivo promoção de línguas“, L_FB1m_5 / „professor

⁷¹⁰ ESN steht hier für „Ensino Secundário Nacional“.

moderno e inovador, transmitir os hábitos de leitura e mediar os conhecimentos ligados as estruturas da língua portuguesa“, L_FB1m_12).

Ein einziger Teilnehmer verband seinen Berufswunsch mit dem Gedanken an die Rolle von Portugiesisch für die internationale Kommunikation („ensinar a língua para facilitar a comunicação com outros de alguns países“, N_FB1m_17).

Bantusprachen im Beruf

Lediglich 47 der insgesamt 151 Teilnehmer (von 364), die das Nebenfach Bantusprachen belegen, trafen eine Aussage, die eine Tätigkeit implizieren, die mit diesem Wahlfach zu tun hat. Eventuell bedeutet das, dass mehr als zwei Drittel derer, die im Nebenfach eine Bantusprache studierten, nicht vorhatten, mit dieser Sprache oder auf diesem Gebiet zu arbeiten. Die Aussagen lassen sich in folgende Kategorien auffächern, die Zahlenangaben dahinter sind aufgrund von Mehrfachnennungen – wie in den Kommentaren anschaulich gemacht – jeweils Mindestangaben.

Übersicht der Gründe, warum Teilnehmer zukünftig mit Bantusprachen arbeiten wollen

	47 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		7	2	0	14	8	0	2	6	8
Identität und Kulturerhalt	2				1	1				
Aufwertung durch Unterricht	5				1	2			2	
Interesse wecken	4	2				1			1	
Bildung für alle	3	1	1							1
Sprachlehrkraft für Bantusprachen	14	3			5	2		2		2
Lehrerbildungsinstitut (IFP)	3								1	2
Lehrangebot <i>Ensino Bilingue</i>	6				3	2				1
alternative Tätigkeiten	6				4				1	1
Vertiefung Kenntnisse Bantusprachen	4	1	1						1	1

a) Identität und Kulturerhalt (2)

Bantusprachen sollten nicht nur eine Aufwertung erfahren, sie seien gleichzusetzen mit einer kollektiven („unserer“) Identität, die es wiederzuerlangen gilt: „Gostaria de trabalhar em qualquer instituição tendo como objetivo contribuir para a valorização das nossas línguas e a consequente recuperação da nossa identidade“ (Mx_FB1m_1).

Um der Gefahr des vollkommenen Verlustes von Kultur und Brauchtum der Rhonga vorzubeugen, gab dieser Teilnehmer an, dazu beitragen zu wollen, diese zu dokumentieren: „Gostaria de ajudar na elaboração de manuais de conservação da cultura e costumes do povo rhonga, visto que tendem a desaparecer“ (M_FB1m_19).

b) Aufwertung durch Unterricht (5)

Andere Teilnehmer äußerten, dass sie mit ihrer Lehrtätigkeit dazu beitragen wollen, den Bantusprachen einen höheren Stellenwert zu verschaffen („fazer crescer e desenvolver as línguas Moçambicanas, bantu“, M_FB1f_15 / „gostaria de trabalhar numa instituição de ensino para ensinar e dar valores às nossas línguas nacionais“, Mx_FB1m_12 / „numa instituição que me permite ou que valoriza as nossas línguas bantu“, T_FB1f_b3 / „ensinar as nossas línguas e valorizá-las com nosso património cultural, escola secundária, de preferência na cidade para ficar perto da família“, T_FB1f_b9). Die Bantusprachen sollten in allen Schulen gelehrt werden, dafür wollte sich eine Teilnehmerin in Maxixe einsetzen: „Tenho como objetivo profissional alavancar aquilo que são as línguas nacionais para que se possa quem sabe um dia as nossas língua serem lecionadas em todas as escolas do país. Gostaria de trabalhar em Inhambane na área de educação.“ (Mx_FB1f_23)

c) Interesse an Bantusprachen wecken (4)

Besonderes Anliegen dieser Teilnehmer war es, die Begeisterung, das Interesse an den Sprachen weiterzugeben, um damit „zu kultivieren, was das Eigene ist“ („para ensinar os mais novos a importância de cultivar o que é nosso“, B1_FB1m_3), Wertschätzung für sie zu lehren („o meu objetivo é propagar a língua e o gosto pela língua.“, B2_FB1m_17 / „para ensinar as nossas crianças a valorizar as nossas línguas“, Mx_FB1f_17), die Schüler wachzurütteln („despertar os alunos para que possam gostar/valorizar as nossas línguas tendo em conta que há indivíduos que desvalorizam as mesmas, julgo que em qualquer lugar“, (T_FB1m_1).

d) Bildung für alle, insbesondere Mosambikaner ohne Portugiesischkenntnisse (3)

Weil diejenigen, die kein Portugiesisch sprechen, keine Stimme hätten, wollte ein Teilnehmer auf dem Gebiet arbeiten („Perante esta situação é de responder às necessidade do povo em geral, naquilo que em outras línguas como português não tem como expressar seus sentimentos. Gostaria de trabalhar em qualquer área.“ (C_FB1m_3). Diese Menschen gesellschaftlich zu integrieren (X_FB1f_10) und ihnen Bildung zu vermitteln („Os meus objetivos são para transmitir conhecimento a outras pessoas que carecem dos mesmos, promover habilidades aos falantes nativos da língua bantu“, B2_FB1m_19), nannten zwei andere Teilnehmer als Ziele, die sie mit ihrem künftigen Beruf verbinden.

e) Als Sprachlehrkraft arbeiten (14)

Weitere acht Studenten sahen sich als Lehrkraft arbeiten, verbanden aber keine anderen Absichten mit der Bantusprache, die sie im Nebenfach studierten („melhor orientadora da língua sena“, B2_FB1f_6 / „seja de Português ou de Línguas Bantu“, B2_FB1m_7 / „onde irei por em prática as línguas por mim aprendidas“, M_FB1f_19 / „gostaria de trabalhar na educação, sim gostaria de trabalhar após concluir o curso - ser capaz de explicar os meus futuros alunos em língua Bantu“, Mx_FB1f_8 / „português ou língua bantu“, X_FB1m_10). Ein Teilnehmer nannte eine universitäre Einrichtung als zukünftige Arbeitsstätte („departamento de línguas moçambicanas“, M_FB1m_10), ein anderer stellte sich vor, Privatunterricht zu geben („Dar aulas a particulares que queiram falar línguas Bantu.“, M_FB1m_5)

Mit der Absicht, besser unterrichten zu können, studierten zwei weitere Teilnehmer eine Bantusprache („Gosto de trabalhar no distrito de Homoine onde fala-se muito a língua que eu escolhi para o meu minor para poder aprofundar melhor com a comunidade falante da língua.“, Mx_FB1f_11 / („dominar a língua portuguesa tanto como línguas bantus para melhor ensinar, em Sofala, Beira“, Q_FB1m_10).

Dass der Erfolg des Schulsystems durch den Einsatz der Muttersprachen verbessert werden könnte („Ensinar a minha língua materna (LM) para melhorar a qualidade do ensino, escolas públicas em qualquer local do território nacional“, M_FB1m_18), befand ein Teilnehmer. Insbesondere die Verbesserung der schulischen Portugiesisch- und Bantusprachenvermittlung zu verbessern („alavancar mais o desenvolvimento escolar na área de língua portuguesa, como nas línguas nacionais“, B2_FB1m_15 /

„aprofundar os conhecimentos sobre as línguas em Moçambique na área da educação“, Q_FB1m_1 / „melhorar a situação académica, promover importância língua bantu, melhorar a qualidade no meu distrito, Mapai“, X_FB1m_13) nannten drei weitere Studenten.

f) An einem Institut für Lehrerbildung (IFP) arbeiten (3)

Drei Teilnehmer formulierten explizit den Wunsch als Lehrausbilder von Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht tätig zu werden („é de formar professores do ensino básico para lecionarem a língua materna nas escolas da província de Tete, nos I.F.Ps., Institutos de Formação de Professores, para formar professores de línguas maternas“, T_FB1m_5 / „trabalhar em centros de formação de professores para o ensino línguas Bantu“, X_FB1f_3 / „ensinar ler escrever cantar em xichangana, escola primária ou IFP“, X_FB1f_9).

g) Lehrangebot zweisprachiger Unterricht (6)

Der Bereich des Ensino Bilingue (EB) wurde lediglich von fünf Teilnehmern. Zwar befanden sich die Teilnehmer in einer Universitätsausbildung, über die sie die Lehrbefähigung für die Sekundarschule erwerben, doch scheint angesichts der Arbeitsmarktlage auch die Grundschule und das hier angebotene EB eine Option zu sein. Das Fach *Línguas Moçambicanas* existiert zwar im Sekundarschulbereich, zweisprachige Unterrichtsmodelle gibt es hier jedoch nicht. Vor diesem Hintergrund ist der Wunsch nur einer Teilnehmerin nachvollziehbar, in einer Institution zu arbeiten, die das Modell des zweisprachigen Unterrichts favorisieren („promover o ensino bilingue em organizações que valorizam as línguas nacionais“, X_FB1f_6), als Lehrkraft im EB zu arbeiten, das im urbanen Milieu nicht angeboten wird, hingegen nicht („trabalhar na escola francesa ou numa das escolas onde há ensino bilingue, ronga“, M_FB1f_5 / „Poder me formar com sucesso e ser profissional de sucesso. Numa escola que existi-se o ensino bilingue.“, M_FB1f_26 / „Com o major que é português gostaria de trabalhar na Escola Secundária 29 de Setembro Maxixe, e com o minor em golo numa das escolas Bilingue que lá existem“, Mx_FB1f_14 / „O meu maior desejo em lecionar em uma escola bilíngue, para que de certa forma as nossas línguas maternas são valorizadas“, Mx_FB1f_26). Es sei denn, dass EB würde in Zukunft auf andere Schulzyklen ausgeweitet, wie eine Teilnehmerin, der Xirhonga besonders wichtig ist, im Sinn zu haben schien („Meu objectivo é expandir a língua Rhonga a nível nacional tornar o nosso país num país bilingue, trabalhar como professora da mesma língua“, M_FB1f_9).

h) Alternative Tätigkeiten (6)

Nicht nur der Lehrberuf stelle eine Möglichkeit dar („O sector da educação prevê o uso das línguas moçambicanas no currículo. Na área da comunicação social precisa do usar as línguas ‚maternas‘ moçambicanas, a população em geral precisa de preservar as línguas.“, M_FB1m_17), sondern auch im Fernsehen könne man arbeiten („desenvolver mais na área da linguística Bantu, trabalhar na televisão“, M_FB1f_11). Man könne Dozent an der UP werden (X_FB1m_3) oder in einer Nicht-Regierungsorganisation arbeiten (M_FB1m_8), im Bildungsradio und in den *comunidades* tätig sein (M_FB1m_22). Ein Teilnehmer in Tete konnte sich überdies vorstellen, als Übersetzer nicht nur für Englisch und Portugiesisch zu arbeiten, sondern auch für „Changana, no Governo tanto privado“ (T_FB1m_2).

i) Vertiefung der Kenntnisse über die Bantusprachen (4)

Lediglich vier Teilnehmer konnten sich vorstellen, ihr Wissen über die Bantusprachen auch nach dem Studium zu vertiefen. Eine Teilnehmerin in Chimoio, weil sie mit ihrem Abschluss als Linguistin gern „Kulturaktivistin“ werden (C_FB1f_2), ein anderer Teilnehmer in Xai-Xai, weil er über den Zusammenhang zwischen Spracherwerb und sozialen Phänomenen forschen wollte („a aprendizagem da língua, creio eu, que seria uma base para entender os diversos fenómenos que ocorrem na sociedade“, X_FB1m_1). Zwei Teilnehmer gaben an, dass sie gern in einer Institution arbeiten würden, in denen über

die Bantusprachen geforscht wird („Não sei se existe, mas gostaria num lugar onde promove e valoriza as outras línguas e ao mesmo tempo faz-se uma pesquisa em volta das línguas“, (B2_FB1m_5 / „numa instituição que me permitisse aprofundar e expandir o conhecimento das línguas bantu, mostrar que devemos estudá-las“, T_FB1m_b1).

Fremdsprachen im Beruf

Das Fach Englisch studierten 23 der befragten Teilnehmer im Hauptfach, das Nebenfach hingegen belegten zum Zeitpunkt der Befragung mehr als doppelt so viele Studenten (50). Französisch studierten elf Personen im Hauptfach und immerhin 20 im Nebenfach. Das Fach Deutsch, das, wie die fehlenden Begründungen bezeugen, offensichtlich für niemanden hinsichtlich des zukünftigen Berufes eine Rolle spielte, wurde von acht (bzw. neun gemäß FB2) Studenten angegeben.

Zu ihren Berufswünschen, die sie mit ihrem Studienfach Englisch verknüpften, äußerten sich die meisten Teilnehmer. Die meisten wünschten, als Lehrkraft zu arbeiten („inglês, pedagogo na área de línguas, escolas, institutos, seja qual for“, L_FB1m_4 / „professor de inglês, sempre me imaginei a dar aulas“, L_FB1m_26 / „ensinar a língua inglesa, ser professora“, M_FB1f_4 / „o que vem do acordo a formação que estou a fazer, escola secundária na disciplina português ou inglês“, Q_FB1m_8 / „gostaria de conseguir um emprego que me garantir uma satisfação na carreira professor, ensinar as regras do bom funcionamento das duas línguas português e inglês“, T_FB1m_17 / „professora português e inglês, escola secundária de Xai-Xai“, X_FB1f_1 / „expandir o inglês, trabalhar na província de Gaza“, X_FB1m_8), eine Teilnehmerin gab an, ihre Englischkenntnisse zu vertiefen, um nach dem Studium in Zimbabwe zu arbeiten („expandir a língua inglesa, gostaria de trabalhar em Zimbabwe numa escola“, L_FB1f_12). Das Fach und seine Inhalte im Ministerium zu planen, stellte sich ein Teilnehmer für seine berufliche Zukunft vor („ministério de educação, área de planificação de actividades para a leção da língua inglesa“, X_FB1m_6).

Eine Universitätskarriere anzustreben, gaben zwei Teilnehmer an („gosto de falar inglês, ensinar a falar inglês, não podia deixar o português porque é a minha L2, gostava de trabalhar numa universidade“, L_FB1m_29), wobei der Teilnehmer aus Tete durchaus hochfliegende Pläne mit seinem Englischstudium im Nebenfach verband: „ser docente universitário de literatura inglesa, se for numa universidade americana, para que possa aperfeiçoar o meu inglês e fazer mestrado fora, talvez ganhar uma bolsa“ (T_FB1m_13).

Alternativen zum Schuldienst stellten sich einige Teilnehmer, wie gesehen, in Form einer Tätigkeit für eine Nicht-Regierungsorganisation vor; ein Teilnehmer hingegen in Lichinga plante den Aufbau seiner eigenen Vorschule („para lecionar inglês, trabalhar na Zambézia, quero abrir uma escolinha“, L_FB1m_30). Ein anderer Teilnehmer schließlich konnte sich vorstellen, in Zukunft als Übersetzer zu arbeiten („gostaria de fazer tradução, Inglês - Português, gosto da comunicação, talvez na área da tradução dessas duas línguas“, T_FB1m_15).

Lediglich drei derjenigen Teilnehmer, die Französisch studierten, äußerten sich zu ihrem Fach. In Zukunft wollten sie das Fach gern unterrichten (u.a. an der renommiertesten Schule im Land, „dar aulas nas escolas, ou trabalhar na escola francesa ou numa das escolas onde há ensino bilingue (ronga)“, M_FB1f_5) und/oder das Vergnügen, das ihnen diese Sprache bereite, weitergeben („O meu objetivo é de transmitir o meu amor/conhecimento que tenho pela língua francesa. Gostaria de trabalhar na escola secundária 3º de Fevereiro Inhambane“, B1_FB1_6 / „Eu pretendo ensinar e fazer conhecer a língua francesa. Eu adoraria trabalhar em instituições de ensino sejam públicas ou privadas, de ensino de línguas, entre outras desde que esteja lá para ensinar o francês“, Mx_FB1m_8). Eine Teilnehmerin in Nampula, die im Hauptfach Portugiesisch studierte (im Nebenfach ES) gab interessanterweise an, dass sie gern einen Master in Französisch machen würde („gostaria de ser uma professora de língua portuguesa, ser uma supervisora profissional, quero fazer o mestrado em curso de francês, Escola secundária de Nampula“, N_FB1f_6).

FB1, Frage 3 (Sprachenlernen außerhalb der Fakultät)

Die weitaus meisten Teilnehmer gaben an, außeruniversitär eine oder mehrere Bantusprachen zu lernen (167). Die am meisten gelernte internationale Fremdsprache war Englisch (91). Französisch hingegen wurde wesentlich weniger oft angegeben (25). Spanisch lernten gemäß der Befragung nur sieben Teilnehmer, Deutsch lediglich zwei. Diese Teilnehmer studierten in Maputo, dort also, wo es nicht nur in der Fakultät, sondern auch in der Stadt mehr Angebote und Anreize gibt, eine oder mehrere Fremdsprachen zu lernen als an anderen Standorten. Hier wurden zudem die meisten Personen befragt (61), ein weiterer Grund also, warum hier die Zahl der Fremdsprachenlerner höher lag.

Übersicht über die Sprachen, die Teilnehmer neben ihrem Studium lernen.

	f/m 364 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	02/04	13/35	34/27	30/14	30/21	12/22	15/20	10/17
keine Sprache	122	10/5		2/7	17/14	10/6	15/8	2/4	4/3	5/10
ohne Angabe der Sprache	3			0/1		0/1				1/0
Bantusprachen	167	11/20	2/1	9/25	8/5	16/3	8/5	8/15	10/14	3/4
alle Fremdsprachen	109	10/9	0/4	3/8	13/6	7/4	7/9	4/11	2/6	1/5
Englisch	91	7/8	0/4	3/5	12/6	8/3	6/8	4/10	2/2	0/3
Französisch	25	2/1		0/5	3/3		1/1	0/5	0/1	0/3
Deutsch	2				2/0					
Griechisch	1						0/1			
Italienisch	1				0/1					
Niederländisch	1								0/1	
Russisch	1				0/1					
Spanisch	7			0/1		1/1		0/1	0/1	1/1
Chinesisch	1				1/0					
Koreanisch	1		0/1							

122 Teilnehmer gaben an, keine Sprache zu lernen. Zwei der Teilnehmer sagten in diesem Zusammenhang aus, keine Zeit dafür zu haben („o tempo não permite“, M_FB1m_8 / „estudo e trabalho“, N_FB1f_7), zwei weiteren fehlten gemäß ihren Aussagen die finanziellen Mittel dafür („não tenho recursos“, Mx_FB1f_16 / „Não. Por falta de condições financeiras“, Mx_FB1m_11). Ein Teilnehmer in Maxixe meint, dass er seine Zeit lieber für das Studium der Sozialwissenschaften verwende („Não, porque sou apaixonado por outras áreas como área das ciências sociais“, Mx_FB1m_13). Nach Beendigung ihres Studium würden zwei Frauen gern Englisch lernen (B2_FB1f_5, _8). Interesse an Spanisch zu haben, äußerte ein weiterer Teilnehmer („Não, mas tenho interesse em aprender espanhol, sempre que ligo TV gosto de ver canal que fala espanhol.“, B2_FB1m_8). Andere Interessensbekundungen richteten sich auf Französisch (M_FB1m_5) sowie Deutsch und Französisch (L_FB1m_13).

Drei Teilnehmer schließlich verknüpften offensichtlich hohe Ansprüche mit dem Sprachenlernen, ihre Aussagen waren jedoch, wie im Fall des Teilnehmers in Lichinga („sim, porque é indispensável para a minha socialização como indivíduo, visto que as línguas têm esse poder“, L_FB1m_31), nicht vollkommen verständlich. Zudem wurde nicht angegeben, welche Sprache gelernt wurde („Sim. Porque, como sendo um estudante não só se limitar naquilo que aprender na faculdade, mas a cultura geral também é preciso ser valorizado por nós.“, Mx_FB1m_3 / „sim aprendo isto porque gosto de aprender algo novo e colocar em pratica“, X_FB1f_4).

Schließlich sei noch auf die Aussagen von zwei Teilnehmern verwiesen, die angaben, Portugiesisch zu lernen bzw. gelernt zu haben („Não aprendo línguas além de Português e Citshwa“, Mx_FB1f_11 / „Aprendi umas outras línguas: Chewa, Cena, Português e Nhungwe, porque quero valorizar a minha cultura, não se aprende duma cultura sem saber a língua“, T_FB1m_2).

Erwerb von Bantusprachen außerhalb der Fakultät

Insgesamt 167 Teilnehmer sagten aus, mindestens eine Bantusprache zu lernen. Sehr wahrscheinlich erwarben sie diese ungesteuert und/oder beiläufig. Dennoch wurden die Aussagen von Teilnehmern nicht gewertet, wenn sie die Frage klar verneinten lernen („Não aprendo outra língua, somente a Língua Moçambicana com os falantes Nativos“, M_FB1m_10 / „Não! Aprendo apenas a língua citshwa em casa com ajuda da minha mãe“, Mx_FB1f_24 / „Não, o que estou fazer fora de faculdade, posso dizer, que é uma aquisição natural, sendo que estou na sociedade falante de Guitonga, sem perceber aprendo naturalmente, hoje uma ou duas expressões amanhã também“, Mx_FB1f_27) – wenngleich ihre Lernpraxis sich kaum von der anderer Teilnehmer unterscheiden mochte, die aussagten, eine Bantusprache aktiv zu lernen. Ebenfalls wurden Aussagen nicht gewertet, in denen etwa darauf verwiesen wurde, die Muttersprache regelmäßig zu verwenden („Não aprendo outras línguas, no entanto, fora da universidade falo citshwa que é a minha língua materna“, Mx_FB1m_9). Weil vierzehn Teilnehmer an unterschiedlichen Standorten (Beira: 2, Lichinga: 3, Maputo: 3, Maxixe: 1, Quelimane: 4, Tete: 1) die Bantusprache(n), die sie aussagten zu lernen, nicht nannten, verblieben die Aussagen von 153 Teilnehmern. Diese gaben insgesamt 25 Bantusprachen an; aufgrund der Mehrfachangaben – manche Teilnehmer nannten bis zu fünf Sprachen – ergaben sich 244 Nennungen. In der nachfolgenden Übersicht sind die Sprachen alphabetisch und nach Regionen geordnet sowie danach, an welchem Standort und wie häufig sie dort genannt wurden.

Im Schnitt lernte zum Zeitpunkt der Befragung jeder Teilnehmer etwa 1,6 Bantusprachen. Während die meisten eine nannten, gaben andere an, zwischen vier und fünf aus dieser Gruppe zu lernen sowie zusätzlich eine oder zwei internationale Fremdsprachen. Das bestärkt die Vermutung, dass es sich besonders in diesen Fällen eher um ein recht beiläufiges, aus nachvollziehbaren Gründen sehr informelles Sprachenlernen handelte.

Überblick über die regionale Verteilung der Bantusprachen, die von Teilnehmern gelernt wurden

Anzahl Standorte	Anzahl Sprachen	Süden (6 Sprachen)		Zentrum (14 Sprachen)		Norden (5 Sprachen)	
7	1	Xichangana	20				
			20				
6	1			Cisena	29		
					29		
5	2	Citshwa	12	Shona	9		
			12		9		
4	3	Xirhonga	6	Cindau	16	Emakhuwa	30
			6		16		30

3	4	Cicopi	13	Chichewa	5		
				Cinyungwe	18		
				Echuwabu	12		
			13		33		
2	3	Gitonga	15	Cinyanja	20		
		Zulu	3				
			18		20		
1	10			Cibalke	1	Ciyaawo	22
				Cimanyika	1	Enahara	1
				Ciwute	1	Shimakonde	1
				Ekarungu	1	Suahili	1
				Elomwe	5		
				Tawala	1		
				Tonga	1		
					11		24
	25		69		120		65

Betrachtet man die Übersicht, ist leicht zu erkennen, dass zu den vier Sprachen, die der Region Norden zugeordnet werden können, nur Suaheli definitiv nicht zu den Sprachen gehört, die offiziell im *Ensino Bilingue* (EB) eingesetzt werden. Es zeigt sich zudem, dass alle diese fünf Sprachen jedoch ausschließlich von Teilnehmern in Norden und Zentrum genannt wurden. Einige Sprachen wurden pro Standort besonders häufig genannt: In Lichinga waren das die Lokalsprache Ciyaawo (22) sowie Emakhuwa (14) und Cinyanja (12) – diese, wenn man der üblichen Dreiteilung in Norden, Süden, Zentrum folgt, eine Sprache vor allem in der Provinz Tete, aber eben auch Amts- und Nationalsprache von Malawi. In Nampula, dem anderen Standort im Norden, der sich jedoch in fast gleicher geografischer Höhe wie Tete befindet, wurde die Regionalsprache Emakhuwa (11) besonders häufig als Zielsprache genannt.

Im Zentrum zählten die genannten Sprachen Cichewa (eventuell ist Cinyanja gemeint), Ekarungu,⁷¹¹ Shona, Tawala und Tonga – sofern damit nicht Gitonga gemeint war – nicht zu den Sprachen des EB. Wieder wurden häufig die „Stadt“- und Lokalsprachen als Zielsprachen angegeben, was eventuell darauf hindeutet, dass es viele Zugezogene unter den Studenten gab: typischerweise ist das in Beira Cisena (15), aber auch Cindau (13); in Quelimane ist es Echuwabu (9), in Tete Cinyungwe (12). Leider ist die Zahl der Angaben aus Chimoio zu gering, als dass sich hier verwertbare Aussagen machen lassen. Allerdings wurden auch hier typischerweise Sprachen des Zentrums genannt.

Bis auf Zulu werden alle Sprachen, die im Süden vorkommen, auch im EB verwendet. Wieder lernten Studenten häufig vorherrschende Lokalsprachen: etwa Xichangana in Maputo (5) oder Gitonga in Maxixe (14). Cicopi wurde ebenfalls häufiger als andere Sprachen gelernt, das aber eventuell als Sprache der Familie und Angehörigen. Cicopi verfügt nur über eine geringe „Hausmacht“, sie ist in keinem städtischen Zentrum vorherrschend.

Die wenigen Angaben, die Teilnehmer in der Befragung machten, um ihre Wahl zu begründen, müssen hier genügen. Sie mögen zumindest Indizien geben, was Bantusprachen für Lerner attraktiv macht. Die Gründe, die angegeben wurden, lassen sich elf Kategorien zuordnen, die Zahlenangaben sind aufgrund der Tatsache, dass einige Teilnehmer mehrere Argumente anführten, Mindestangaben. 33 Studenten machten keine Aussage.

Gründe, warum Teilnehmer eine oder mehrere Bantusprachen lernen

	167 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		31	3	34	13	19	13	23	24	7
ohne Begründung	33	7	1	8	2	7	4	1	3	0

⁷¹¹ Nach Ngunga/Faquir (2012, 85) ist Ekarungu ein Dialekt des Echuwabu.

Kommunikation Inland, Verbreitung	10	2	2						3	3
Umgebungssprache	71	9		19	5	8	5	11	11	3
Familiensprache und Identität	16	4		1	2		2	4	3	
Kultur und Identität Mosambiks	4	1				1		1	1	
Beruf, Unterricht	8	2		2			2	1	1	
Interesse, Gefallen	25	6		4	4	3		5	2	1

Bei der Auswertung fiel auf, dass vor allem diejenigen Teilnehmer dazu neigten, keine Gründe für den Erwerb einer Bantusprache anzugeben, die sehr viele Zielsprachen nannten.⁷¹² Betrachtet man die von ihnen angegebenen Sprachen dabei genauer, waren es entweder die großen Regional- und Verkehrssprachen („Inglês, sena, ndau, xichangana“, B2_FB1m_2) / „Sim! A língua ndau, xangana, chuabo, e cisena“, B2_FB1m_15) oder aber wurden Sprachen genannt, die zu einem jeweiligen Dialektkontinuum gehören („Cibarue, Cimanyika, Cinyungue, Cisena, Inglês“, C_FB1m_3 / „Sim, aprendo várias línguas como o Citswa, Gitonga, Cicopi“, Mx_FB1f_5 / „Sim aprendo línguas como chiswa, tonga, ronga, changana“, Mx_FB1f_10 / „Sim. Além de Chope que é minha língua materna aprendo: citswa, changana, ronga e bitonga“, Mx_FB1f_28). Die Mehrsprachigkeit verdient viel mehr Aufmerksamkeit, als ihr bei dieser Befragung entgegengebracht wurde. Wie gesagt, sollte es eine Rolle spielen, zu erfahren, warum Lerner über die Sprachen ihrer Umgebung hinaus, z.B. Changana lernen („Sim, por ex. Cinyanja, Shona, Cisena, Tawala, um pouco de Changana“, T_FB1m_2) – wie das gelingt und welches Niveau sie erreichen.

a) Kommunikation im In- und Ausland, Verbreitung (10)

Weitere zehn Teilnehmer an verschiedenen Standorten verwiesen auf den Gebrauch der Sprachen, die sie zum Zeitpunkt der Befragung erlernten, die in anderen Regionen innerhalb und außerhalb des Landes oder durch Zugezogene gesprochen würden: „Aprendo Cisena, Cinyungué, Ndau entre outras. Porque na sociedade onde vivo estou rodeada de Pessoas que vêm doutra cultura e vientes de diferentes partes do País e pra si comunicar temos que aprender a língua do outro.“, C_FB1f_2 / „para comunicar com os outros que vem de fora, Swazi, Africa do Sul“, M_FB1f_4 / „Aprendo Zulu, Nhanja, e Chona, com objectivo me enquadrar nessas sociedades, são sociedades próximas do meu país“, T_FB1m_3 / „inglês, chope, zulu, francês: Aprendo essas línguas pelo facto de que as vezes saio para fora do país como África do Sul, chegado lá comunico em Zulu“, X_FB1m_3 / „espanhol e citswana, devido ao factor globalização que exige necessidade de sabermos outras línguas e oportunidades na diáspora“, X_FB1m_14). Aber auch die Verbreitung, vielleicht als Zeichen der Bedeutung einer Sprache wahrgenommen, bildete für Teilnehmer Grund genug, eine oder mehrere Sprachen zu lernen: „Sim, aprendo outras línguas fora da faculdade como a língua sena e ndau que são línguas do grupo bantu que se encontra na região centro de Moçambique porque quero aperfeiçoar“ (B2_FB1f_11).

b) Umgebungssprache (71)

Der am häufigsten genannte Grund (71), warum eine Bantusprache gelernt wurde, ist der, dass die Sprache in der Nachbarschaft und im Alltag gesprochen würde, man sich in die Umgebung integrieren möchte: „Sim, a língua cisena, porque é a língua que faz parte da minha vida, falada na minha comunidade.“ (B2_FB1f_2) / „ (...) língua macua, porque quero saber para me comunicar com outra pessoa, conversar

⁷¹² Natürlich ist nicht auszuschließen, dass Teilnehmer ihr Wissen präsentieren wollten und daher so viele Sprachen wie möglich nannten, obwohl sie nur einige Wörter der jeweiligen Sprache kennen, also gelernt haben. Das gilt sowohl für die Bantu- als auch die Fremdsprachen.

com outros porque venho de outra província que é Zambézia então aprendo emacua para conversar.“ (N_FB1f_4)⁷¹³ / „Tenho aprendido outras línguas nacionais como Elomwe e Sena e internacionais como francês, inglês, acho que essas línguas poderão ser úteis para mim, no meu dia-a-dia e na interação social com outros“ (Q_FB1m_5) / „Outras línguas é o caso de Échuabo, língua nativa de Quelimane e Macena. Porque preciso que haja uma boa comunicação com alguns colegas e a comunidade“ (Q_FB1m_6) / „Cinyungwe, falada cá, na cidade, porque é uma língua falada com a população da cidade onde estou.“ (T_FB1f_b3).

Sehr oft spreche die *população* kein Portugiesisch – auch das war ein Grund, den Teilnehmerangaben, warum sie eine Bantusprache lernen: „As línguas que aprendo fora da faculdade são: ndau e cicena. Isto vai facilitar a comunicação com aqueles que por vários motivos não têm a língua portuguesa como sua língua.“ (B1FB1m_6) / „Sim porque língua materna que (em macua) é machuabo e sena, porque posso falar com outras pessoas que não sabem falar a língua portuguesa“, (N_FB1f_5). Menschen ohne formale Bildung seien oft ältere Menschen, von denen man etwas lernen könne, jedoch auch andere („Fora da faculdade aprendo si várias línguas como chitwa, Shona, Shangana, Bitonga. Porque há maior necessidade de saber comunicar-se com os mais velhos, adquirir mais conhecimentos.“, Mxf_FB11_8, / „Fora da faculdade aprendo outras línguas sim, que é a língua Gitonga e chope. Muito mais para mim comunicar com os mais velhos que não são falantes da língua portuguesa.“, Mx_FB1f_21 / „Tenho aprendido outras línguas porque na sociedade nem todos falam português é uma maneira de podermos-nos comunicar“, Q_FB1f_5 / „Língua echuabo e elomwe. Para me interagir através do uso da linguagem com outros falantes que não compreendem a língua portuguesa.“, Q_FB1m_2 / „Aprendo changana na igreja. Também aprendo chichopi, por ter vizinhos que não entendem chichanga nem português.“, X_FB1f_1).

c) Familiensprache, Herkunft und Identität (16)

Als ein anderen Grund außer dem, die Bantusprache wegen der Nachbarn und für den Alltagsgebrauch zu erlernen, nannten zehn Teilnehmern die Kommunikation innerhalb der Familie oder mit den Eltern („Echwabo porque é uma língua que faz parte da minha comunidade, os meus pais falam, então tenho a curiosidade de saber mais.“, Q_FB1f_10 / „Sim, Tonga, porque toda a minha família fala a língua tonga e nyungue.“, T_FB1f_b10 / „Aprendo o Maconde, é a língua dos meus pais porque se um dia eu viajar a Cabo Delgado não ter problemas na comunicação com os familiares.“, Q_FB1f_7).

Aus persönlichen, die Herkunft und Identität betreffenden Gründen lernten andere Teilnehmer Bantusprachen („Emacua, é minha língua de origem e preciso de aprofundar.“, N_FB1m_21 / „Lomúe, é uma língua materna dos meus descendentes e não tive a oportunidade de aprender, e tento cada dia.“, Q_FB1f_2), aber auch, um die Nation und deren Kultur zu würdigen („Sim, nacionais, desde criança fui apaixonada por elas e por mostrar a sociedade que todas as línguas são iguais porque cada um tem a sua cultura.“, B2_FB1f_12 / „Sim. Cindau porque é uma das línguas que me identifica como moçambicana.“, B2_FB1f_13 / „A língua materna dos meus pais, Emakwa; porque é uma língua da identificação nacional, também porque estarei a valorizar a minha cultura.“, Q_FB1m_8).

d) Würdigung der Kultur Mosambiks (4)

Mosambik, das seien viele Sprachen, die man lernen sollte, um sich als Nation zu verständigen und die Kultur des Landes zu würdigen („Que são as línguas bantu como forma de conhecer o mosaico linguístico que a minha Perola do Índico oferece-me.“, Q_FB1m_13 / „Cinyungué, cishona, citewe, citswa, por querer me comunicar com todo o povo bantu, por necessidade e por estar num país com muita diversidade linguística.“, T_FB1m_8 / „São muitas línguas Bantu que aprendemos porque são muito importantes na nossa cultura.“, XFB1f_17 / „Cicopi, chitsua, gitonga e ronga. Aprendo com o objectivo de me entender e sem obrigar os outros a usarem a minha L1 em qualquer parte de Moçambique.“ X_FB1f_10).

⁷¹³ Als Muttersprache gab die Teilnehmerin Echuwabu an.

e) Beruf und Sprache im Unterricht (8)

Nur acht Personen gaben berufliche Gründe an, die sie veranlasst hätten, eine Bantusprache zu lernen: „Como não sou da Beira tenho aprendido sena porque se for a obter vaga serei obrigada em algum momento explicar em línguas bantus para facilitar a compreensão, no caso dos outros tem.“ (B1_FB1f_2). Dass man die Bantusprache als Unterrichtshilfe brauche, war ein weiteres Motiv („inglês, Chinyanja, Ciyao, em suma as lb, para melhorar comunicação com os meus estudantes na sala de aula“, L_FB1m_3 / „línguas bantu, como Emacua, Cyaho, Cynhanja, facilita o meu trabalho na comunicação com os alunos, devido a minha localização geográfica“, L_FB1m_11 / „sim, aprendo a falar a língua banta de nome Ecarungo porque tenho usado nas aulas com alunos da 4ª classe em Inhassunge“, Q_FB1m_18). Nur ein Teilnehmer wies darauf hin, dass die Bantusprache zukünftig auch im Unterricht gelernt werden soll („Emacua, porque é uma língua que posteriormente será ensinada nas escolas“, N_FB1m_17), eine Teilnehmerin in Tete glaubte sich mit Cisena – oder, das erschließt sich nicht, doch Englisch – Chancen erschließen zu können: „É o caso do cisena, inglês. Porque aprendo? Aprendo mesmo por gostar e por abrir várias oportunidades de trabalho, pois, hoje em dia a maior parte das empresas procuram candidatos com um vocabulário que fale coerentemente“ (T_FB1f_b2).

f) Besondere Interessen und Gefallen (25)

Sprachen sprechen zu können, insbesondere die vielen, die Mosambik zu bieten hat („Sim! Cisena, porque gostaria de ser um detentor de conhecimentos das línguas moçambicanas e posteriormente almejo ser poliglota“, B2_FB1m_18 / „Ciyao, Makhua, como um linguístico a minima parte das línguas nacionais, não esquecendo a língua Cinyanja“, L_FB1m_24) gehörte zu den Gründen, die weitere 25 Teilnehmer antrieben, Bantusprachen zu lernen. Sie möchten andere Kulturen kennenlernen („Sim, como locais. A razão disto é muito simples, eu gosto de línguas pois elas ligam-me a outras culturas.“, B2_FB1m_14), viele Sprachen zu verwenden wissen („o motivo é de querer me comunicar em qualquer língua“, X_FB1m_8) oder hätten einfach Gefallen an einer Sprache gefunden („Sim. Aprendo outra língua que é o Xitswa originária da província de Inhambane porque é uma língua que me comove no aspecto fônico de pronunciação linguística“, B2_FB1m_13 / „Makua, gosto da forma como se articula a língua e os princípios do próprio povo, fico empolgado“, L_FB1m_27), auch, weil sie die Kultur mögen, die sie mit der Sprache verbinden („Cisena pelo gosto e pela cultura“, M_FB1m_2). Dabei spielte, zumindest für einen Teilnehmer in Maputo, der Tsonga nannte, auch eine Rolle, dass die Sprache bereits ausgebaut ist („língua bantu que já foi desenvolvida, gosto da cultura“, M_FB1m_6).

Ein Student schließlich lernte Emakhuwa, weil es die Sprache sei, die in seiner Religion eine große Rolle spielt („macua, emacua, é muito falada na religião em que professo“, L_FB1m_26).

Fremdsprachenerwerb außerhalb der Fakultät

109 Teilnehmer gaben an, mindestens eine internationale Fremdsprache zu lernen. Nur zwei der genannten Fremdsprachen waren nicht europäischer Herkunft (Chinesisch und Koreanisch). Während das Geschlechterverhältnis angesichts der Teilnehmerzahlen insgesamt (174 Frauen / 190 Männer), wenn es um den Erwerb von Bantusprachen (75/92) und Englisch (43/50) geht, etwa ausgewogen war, zeigten sich beim Erwerb der anderen genannten Fremdsprachen (Deutsch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Niederländisch, Russisch, Spanisch), dass Männer hier öfter eine Sprache angeben: Französisch etwa lernen 17 Männer (an sieben verschiedenen Standorten) aber nur sieben Frauen (an drei Standorten), Spanisch vier Studenten jedoch nur zwei Studentinnen. Griechisch, Italienisch, Niederländisch und Russisch wurden lediglich von je einem Teilnehmer gelernt, hinzu kam ein Student in Chimoio, den religiöse Gründe motivieren, Koreanisch zu lernen („aprendo inglês, coreano, porque a sede da minha congregação está na Coreia, então tenho que falar a língua Koreano“, C_FB1m_1). Lediglich zwei Studentinnen in Maputo gaben an, nebenher Deutsch zu lernen („é um pouco conhecer outras culturas e é bom para a inserção social“, M_FB1f_13 sowie M_FB1f_D1), was vor allem daran liegen mochte, dass sie ihren Kommilitoninnen des Nebenfachs Deutsch in den Unterricht folgen, wenn es ihre Zeit zulässt. Eine weitere

Studentin, ebenfalls in Maputo, erklärte, dass sie Chinesisch lerne oder schon gelernt habe, da sie in einem chinesischen Betrieb arbeite („1 e 2 nível, porque trabalho numa empresa chinesa“, M_FB1f_2). Sie war eine von zwei Teilnehmerinnen, deren Aussage auf einen formalen Erwerb der Fremdsprache hinweist; nur noch eine Frau in Beira gab an, im *Instituto de Línguas* einen Englischkurs zu absolvieren („Fora da faculdade eu aprendo a língua inglesa no Instituto de Línguas, aprendendo porque gosto da língua fora disso é um a língua falada em todo canto do mundo e estou em vantagem por aprendê-lo.“, B1_FB1f_7). Andere beschrieben ihren Fremdsprachenerwerb eher als informell: „Sim, aprendo o inglês com alguns amigos que fazem o curso na mesma universidade que eu, a aprendizagem acontece no âmbito da interação“ (B1_FB1m_3).

Englisch

Auch wenn die Gründe nicht immer klar voneinander abzugrenzen sind, ließen sich doch inhaltliche Übereinstimmungen erkennen, die ihre Kategorisierung möglich machten. Dreizehn Teilnehmer der 91 Studenten, die Englisch genannt hatten, begründeten ihre Aussage nicht. Die wichtigsten Aussagen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Übersicht über die Gründe, warum Teilnehmer Englisch lernen

	91 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
	15	4	8	18	11	14	14	4	3	
ohne Begründung	13	3	1		3	3	1	1	1	
Weltsprache	20	4	1		2	2	4	7		
Fremdsprache	1	1								
Ausland, Reisen	7	2		3				1		1
Nachbarländer	1							1		
Arbeit und Beruf, Studium	17	1	1	3	6	2	1	1	1	1
Familie	1								1	
Gefallen, Kompetenz	30	4		2	7	4	8	3	1	1
Religion	1		1							

a) Weltsprache

Englisch sei Weltsprache („Inglês pela sua influência“, B2_FB1f_12), mit ihr würde z.B. das Reisen leichter („Inglês, por ser a primeira língua mais falada no mundo, senti a necessidade pretendo viajar pelo mundo“, B2_FB1f_16 / („Sim. Inglês. Porque, vai ajudar a interagir quando estiver fora do país“, B1_FB1m_1 / „Sim, aprendo o inglês porque é uma que gosto. E por ser também uma língua de contacto internacional, isso poderá ajudar-me nas minhas viagens“, B1_FB1m_7). Englisch bedeute zudem Teilhabe an der Welt („por ser universal, importante que todos conheçam a língua“, M_FB1f_9 / „por ser falado mundialmente“, M_FB1f_15) mit ihr könne man sich mit den ‚Internationalen‘ unterhalten („francês e inglês, são importantes para comunicar-se com estrangeiros“, L_FB1m_30 / „quero ser bilingue ou multilingue, ser capaz comunicar com os internacionais“, M_FB1m_14 / „para me facilitar na comunicação interpessoal a nível nacional e internacional, fala-se em quase o mundo“, M_FB1m_15 / „Inglês porque gosto de aprender as outras línguas para melhor me comunicar com os outros do mundo além“, N_FB1f_24

/ „porque acho que vai me ajudar a facilitar a minha comunicação com maior população do mundo“, N_FB1m_15 / „porque é uma língua franca, num contexto da globalização“, Q_FB1m_17). Sie sei außerdem die Hauptgeschäftssprache („porque é uma língua internacional e comercial, gosto da mesma“, N_FB1m_21) und leicht zugänglich sowie omnipräsent („Aprendo o inglês e que é uma língua que tem domínio em diferentes níveis como na mídia; internet, e é outras áreas e na actualidade a comunicação está se tornando algo necessário porque mesmo para aderir numa dada organização tem de se ter curriculum com muitas línguas“, C_FB1m_4).

Eine Fremdsprache müsse man sprechen, so eine Teilnehmerin in Beira, und das sei am besten Englisch („Sim, o inglês. Porque percebi que será necessário aprender uma língua estrangeira.“, B2_FB1f_15). Als offizielle Sprache der Nachbarländer biete sie sich außerdem an („por ser a língua usada com a maior parte dos países vizinhos“ Q_FB1f_6).

b) Arbeit und Beruf, Studieren im Ausland

Andere praktische Gründe für den Erwerb der englischen Sprache liegen in seiner Qualität als Geschäftssprache („Sim! Inglês, atendendo e considerando que é uma língua de economia, ou seja, língua de negócios; optei em aprender, para poder me comunicar com meus clientes, já faço alguns negócios“, B1_FB1f_4), vor allem aber als Sprache, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt wird, habe sie Bedeutung („o mercado de emprego exige“, M_FB1f_11, „abre espaço para emprego“, M_FB1f_25). Es sei die Sprache der Möglichkeiten („língua das oportunidades“, M_FB1f_d1), derjenige, der Englisch spreche, „não sofre na vida“ (M_FB1f_21). Englisch schaffe eine Verbindung mit der Welt, erhöhe die Chancen („Procuro de todas formas aprender o inglês, para poder aprofundar, pois, é a língua mais falada no mundo e que com o conhecimento dela é possível ter muitas oportunidades profissionais e académicas“, Mx_FB1m_2 / „Sim, inglês, gostaria de estar em conexão com o mundo em termos linguísticos, mobilidade social“, Mx_FB1m_6), es gehöre aber auch zum Beruf eines Lehrers, wie ein Teilnehmer in Xai-Xai bemerkte, Englisch zu beherrschen („inglês, por achar a necessidade de saber me expressar nela pois como professor há necessidade de conhecer outras“, X_FB1m_5). Mit Englisch könne man es weit bringen – bis nach Deutschland, wo ein Teilnehmer in Chimoio angab, gern studieren zu wollen („Sim, aprendo inglês. Porque o inglês é falado ao nível internacional, irá me ajudar um dia no caso de eu estudar no estrangeiro, como Alemanha por exemplo“, C_FB1m_2). Die Möglichkeit eines Auslandsstudiums, für das die englische Sprache eine Voraussetzung sei, wurde zweimal mehr erwähnt („inglês, a minha percepção, bolsa de estudos para exterior“, L_FB1m_20 / „sendo uma língua de prestígio, falado em muitos países de negócios, facilitará os meus estudos no estrangeiro“, N_FB1f_28).

c) Gefallen finden, Kompetenz haben

Wertschätzung („aprecio, cativa-me, assim como português para aperfeiçoar“, L_FB1f_11), Wissensdurst („para aumentar a minha bagagem de conhecimento“, M_FB1f_12 / „aprendi, gosto, quero saber mais“, M_FB1f_29 / „para saber mais e ter conhecimento“, Q_FB1f_3), Literatur und Filme bildeten weitere Gründe, Englisch zu lernen („Aprendo espanhol e inglês; porque existem livros que estão somente nessas línguas e aprecio e preciso ler esses livros; existem também seriados que estão nessas línguas“, Mx_FB1m_12).

Wieder wurde Englisch als schöne Sprache bezeichnet und als eine, die in der Familie Verwendung findet („o inglês e Nyanja porque são línguas dos meus progenitores“, T_FB1m_4 / „Porque necessito de aprender esta língua, pois o meu pai trabalha na África do Sul e fala essa língua e é muito é muito bonita. Também quero conversar com os meus amigos que conhecem essa língua.“, X_FB1m_10)

Französisch

Vergleichsweise wenige Teilnehmer (25) gaben an Französisch zu lernen (oder auch nur, es in der Schule gelernt zu haben). Sieben Studenten nannten dafür keine Gründe oder nur solche, die Französisch in seiner Qualität als Schulpflichtsprache beschreiben („Fora da faculdade aprendi francês por ser obrigatório na área em que escolhi no ensino secundário“, B2_FB1f_4).

Übersicht über die Gründe, warum Teilnehmer Französisch lernen

	25 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		3	0	5	6	0	2	5	1	3
ohne Begründung	7			2	1			1	1	2
Internationale Kommunikation	4			3			1			
Chancen, Arbeitsmarkt	2				1			1		
Spracherwerb, Kompetenz	11	3			4		1	3		
Gleichwertigkeit aller Sprachen	1									1

Nur vier Teilnehmer bewerteten Französisch als Sprache der internationalen Kommunikation, oft wurde sie in Verbindung mit Englisch oder einer anderen Sprache genannt („francês, Yao, quero aprofundar os meus conhecimentos, as línguas ajudam na comunicação com outros povos“, L_FB1m_4 / „francês e inglês, são importantes para comunicar-se com estrangeiros“, L_FB1m_30 / „inglês, francês, porque preciso de ter competência na comunicação com os falantes dessas línguas. Portanto é importante ter mais que duas línguas, ajuda-nos a comunicar com todo o mundo“, N_FB1m_12).

Als wichtig für die soziale Mobilität („ter domínio de línguas é muito importante para a melhoria da vida do indivíduo“, M_FB1m_20) und „útil“ (Q_FB1m_5) wurde Französisch von zwei Teilnehmern bezeichnet.

Es überwogen eindeutig solche Aussagen, in denen Französisch als interessant bezeichnet wurde („Porque acho interessante“, M_FB1m_13) oder als Sprache, die man mag: „Francês, gosto muito dessa língua e apesar das dificuldades que ainda tenho na fala e escrita“ (N_FB1f_21).

Sprachen seien faszinierend und wichtig („sou fascinado por línguas e acho que o conhecimento de várias línguas faz-nos ser cidadãos do mundo e multiculturais“, M_FB1m_22), sie alle seien gleichrangig und verdienten es, gelernt zu werden („Tenho interagido com alguns colegas provenientes da Zona Centro e sinto que eles tem me dado algumas noções da língua cena na fala Tenho aprendido igualmente o francês. O que me motiva a aprender estas línguas é o facto de considerar que nenhuma língua é superior a outra e todos somos iguais e a língua deve ser usada“, X_FB1m_1).

Sie lerne Französisch, so eine Teilnehmerin in Maputo, weil sie ihre Studienkollegen dazu bewogen hätten („por influência de amigos“, M_FB1f_24).

Spanisch

Zwei der Spanischlerner von insgesamt sechs, die diese Sprache genannt hatten, zeigten sich begeistert von der Sprache („gosto bastante, torna-me mais romântico“, T_FB1m_13 / „uma das línguas que me emociona bastante, tenho gramáticas desta língua que facilita-me na aprendizagem desta língua“, T_FB1m_15).

Die anderen Teilnehmer zählten sie als eine wichtige internationale Kommunikationssprache auf („O francês, o inglês, espanhol e também as nacionais para poder facilitar no âmbito da comunicação não só mas também para fazer a comparação entre elas“, Q_FB1m_1 / „espanhol e citswana, devido ao factor globalização“, X_FB1m_14) oder beschrieben es als ihr Hobby, Sprachen wie z.B. Spanisch zu lernen („Sim. Aprendo uma língua. O espanhol. Porque eu gosto muito de línguas estrangeiras e aprender o espanhol é mais uma oportunidade para a consolidação do meu multilinguismo“, Mx_FB1m_8 / „Espanhol porque é muito bom saber falar muitas línguas pois consegues se comunicar com todos“, X_FB1f_2).

Andere Fremdsprachen

Wie gesehen, wurde Deutsch zweimal als Fremdsprache genannt, Chinesisch und Koreanisch je einmal. Griechisch lernte ein Teilnehmer aus Nampula aus Gründen, die mit der Bibel und Theologieunterricht, wie er schreibt, zu tun haben („grego por causa do ensino em teologia, bíblico“, N_FB1m_14). Niederländisch hingegen lernte ein Teilnehmer in Tete mit Freunden („Aprendo o Holandês, com uns amigos turistas. Porque gosto de aprender diferentes línguas diferente das que já falo“, T_FB1m_17) und weil er, wie der Teilnehmer in Maputo, der Russisch lernte („curiosidade, apaixonada pelas línguas“, M_FB1m_d3), Fremdsprachen mag. Warum ein Teilnehmer in Maputo (M_FB1m_d2) Italienisch lernte, verriet er nicht.

FB1, Frage 4 (Sprachgebrauch in den drei Fertigkeiten Sprechen, Schreiben und Lesen)

Auf diese Frageantwortete die große Mehrheit der Studenten. Sehr viele begründeten zudem ihre Angaben. Aus diesen ergibt sich deutlich, dass Portugiesisch die Sprache ist, die in jeder Kategorie, also den Fertigkeiten Sprechen, Schreiben und Lesen, am häufigsten genannt wurde. Die Angabe von Bantusprachen erreichte ihren höchsten Wert in der Fertigkeit Sprechen (148), sie lag in den Kategorien Schreiben und Lesen jedoch nur knapp über den Fremdsprachen, die ihrerseits recht selten als Sprachen genannt wurden, die Teilnehmer gern in der mündlichen Kommunikation benutzen, sie schreiben oder lesen.

Um ein anschauliches Bild der Präferenzen der Teilnehmer zu vermitteln, wurden ihre Angaben gemäß der drei Fertigkeiten ausgewertet und außerdem, welche Sprachenkombinationen an den jeweiligen Standorten genannt wurden. So ist sehr gut zu sehen, wie oft Portugiesisch (P) allein angegeben wurde, eine oder mehrere Bantusprachen (B), eine Kombination aus beiden (P/B), eine Kombination aus Portugiesisch, Bantusprachen und Fremdsprachen (P/B/F), eine Kombination aus Portugiesisch und Fremdsprachen (P/F), eine oder mehrere Fremdsprachen und schließlich, die seltenste Kombination, eine oder mehrere Bantusprachen und Fremdsprachen (B/F). Stets lag Portugiesisch – mit Abstand und das vor allem bei den schriftsprachlichen Fertigkeiten – auf dem ersten Platz.

Betrachtet man die Kategorie Sprechen, sieht man deutlich den hohen Wert für die Benutzung des Portugiesischen (239) – ausschließlich Portugiesisch gern zu sprechen, meinten 182 Teilnehmer. Nur 42 Teilnehmer gaben an, Portugiesisch und eine oder mehrere Bantusprachen gleichermaßen gern zu verwenden, 94 Teilnehmer gaben an, sich am wohlsten mit einer Bantusprache zu fühlen. Interessant sind die Angaben der Fremdsprachen: 15 Studenten, davon elf Männer, nannten hier ausschließlich eine Fremdsprache. Aber auch in der Kategorie P/B/F dominierten die Männer (zehn gegenüber zwei Frauen). Die anderen Sprachen- und Sprachenkombinationenangaben zeigten mehr Ausgeglichenheit zwischen den Geschlechtern.

Nur in Beira und Maxixe gaben eindeutig mehr Frauen an, lieber eine Bantusprache zu sprechen (während die Kombination P/B hier eher eine männliche Präferenz war), nicht hingegen in Lichinga, wo es umgekehrt war, ebenso in Quelimane, ein Standort, an dem das Nebenfach Bantusprachen auch nicht angeboten wurde. Es scheint daher unmöglich, aus diesen Angaben eine geschlechterspezifische oder regionale Ausdeutung vorzunehmen, zu unterschiedlich war das Profil der Standorte sowie die Zusammensetzung der Teilnehmer in den jeweiligen *turmas*, in denen die Befragung durchgeführt wurde, dies sowohl die Geschlechterverhältnisse als auch die Fächerkombinationen betreffend. Es ist also nicht herauszulesen, dass

beispielsweise Frauen generell eine höhere Tendenz hätten, Bantusprachen und Französisch zu präferieren, Männer hingegen stets Portugiesisch und Fremdsprachen allgemein, insbesondere aber Englisch wählen.

Was man anhand der Angaben tatsächlich gut ersehen kann, ist, dass die Teilnehmer längst nicht so „bilingual“ waren, wie vermutet wurde. Selbst, dass 154 von 364 (FB1) Teilnehmer ein Nebenfach Bantusprachen studierten, schlug sich nur geringfügig – letztlich auch im mündlichen – Sprachgebrauch nieder.

Übersicht über die Angaben zur Fertigkeit Sprechen.

Standort	TN	keine Angabe	P	B	P/B	P/B/F	P/F	F	B/F
B	28/30	0/3	14/14	10/2	2/7	0/3	1/1	1/0	
C	2/4		0/1	2/2	0/1				
L	13/35		10/21	2/7	0/1	1/1		0/5	
M	34/27	2/0	14/9	9/7	5/7	1/4	1/0	2/0	
Mx	30/14	0/1	19/5	11/6	0/1			0/1	
N	30/21	3/1	16/14	7/4	3/1	0/1		1/0	
Q	12/22	2/1	9/11	1/6	0/3	0/1			
T	15/20	1/0	7/12	3/2	4/3			0/3	
X	10/17	1/1	1/5	5/8	3/1			0/2	
	364	9/7	90/93	50/44	17/25	2/10	2/1	4/11	
		16							
Portugiesisch	239		182		42	12	3		
Bantusprachen	148			94	42	12			
Fremdsprachen	30					12	3	15	

Die Bereitwilligkeit, Auskunft über die sprachlichen Präferenzen bei den Schriftsprachenkompetenzen zu geben, war etwas geringer. Das mochte daran liegen, dass Teilnehmern die Antwort unter der Kategorie Sprechen als ausreichend erschien. Gewertet wurden jedoch nur Angaben, die in die Felder für Schreiben und Lesen eingetragen waren.

Auffällig ist dennoch, dass in der Kategorie Schreiben nur noch 53 Teilnehmer angaben, eine oder mehrere Bantusprachen gern zu schreiben. Eindeutig war Portugiesisch die beliebteste Schreibsprache. Die Tendenz bei den Fremdsprachen, bedingt durch das Studium, war ebenfalls wachsend – wieder gaben mehr Männer als Frauen an, gern in Fremdsprachen zu schreiben, sich bei deren Gebrauch „à-vontade“ zu fühlen. Trotz des bantusprachlichen Nebenfachs vieler Teilnehmer: Schreiben in den Nationalsprachen schien für viele Studenten keine Tätigkeit zu sein, die sie häufiger praktizierten.

Übersicht über die Angaben zur Fertigkeit Schreiben

Standort	TN	keine Angabe	P	B	P/B	P/B/F	P/F	F	B/F
B	28/30	1/2	21/21	2/1	2/3	0/1	1/2	1/0	
C	2/4	1/0	0/2	1/1	0/1				
L	13/35	2/4	10/21	0/3	0/2	1/0	0/2	0/3	
M	34/27	5/0	15/14	5/1	4/5	0/2	1/2	4/3	
Mx	30/14	1/0	26/14	3/0					
N	30/21	6/1	22/17	1/1	1/0	0/1	0/1		
Q	12/22	1/1	10/17	0/1	0/1	0/1		1/1	
T	15/20	3/0	10/14	0/1	2/1		0/2	0/2	
X	10/17	3/1	5/14	0/1	2/1				
	364	23/9	119/134	12/10	11/14	1/5	2/9	6/9	
		32							
Portugiesisch	295		253		25	6	11		

Bantusprachen	53			22	25	6			
Fremdsprachen	32					6	11	15	

Deutlich zeigt sich die Bedeutung von Portugiesisch auch in der Kategorie Lesen. Die Bantusprachen, nun wahrscheinlich bedingt durch das Nebenfach und der damit verbundenen (Pflicht)literatur, zeigen einen leicht höheren Wert und ebenso die Fremdsprachen. Solche gern zu lesen, gaben Frauen hier häufiger an. Im Vergleich zu Portugiesisch wurden alle anderen Sprachgruppen und Sprachgruppenkombinationen jedoch eher selten als Präferenz genannt.

Übersicht über die Angaben zur Fertigkeit Lesen

Standort	TN	keine Angabe	P	B	P/B	P/B/F	P/F	F	B/F
B	28/30	1/3	11/19	6/0	0/4	0/1	5/3	5/0	
C	2/4	1/0	0/2	1/1	0/1				
L	13/35	2/4	9/18	0/3	0/2	1/0	0/3	1/5	
M	34/27	5/0	13/14	3/3	6/2	0/3	3/3	3/2	1/0
Mx	30/14	1/1	27/11	2/0	0/2				
N	30/21	3/1	24/17	1/1	1/0	0/1	0/1	1/0	
Q	12/22	3/1	9/14	0/2	0/4	0/1			
T	15/20	3/0	8/9	0/1	4/3		0/4	0/3	
X	10/17	3/0	4/13	0/2	3/1			0/1	
	364	22/10	105/117	13/13	14/19	1/6	8/14	10/11	1/0
		32							
Portugiesisch	284		222		33	7	22		
Bantusprachen	67			26	33	7			1
Fremdsprachen	51					7	22	21	1

Portugiesisch, folgt man den Angaben der Teilnehmer der Befragung, war für sie in allen drei Fertigkeiten die wichtigste Sprache. In den folgenden Abschnitten sollen die Aussagen der Teilnehmer hinsichtlich der Bantusprache, der Amtssprache und der Fremdsprachen genauer betrachtet werden.

Portugiesisch und die drei Fertigkeiten

Fertigkeit Sprechen

Von 364 Teilnehmern und Teilnehmerinnen gaben 239 an, Portugiesisch gern zu sprechen. 182 nannten allein diese Sprache. Hinzu kamen 42 Aussagen in Kombination mit einer oder mehr Bantusprachen sowie in Kombination mit einer oder mehr Bantu- sowie Fremdsprachen (Deutsch, Englisch und Französisch) weitere 12. Lediglich drei Personen meinten, dass sie gern Portugiesisch und eine der genannten Fremdsprachen sprechen würden.

Überblick über die Angaben der Teilnehmer zu Portugiesisch als Präferenzsprache in der Fertigkeit Sprechen

Sprechen	239 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		17/25	0/2	11/23	21/20	19/6	19/16	9/15	11/15	4/6
Portugiesisch	182	14/14	0/1	10/21	14/9	19/5	16/14	9/11	7/12	1/5
Portugiesisch/ Bantusprachen	42	2/7	0/1	0/1	5/7	0/1	3/1	0/3	4/3	3/1
Portugiesisch/	12	0/3		1/1	1/4		0/1	0/1		

Bantusprachen/ Fremdsprachen										
Portugiesisch/ Fremdsprachen	3	1/1			1/0					

Etwas weniger als ein Drittel der Teilnehmer begründet die Sprachauswahl nicht. Eventuell, weil es den Studenten in dem multilingualen Kontext, der Mosambik kennzeichnet, ohnehin schwerfällt, sich festzulegen, wie einige Aussagen belegen („português e citshwa porque ultimamente tenho estado com pessoas que não percebem a minha língua materna“⁷¹⁴, Mx_FB1m_2 / „actualmente português“ X_FB1m_4).

Die 167 Aussagen ließen sich verschiedenen Schwerpunkten zuordnen, sie waren jedoch nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen, zumal, wenn mehrere Begründungen gegeben wurden. Dennoch vermitteln die in der Tabelle zusammengestellten Angaben einen Überblick darüber, warum Teilnehmer sich im mündlichen Gebrauch des Portugiesischen „à-vontade“ fühlen.

Überblick über die Gründe, warum Teilnehmer Portugiesisch benutzen

Sprechen	239 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		17/25	0/2	11/23	21/20	19/6	19/16	9/15	11/15	4/6
ohne Aussage	72	2/5	0/1	2/3	11/9	3/2	6/12	2/3	4/6	0/1
Muttersprache	12	3/1		0/3	1/0	1/0		2/1		
L1	4	1/0			1/0		1 ⁷¹⁵ /1 ⁷¹⁶			
von Kindheit an	22	1/0	0/1	2/1	1/3	4/1	1/1	0/1	1/3	0/1
Schulerwerb	9	1/1		0/3	1/0	1/0		1/0		1/0
Kompetenz	58	7/12		2/7	4/3	5/2	4/2	1/2	1/4	0/2
Üben und Verbessern	4	1/0				1/0	1/0	1/0		
Kontakt	41	1/5		5/4	2/4	2/0	2/0	1/6	3/2	3/1
Gefallen	6	0/1		0/1		1/0	3/0			
„Einheit“, Amtssprache	9			0/1	0/1	1/1	1/0	1/2	1/0	
Prestige	2								1/0	0/1

a) Muttersprache (12)

Da insgesamt 60 Teilnehmer angegeben hatten, Portugiesisch zur Muttersprache zu haben, ist es verwunderlich, dass diese Tatsache als Kriterium für ihre Sprachwahl nur von 12 TN genannt wurde („português, pois é a minha língua materna“, B1_FB1f_3 / „português, por ser minha língua materna e L1“, L_FB1m_5 / „português, língua materna, 1a língua“, M_FB1f_26). Der Begriff Muttersprache wurde auch hier weit gefasst: So nannte eine Teilnehmerin aus Maputo in den Kopfdaten Xirhonga als Muttersprache,

⁷¹⁴ „(E) citshwa“ hatte der Teilnehmer durchgestrichen.

⁷¹⁵ N_FB1f_6, angegebene Muttersprache in den Kopfdaten Emakhuwa.

⁷¹⁶ N_FB1m_7, angegebene Muttersprache in den Kopfdaten Emakhuwa.

antwortete jedoch hier, dass sie Portugiesisch als ihre Muttersprache gern verwende („português, por ser a minha língua materna“, M_FB1f_5).

b) Erstsprache (4)

Anstelle von „Muttersprache“ verwendeten TN auch das Kürzel „L1“, das im Sinne von „Erstsprache“. Während für eine TN in Beira die „L1“ gleich die von ihr (unter Kopfdaten) angegebenen „Muttersprache“ war („português, porque é a minha L1“, B2_FB1f_2), bestand für andere Teilnehmer, wie die beiden in Nampula, die Emakhuwa als Muttersprache genannt hatten, offensichtlich ein Unterschied zwischen den beiden Begriffen: „português, tenho ela como a 1ª língua“, N_FB1f_6 / „português, porque tenho ela como língua 1ª“, N_FB1m_7.

c) Erwerb von Kindheit an (22)

Es ist anzunehmen, dass Studenten, die meist einem städtischen Milieu entstammen, die portugiesische Sprache schon früh und oft bilingual erworben haben. Die lange Kontaktzeit zu Portugiesisch als Ausdruck dafür, dass sie in dieser Sprache „à-vontade“ sind, betonten neun Teilnehmer („português, porque aprendi quando criança“, B2_FB1f_15 / „Porque desde a infância cresci a falar português, na escola, com amigos“, C_FB1m_2 / „português sem dúvidas, porque é a que aprendo há mais tempo“, M_FB1m_22 / „português por ser língua da infância“, T_FB1m_4). Zum Ausdruck kommt damit auch, dass sie sich kompetent in der Sprache fühlen, wie diese Teilnehmerin in Maxixe es ausdrückte: „falo mais a língua portuguesa porque foi a 1º língua que tive contacto, fácil compreensão“ (Mx_FB1f_20).

Das mit Muttersprache nicht immer die Erstsprache gemeint war, zeigte einmal mehr die Aussage eines Teilnehmers aus Nampula: „português, é a primeira língua que aprendi logo que fui nascido“ (N_FB1m_17). Seine Muttersprache gemäß der Angabe im Kopfbogen ist Emakhuwa.

d) Schulerwerb (9)

Mehrere Teilnehmer gaben an, Portugiesisch erst in der Schule erworben zu haben. Das schließt jedoch einen mündlichen Kontakt, wie geringfügig auch immer, bereits vor Schulbeginn nicht aus. Sollte der Erwerb tatsächlich erst mit Schuleintritt begonnen haben, ist die Leistung, es bis in das *Ensino Superior* geschafft zu haben, umso bemerkenswerter („português, tenho desde os primeiros anos de escolaridade“, L_FB1m_2 / „é a língua portuguesa visto desde quando ia a escola gostava de aprender a língua na escola“, L_FB1m_32 / „Xichangana ser L1 e portuguesa (sic) por aprender desde a minha idade escolar“, X_FB1f_9).

Nur eine Teilnehmerin, deren Muttersprache Portugiesisch ist, deutete einen ausschließlich monolingualen Bildungsweg an: „Português é a língua primeira que tenho e minha língua que foi ter na escola desde a primeira classe“ (Mx_FB1f_27).

e) Sprachkompetenz (58)

Die meisten Teilnehmer verwiesen auf ihre Sprachkompetenz („Porque foi a minha segunda língua e não tenho muitas dificuldades“ B1_FB1f_6 / „pois é a língua que mais domínio e é através dela que penso“, B1_FBm_5 / „falo sem esforço nenhum“, M_FB1f_d2 / „Português porque tenho mais domínio“, Mx_FB1f_3 / „razoavelmente“, N_FB1f_10). Oft beherrschten sie Portugiesisch besser als die Muttersprache („por falar melhor, changana por ser língua materna“, M_FB1f_10). Portugiesisch, so die Meinung wenigstens dieser Teilnehmerin in Nampula, sei außerdem „die leichteste Sprache“ („cresci com ela, também é a língua mais fácil que eu acho“, N_FB1f_13).

f) Üben und Verbessern (4)

Immerhin vier Teilnehmerinnen und Teilnehmer führten jedoch aus, dass sie ihre Sprachkenntnisse durch die Verwendung des Portugiesischen verbessern möchten („língua portuguesa, porque acho que é a língua que mais devo aperfeiçoar“, B1_FB1f_7 / „eu penso que falando português dentro e fora da faculdade vai ajudar a superar algumas dificuldades“, Mx_FB1f_22 / „gosto mais de me expressar para mais dominar a língua“, N_FB1f_9 / „porque consigo ler, escrever e falar apesar de ainda estar aprendendo“, Q_FB1f_4).

g) Kontaktdauer und -häufigkeit (41)

Neben der Kompetenz in Portugiesisch spielte für 41 Teilnehmer der tägliche Gebrauch eine Rolle („português e cisena são as línguas com as quais convivo sempre“, B2_FB1m_3 / „depende contexto, na família praticamente não falo português, mas changana, na academia, sim português, M_FB1m_11). Die Verwendung von Portugiesisch sei im multilingualen Kontext Mosambiks eine Notwendigkeit („ao falar porque assim é possível comunicar com diferentes pessoas de etnias diferentes“ L_FB1f_11 / „Falo à vontade a língua portuguesa porque estou rodeada de pessoas que não falam a minha língua materna“, Mx_FB1f_2). Die Häufigkeit der Verwendung komme dadurch, dass sie eben die Zweitsprache sei („defacto é a língua que falo com maior frequência, porque é a minha 2ª língua“, L_FB1m_30). Portugiesisch sei Amts- und Bildungssprache und eine, mit der zumindest der Teilnehmer in Maxixe immer in Berührung war („1º porque é a língua oficial do país, língua do ensino e é a língua que sempre tive contato“, Mx_FB1m_13) sowie wichtige Verkehrssprache („no nosso contexto acaba ser uma língua franca e de uso no contexto formal“, Q_FB1m_6). Dass Portugiesisch, wie ein anderer Teilnehmer in Quelimane meinte, von allen Mosambikanern gesprochen würde („porque é a língua falada por todos os moçambicanos“, Q_FB1m_21) ist nicht korrekt.

h) Gefallen (6)

Nur sehr wenige Teilnehmer äußerten sich wertschätzend, wenn sie sich an dieser Stelle zu Portugiesisch äußerten („é a língua portuguesa visto desde quando ia a escola gostava de aprender a língua na escola“, L_FB1m_32 / „1º porque é a língua da unidade nacional, 2º porque gosto“, N_FB1f_24), fällten ein ästhetisches Urteil („português, pois é uma língua bela de se ouvir“, Mx_FB1f_15) oder sprachen über die Freude, die sie im Umgang mit Portugiesisch haben („Gosto da própria disciplina, e gosto de conversá-lo a falar Português“, N_FB1f_4).

i) Sprache der Einheit und Amtssprache (9)

Die Funktion als wichtigste Verkehrssprache, als ‚Sprache der Einheit‘ und/oder Amtssprache war für andere Teilnehmer der Grund, Portugiesisch zu wählen („língua da unidade nacional“, M_FBm_12 / „língua portuguesa porque é a língua oficial de Moçambique e de unidade nacional“ Mx_FB1f_16). Ihr Wortschatz sei anders und sie sei offiziell („porque o vocabulário desta língua é diferente das outras ou porque é a oficial L_FB1m_22). Sie sei „seine Amtssprache“, schrieb ein Teilnehmer („Português porque é a minha língua oficial“, T_FB1m_6). Portugiesisch sei „Nationalsprache“ (!) und es sei merkwürdig, eine andere zu benutzen: „porque é língua nacional do nosso país, é estranho comunicar com alguém em outra“ (N_FB1f_26). Auch eine Teilnehmerin in Tete benutzte diesen Begriff („por ser a língua Nacional“, T_FB1f_2).

j) Prestige (2)

Weil Portugiesisch in der Welt gesprochen würde, spreche auch sie die Sprache („a nível do mundo falam língua portuguesa“, T_FB1f_b10), dass Portugiesisch in Mosambik große Wertschätzung genieße, meinte hingegen ein Teilnehmer in Xai-Xai: „por ser a língua mais aceite e valorizada nas comunidades moçambicanas“ (X_FB1m_12).

Fertigkeit Schreiben

Der überwiegende Teil der Teilnehmer gab hier Portugiesisch an; die wenigsten Studenten noch andere Sprachen, in denen sie sich ebenfalls „à-vontade“ fühlen, wenn sie schreiben.

Überblick über die Angaben zur Fertigkeit Schreiben im Portugiesischen

Schreiben	295 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		24/27	0/3	11/25	20/23	26/14	23/19	10/19	12/17	7/15
Portugiesisch	254	21/21	0/2	10/21	15/14	26/14	22/17	10/17	10/14	5/14
Portugiesisch/ Bantusprachen	25	2/3	0/1	0/2	4/5		1/0	0/1	2/1	2/1
Portugiesisch/ Bantusprachen/ Fremdsprachen	6	0/1		1/0	0/2		0/1	0/1		
Portugiesisch/ Fremdsprachen	11	1/2		0/2	1/2		0/1		0/2	

Sehr viele Teilnehmer (102) verzichteten darauf ihre Angaben zu begründen. Die anderen nannten Gründe, die den schon bekannten Schwerpunkten zugeordnet werden konnten. Wieder wurde auf den besonders häufigen schriftsprachlichen Kontakt mit dem Portugiesischen hingewiesen, aber auch auf den Erwerb, der bei den meisten mit dem Schuleintritt begann.

Überblick über die Gründe der Teilnehmer, warum sie sich „à-vontade“ im Portugiesischen fühlen, wenn sie schreiben

Schreiben	295 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		24/27	0/3	11/25	20/23	26/14	23/19	10/19	12/17	7/15
ohne Aussage	102	5/7	0/1	2/6	14/12	3/4	8/11	3/7	5/6	3/5
Muttersprache	3			1/1	1/0					
Identität	2				0/1					0/1
Erster/früher Kompetenzerwerb	52	9/5	0/2	2/1	1/3	8/2	3/3	1/1	1/2	2/6
Kompetenz	102	10/10		3/12	4/4	13/4	10/4	4/6	6/7	2/3
Üben und Verbessern	5	0/1		1/1				1/1		
Kontakt	11	0/2		0/2	0/2	0/3	1/0	0/1		
Gefallen	8	0/1		1/1		1/0	0/1	0/2	0/1	
„Einheit“, Amtssprache	10	0/1		1/1	0/1	1/1	1/0	1/1	0/1	

a) Muttersprache (3)

Nur wenige Teilnehmer erwähnten hier, dass es sich bei Portugiesisch um ihre Muttersprache handelt („língua materna e estou a cursar e a mesma terei para ensinar“, L_FB1m_31 / „é minha língua materna e

oficial, mais intimidade“, M_FB1f_6). Dass Muttersprache nicht unbedingt gemeint ist, zeigte sich an der Aussage einer Teilnehmerin in Lichinga („como uma língua mãe da minha terra“, L_FB1f_7), die aber Emakhuwa als Muttersprache in den Kopfdaten genannt hatte.

b) Identität (2)

Seit dem sechsten Lebensjahr identifiziere ihn die portugiesische Sprache, schrieb ein Teilnehmer in Maputo („português é a língua com que identifico-me desde os meus seis, 6, anos de idade“, M_FB1m_3). Bereits erwähnt wurde die Aussage des Teilnehmers X_FB1m_10 („português e xichangana, pois me sinto me dentro da minha moçambicanidade“).

c) Früher Kompetenzerwerb (52)

Dass Teilnehmer ihre Schreibkompetenz im Portugiesisch mit dem Schulunterricht begründen würden, war zu erwarten: „português, porque é a língua que aprendi na escola“ (B1_FB1f_1) / „português porque desde criança aprendi a escrever usando o português“ (B1_FB1f_2) / „em língua portuguesa porque aprendi a escrever a partir dessa língua“ (B1_FB1f_7) / „português: porque é a língua da minha escolaridade e estou a exercer desde a 1ª classe“ (B1_FB1m_2) / „foi a língua que aprendi na escola“ (L_FB1m_28), „língua portuguesa porque é a língua com a qual aprendi na escola a escrever“ (Mx_FB1f_17) / „aprendi a escrever em Português“ (T_FB1m_b1). Portugiesisch sei die Sprache der Institutionen und der Bildung, für manche Teilnehmer eine Sprache, zu der sie daher eine innige Bindung haben („minha língua de ensino“, M_FB1f_26 / „é a minha língua de ensino“, Mx_FB1f_4)

Nur eine Teilnehmerin in Maxixe gab an, Unterstützung beim Erwerbsprozess auch zuhause erhalten zu haben („português, porque na escola tanto em casa ensinaram-me a escrever português“, Mx_FB1f_24), eine andere in Xai-Xai begann mit dem Portugiesischerwerb bereits in der Vorschule: „porque o nosso ensino é em Português, desde a escolinha“ (X_FB1f_1).

d) Sprachkompetenz (102)

Kompetenz wurde als weiterer wichtiger Grund angegeben („português, pois tenho habilidades únicas da mesma“, B1_FB1f_3 / „português, na mesma visão, é uma que consigo escrever correto“, L_FB1m_20). Man verfüge über sie nicht zuletzt im Vergleich mit anderen Sprachen („é mais fácil escrever em português que em outras línguas“, Mx_FB1f_10 / „na verdade só sei escrever perfeitamente em português, não sei escrever tão bem em nenhuma outra“, Mx_FB1f_22 / „é a língua portuguesa, porque é através dela que me expresso melhor“, Mx_FB1m_3 / „em minha língua materna tenho muitas dificuldades em escrever“, T_FB1m_2). Sie ist die Sprache, in der sich Teilnehmer am besten ausdrücken können („português, porque me possibilita escrever o que me apetece“ (B1_FB1m_3), „português, permite-me expressar tudo que penso“, L_FB1f_10 / „ideias fluem de forma rápida“, M_FB1f_13 / „consigo transmitir o fio do meu raciocínio“, M_FB1f_28). Wobei einige Aussagen nahelegen, dass Schriftlichkeit für ein mehr oder weniger genaues Abbild von Mündlichkeit gehalten wird („português, é natural, transportamos para a escrita que falamos“, L_FB1m_8 / „fico a vontade, que falo posso fazer em escrito“, T_FB1f_b10). Inwieweit die Schreibkompetenz reicht, kann sehr unterschiedlich sein, vergleicht man die Aussagen von Teilnehmern („sinto-me mais a vontade ao escrever em português. Porque tenho competências mínimas na escrita“, Mx_FB1f_7 / „fácil captação e compreensão de redigir a mensagem“, N_FB1f_24 / „é de fácil na escrita (porque o método escrito silábico desta língua é mais fácil“, T_FB1m_15).

Da Portugiesisch über mehr Grammatik verfüge als Echwabu, schreibe er sie gern, meinte ein Teilnehmer („português, é uma língua mais gramatizada em relação ao Echwabo“ Q_FB1m_5) und ähnlich befand das andere, die schrieben, das sie Portugiesisch beherrschten („português, tenho a nossa⁷¹⁷ da gramática e ortografia em relação ao Ekoti“, N_FB1f_14 / „conheço as regras“, T_FB1f_5 / „português, conhecimento da estrutura frásica básica“, X_FB1m_14). Für andere Teilnehmer waren die Kenntnis des Alphabets („é o

⁷¹⁷ Gemeint ist *noção*.

português porque domino bem o alfabeto“, B2_FB1m_1) und der Wörter ausschlaggebend („na escrita as palavras não são tão complexas como as outras línguas, meio complexo na sua acentuação“, L_FB1m_22 / „visto que é o léxico que comecei a aprender até o nível secundário“, Q_FB1m_14 / „tenho um domínio razoável na formação de palavras nesta língua“, X_FB1m_5). Portugiesisch beherrsche man („já aperfeiçoei“ N_FB1f_1), es sei die Sprache, die im ganzen Land genutzt würde („porque é a língua que usamos em todo país e porque conheço as regras desta língua“, X_FB1f_2).

e) Üben und Verbessern (5)

Einige wenige Teilnehmer sahen im Schreiben eine Mittel zu Steigerung ihrer Kompetenz („a escrita e ajuda-me a ter uma boa ortografia“, L_FB1f_11 / „tenho ainda alguns problemas mais estou a fazer o possível para corrigilo o máximo possível uma vez que quero ser profe“, L_FB1m_27⁷¹⁸ / „cada vez mais vou afirmar fluência na escrita“, Q_FB1m_6 / „português – poder dominar a ortografia, aperfeiçoar este domínio“, X_FB1m_17).

f) Kontaktdauer und -häufigkeit (11)

Der Kontakt mit Portugiesisch spielte erneut eine Rolle („português porque estou a bastante tempo a mesma língua, são poucas dificuldades“, B1_FB1f_6 / „português, pelo contacto permanente que tenho“, B1_FB1m_9 / „estou a muito tempo a produzir escrita, nesta língua“ X_FB1m_8). Man nutze sie in den Institutionen, aber auch sonst ständig („porque é alingua que em Moçambique é prioridade nas instituições“, L_FB1m_19 „estou num país onde é oficial, uso frequente nas conversas com amigos em sms“, L_FB1m_26 / „língua portuguesa, porque é a que uso na faculdade para comunicar nas redes social e escrever músicas“, Mx_FB1m_5 / „mais exposição, em detrimento de outras“, M_FB1m_11).

g) Gefallen (8)

Dass ihnen die Sprache gefälle, äußerten weitere acht Teilnehmer („gosto de escrever através da língua portuguesa“, L_FB1f_2). Sie fasziniere („o seu rico vocabulário, acentuação e toda complexidade da língua me fascina, L_FB1m_34), sie sei, wenn man sich „eingehört“ habe, interessant („pois é de se igualar à audição desta, é interessante, Mx_FB1f_15) und Lernhilfe außerdem („português! Gosto de escrever, pois, é a partir da escrita onde descubro os meus desvios ortográficos e aproveito“, B2_FB1m_5 / „gosto de escrever, é a língua em que tenho domínio para redigir carta, etc.“, T_FB1m_11).

h) Sprache der Einheit und Amtssprache (10)

Insgesamt zehn Teilnehmer wiederholten das Argument, dass Portugiesisch die Sprache der Einheit sei („português porque é a língua de unidade nacional“, Mx_FB1m_12), die Amtssprache („por ser a língua oficial“, N_FB1f_18) oder ‚Nationalsprache‘ sei („por ser nacional“, Q_FB1f_6).

Fertigkeit Lesen

Wie zu erwarten, gab eine Großteil der Teilnehmer an, gern Portugiesisch zu lesen und sich sicher dabei zu fühlen. Nur wenige nannten auch eine oder mehrere Bantusprachen sowie Fremdsprachen Deutsch, Englisch und Französisch.

⁷¹⁸ Der Teilnehmer gibt an, Portugiesisch als Muttersprache zu haben und bezeichnet sich selbst als ‚madoda‘, Xirhonga für ‚weiser Mann‘.

Überblick über die Angaben zum Lesen auf Portugiesisch

Lesen	284 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		16/27	0/3	10/23	22/22	27/13	25/19	9/19	12/16	7/14
Portugiesisch	221	11/19	0/2	9/18	13/14	27/11	24/17	9/14	8/9	4/13
Portugiesisch/ Bantusprachen	34	0/4	0/1	0/2	6/2	0/2	1/0	0/4	4/3	3/1
Portugiesisch/ Bantusprachen/ Fremdsprachen	7	0/1		1/0	0/3		0/1	0/1		
Portugiesisch/ Fremdsprachen	21	5/3		0/3	3/3		0/1		0/4	

Weit über ein Drittel der Teilnehmer begründete nicht, warum Portugiesisch für sie die bevorzugte Lesesprache ist, allerdings mochte das auch daran liegen, dass Teilnehmer meinten, bereits genug Auskunft gegeben zu haben. Wieder spielten der frühe Erwerb eine Rolle, zudem der lange und ständige Kontakt mit der Sprache sowie die Möglichkeit, durch das Lesen die Sprachkompetenz zu verbessern. Interessanterweise wurde Lesen von einigen Teilnehmern (12), wie ihre Kommentare vermuten lassen, als „lautes Lesen“ verstanden. Die Aussagen von drei Teilnehmern konnten nicht gedeutet werden.

Überblick über die Gründe, warum Teilnehmer gern auf Portugiesisch lesen

Lesen	284 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		16/27	0/3	10/23	22/22	27/13	25/19	9/19	12/16	7/14
ohne Aussage	111	5/6	0/1	3/4	13/11	7/5	10/11	5/6	9/8	3/4
Sinn unklar	3			1/1					1/0	
Lautes Lesen	12	0/3		0/3	0/1		2/0	0/2		1/0
Muttersprache	5				3/0			1/1		
Erster/früher Kompetenzerwerb	36	4/3		2/1	1/4	5/3	2/0	0/3	0/1	2/5
Kompetenz	69	7/7		0/7	4/3	12/2	7/5	2/2	2/5	1/3
Verbesserung, Üben	5	0/2					1/0	0/1	0/1	
Kontakt	31	0/4	0/2	3/6	1/2	2/3	2/2	1/1	0/1	0/1
Gefallen	9	0/2		1/1			1/1	0/3		0/1
„Einheit“, Amtssprache	2				0/1	1/0				

a) Sinn unklar (3)

Teilnehmer hatten teils erhebliche Schwierigkeiten, daher ist der Sinn von Aussagen manchmal unverständlich („So idioma Português ajuda me compreender melhor as palavras durante a leitura e facilita

a leitura“, L_FB1f_11 / „leio para poder expressar oralmente daquilo que falo“, T_FB1f_b10 / „português, facilita na decodificação dos significados das palavras“, L_FB1m_23).

b) Lautes Lesen (12)

In den Aussagen von 12 Teilnehmern finden sich Hinweise, die darauf schließen lassen, dass sie bei „Lesen“ eher an Deklamieren, Rezitieren, Vorlesen, Vortragen gedacht hatten, als an das stille, verstehende Lesen („português: é mais fácil, pois já domino os sinais de pontuação nesta língua“, B2_FB1m_15 / „o português porque venho aprendendo o alfabeto fonético desde as classes iniciais“, B2_FB1m_16 / „consigo interpretar e respeitar os sinais da pontuação“, L_FB1m_2).

Interessant ist auch die Behauptung, das geschriebene Portugiesisch sei gleich dem gesprochenen („porque o português lê-se como se escreve diferente de outras línguas como o francês e inglês“, B2_FB1m_8 / „o português é uma das línguas na qual se pronuncia a sua própria escrita, fácil na sua leitura“, L_FB1m_22 / „sempre aprendi nessa língua e é fácil nas pronúncias“, L_FB1m_35 / „fácil, lê-se como está escrito e a pronúncia é a mesma“, N_FB1f_24 / „porque conhecendo as regras que a língua estabelece ou seja a pronúncia das palavras é mais fácil ler“, X_FB1f_2). Dass er die Silben und Morpheme beherrsche („tenho domínio silábico, morfemas“, M_FB1m_1), schrieb ein Teilnehmer in Maputo. Für andere waren Satzzeichen, Akzente zu beachten („compreendo as expressões, respeito os sinais de pontuação, de acentuação e interpreto-as“, Q_FB1m_1 / „dominar na leitura tendo ponto, virgula, entre outros“, Q_FB1m_10).

c) Muttersprache (5)

„(N)asci e cresci a falar esta língua“ (M_FB1f_15), schrieb eine Teilnehmerin, die allerdings Xichangana als Muttersprache angegeben hatte. Eine andere Teilnehmerin (M_FB1f_18) in derselben Gruppe bezeichnete Portugiesisch als ihre „L1“, nannte aber gleichwohl Xirhonga als Muttersprache. Weitere drei Teilnehmer gaben ebenfalls an, „Á-vontadde“ im Portugiesischen zu lesen, weil es ihre Muttersprache sei („língua materna e de ensino“, M_FB1f_6 / „é a minha língua mãe e fui aprendendo desde os primórdios“, Q_FB1f_2 / „por ser a minha língua materna“, Q_FB1m_2).

d) Kompetenzerwerb (36)

Portugiesisch als Muttersprache oder „L1“ zu bezeichnen, ist natürlich ebenso als Hinweis auf den frühen Erwerb (und langen Kontakt) mit der Sprache zu verstehen. Hier wurden jedoch die Aussagen von Teilnehmern gezählt, die, ohne Portugiesisch als Muttersprache zu bezeichnen, auf den frühen Erwerb verwiesen („português por ter aprendido desde a 1ª classe“, B1_FB1f_8 / „português assim como falar e escrever foi a primeira língua a aprender a ler“, B2_FB1f_8). Während es für einige der Teilnehmer die einzige Sprache ist, die sie schriftsprachlich erworben haben, fühlten sich andere auch in ihrer Muttersprache kompetent („porque aprendi a ler primeiramente em Português, xichangana só na igreja e faculdade agora“, X_FB1f_8). Nur ein Teilnehmer gab wieder an, bereits in der Vorschule mit dem Portugiesischunterricht begonnen zu haben („por ser a língua que desde a pré-escola estive aprender as suas regras“, X_FB1m_1).

e) Sprachkompetenz (69)

Lesen fällt vielen Teilnehmern ihrer Aussage gemäß leicht („é simples para mim“, Mx_FB1f_15 / „leio excelentemente“, N_FB1m_14). Und dies nicht nur in Hinblick auf andere Sprachen („leio melhor em português em relação a outras línguas pelo facto desta já fazer parte de mim dia após dia“, B1_FB1f_9 / „português por ser divertido e menos constrangedor para mim“, B2_FB1f_10 / „Português - acho mais simples que tantas muitas, pois, consigo ler qualquer tipo de livro“, Mx_FB1f_30), sie gaben na, keine Verständnisprobleme zu haben („percebo com facilidade o que se pretende transmitir“, L_FB1m_5 / „português porque consigo qualquer conteúdo que estiver escrito em português“, Mx_FB1f_11).

Bemerkenswert waren teilweise die Gründe für ihre Kompetenz. So z.B. Wortschatzkenntnis („sinto-me bem lendo em português porque muitas palavras são conhecido“, Mx_FB1f_23) und Regelwissen („conhecimento da gramática“, M_FB1f_29 / „gosto e conheço as regras“, T_FB1f_5). Eine Teilnehmerin verwies darauf, dass sie ihre Lektüre für die Vertiefung ihrer Grammatikkenntnisse nutze („pois me refleciono com as suas caraterísticas estruturais“). „Korrekt“ zu lesen („português, leio correctamente“, Mx_FB1f_26) und „ohne Unterbrechung“ („leio à-vontade sem nenhuma dificuldade nem interrupção“, B2_FB2m_18) lassen darauf schließen, dass Teilnehmer eher das laute Lesen im Sinn hatten.

f) Üben und Verbessern (5)

Lesen als Möglichkeit und Methode, den Spracherwerb zu forcieren („para conhecer melhor“, N_FB1f_4), die Schreibkompetenz zu verbessern („o português e cindau, porque preciso aprender como melhorar a escrita“, B2_FB1m_20), den Wortschatz zu erweitern („português para enriquecer o meu lexico“, B2_FB1m_10 / „me ajuda conhecer novas palavras e outros elementos importantes a nível do discurso escrito“, Q_FB1m_6) sowie die Spannbreite der eigenen Kommunikationsmöglichkeiten zu erweitern („gosto de ler, com o intuito de ganhar habilidades discursivas, comunicativas“, T_FB1m_11), wurde von fünf Teilnehmern genannt.

g) Kontaktdauer und -häufigkeit (31)

Explizit den langen und/oder alltäglichen Kontakt mit der Sprache stellten andere Teilnehmer heraus („português e cisena, porque são línguas do meu dia-a-dia“, B2_FB1m_2 / „porque sempre leio e cresci a ler manuais em Português“, C_FB1m_2 / „aprendi nesta e leio com mais frequência textos escritos nela“, M_FB1m_23 / „língua que tenho mais contacto“, Mx_FB1m_4). Portugiesisch sei Bildungssprache in Mosambik („Português! A leitura é o maior veículo de aprendizagem“, B2_FB1m_5 / „leio várias obras que ajudam na moldagem do conhecimento“, L_FB1m_1). Sie habe Lesematerial zu bieten („porque a língua Portuguesa é rica em materiais escritas em relação ao Echwabo“, Q_FB1m_5 / „porque existe acompanhamento da escrita e a leitura, muitas obras neste país são escrita em português“, X_FB1m_17). Er sei von ihr umgeben („porque é a língua que to inserido“, L_FB1m_19).

h) Gefallen (9)

Zehn Teilnehmer gaben an, Vergnügen an der Lektüre auf Portugiesisch zu empfinden („É a língua que dá mais prazer ao ler“, B1_FB1m_2 / „aprendi através da língua portuguesa por isso gosto muito desta língua“, L_FB1f_2 / „É fascinante ler a língua portuguesa, ela tem várias interpretações semânticas“, Q_FB1m_16).

i) Sprache der Einheit und Amtssprache (2)

Zwei Teilnehmer wiederholten, dass Portugiesisch die Sprache der Einheit sei und Amtssprache („língua da unidade nacional“, M_FB1m_12 / „língua portuguesa porque é a língua oficial de Moçambique“, Mx_FB1_16).

Bantusprachen und Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Lesen

Zunächst soll der Überblick zeigen, welche Sprachen (insgesamt 22) unter Frage 4 an welchem Standort genannt wurden. Die Standorte sind in der Übersicht nach Regionen geordnet. Das, um deutlich zu machen, dass Teilnehmer fast durchweg nur die Sprachen sprechen, schreiben und/oder lesen, die jeweils in ihrer Region vorkommen bzw. die sind, die sie im Nebenfach studieren. Die meisten der genannten Sprachen werden im EB verwendet. Lediglich Maindo, Nsenga und Shona im Zentrum sowie Zulu im Süden gehören nicht dazu.

Wie bereits gesagt, wurde, die Bantusprachen betreffend, die mündliche Fertigkeit viel häufiger genannt als die beiden schriftsprachlichen Fertigkeiten. Wo eine Bantusprache jedoch an der Universität gelehrt wird, wurden tendenziell auch häufiger diese angegeben. Deutlich zeigen das die Beispiele Cinyanja (Tete) oder Xirhonga (Maputo). Emakhuwa dagegen, die Hauptsprache der Stadt und Provinz Nampula, die aber nicht unterrichtet wird, wurde wesentlich weniger häufig als Sprache genannt, in der Teilnehmer über schriftsprachliche Kompetenzen verfügen.

Überblick über die genannten Bantusprachen nach Region sowie nach Sprechen, Schreiben und Lesen

		M	Mx	X	B	C	Q	T	L	N
Norden (4 Sprachen)										
Ciyaawo	1/0/0 2/1/1								1/0/0 2/1/1	
Ekoti	1/0/0 1/0/0									1/0/0 1/0/0
Emakhuwa	9/1/2 11/6/7	- 1/0/0			- 1/1/1		- 1/0/1		- 4/2/3	9/1/2 5/3/2
Shimakonde	- 1/0/0								- 1/0/0	
Zentrum (12 Sprachen)										
Chichewa	1/0/0 2/1/1						- 1/1/1	1/0/0 -	- 1/0/0	
Cimanyika „L. bantu“ ⁷¹⁹	2/1/1 -	1/1/1 -				1/0/0 -				
Cindau	4/0/2 3/4/3				4/0/2 3/4/3					
Cinyanja	3/2/4 5/3/5				- 1/0/0			2/2/4 1/1/3	1/0/0 3/2/2	
Cinyungwe	5/0/0 3/1/1					1/0/0 1/0/0		4/0/0 2/1/1		
Cisena	6/2/3 10/3/6				6/2/3 7/2/4	- 1/1/1	- 1/1/1	1/0/0 1/0/0		
Ciwute	0/1/1 2/2/2					0/1/1 2/2/2				
Echuwabu	1/0/0 5/1/2						1/0/0 5/1/2			
Elomwe	- 2/1/2						- 2/1/2			
Maindo	- 1/0/0						- 1/0/0			
Nsenga	- 1/0/0				- 1/0/0					
Shona	1/1/1 -								1/1/1 -	
Süden (6 Sprachen)										
Cicopi	4/0/0 5/0/1	1/0/0 -	3/0/0 1/0/1	- 3/0/0	- 1/0/0					
Citshwa	7/2/1 6/1/2	0/1/0 2/1/1	5/1/1 4/0/1		2/0/0 -			- 1/0/0		
Gitonga	3/1/1 3/0/1	1/0/0 2/0/1	1/1/1 -	1/0/0 1/0/0						
Xichangana	14/4/6 15/3/4	6/1/2 5/1/1	2/1/1 2/0/0	6/2/3 6/2/3	- 2/0/0					

⁷¹⁹ Eine Teilnehmerin in Maputo (M_FB1f_27) schrieb lediglich „língua bantu“. Als ihre Muttersprache nannte sie Cimanyika.

Xirhonga	9/7/8 11/9/6	8/7/8 11/9/6		1/0/0 -						
Zulu	- 1/0/1	- 1/0/1								

Anmerkung: Die Angaben der Teilnehmerinnen stehen jeweils oben, die der Teilnehmer darunter. Grau eingefärbte Felder verdeutlichen die jeweiligen *Minor*-Sprachen.

In einigen Fällen (15) zeigte sich, dass (eventuell) der bantusprachliche Unterricht an der Universität dazu geführt haben mochte, dass Teilnehmer ihre schriftsprachlichen Kompetenzen in einer anderen als ihrer Muttersprachen gewannen, manchmal sich jedoch auch die mündlichen Fertigkeit zugunsten einer anderen als der als L1 angegebenen Sprache verschob.

Überblick der Beispiele für einen Wechsel von der Muttersprache zur Minor-Sprache in unterschiedlichen Fertigkeiten.

Teilnehmer	Muttersprache	Sprache im <i>Minor</i>	Sprechen	Schreiben	Lesen
B2_FB1f_3	Citshwa	Cindau Cisena	Citshwa - -	- - Português	- Cisena -
C_FB1f_2	Cimanyika	Ciwute	Cimanyika -	- Ciwute	- Ciwute
C_FB1m_1	Cisena	Ciwute	Cisena Ciwute Português	Cisena Ciwute Português	Cisena Ciwute Português
M_FB1f_17	Português	Xirhonga	Português -	- Xirhonga	- Xirhonga ⁷²⁰
M_FB1f_19	Xichangana	Xirhonga	Português -	Português, Xirhonga	Português, Xirhonga
M_FB1f_23	Xichangana	Xirhonga	Português, - Xirhonga	Português, Xichangana Xirhonga,	Português, - Xirhonga
M_FB1f_24	Cicopi	Xirhonga	Cicopi, - Xirhonga	- - Xirhonga	- Francês Xirhonga
M_FB1m_15	Cicopi	Xirhonga	Cicopi Português Xirhonga,	- Português, Xirhonga	- Português -
M_FB1m_18	Emakhuwa	Xirhonga	Emakhuwa Português -	- Português Xirhonga	- Português -
Mx_FB1f_6	Gitonga	Citshwa	Citshwa	Citshwa	Citshwa
T_FB1f_b1	Cinyungwe	Cinyanja	- Português	- Português	Cinyanja Português,
T_FB1f_b6	Cinyungwe	Cinyanja	Cinyanja Cinyungwe Português	Cinyanja - Português	Cinyanja - Português
T_FB1f_b7	Cinyungwe	Cinyanja	- Cinyungwe Português	- - Português	Cinyanja - Português
T_FB1m_5	Cinyungwe	Cinyanja	- Cinyungwe	Cinyanja -	Cinyanja -
T_FB1m_b1	Ciyaawo	Cinyanja	- Português	- Português	Cinyanja Português,

⁷²⁰ Die Teilnehmerin schrieb wörtlich, dass sie „livros relacionados ao Xirhonga“ lese. Das könnten auch Bücher sein, die in anderen Sprachen wie Englisch und Portugiesisch verfasst wurden.

Während die Teilnehmer M_FB1f_19 (Xichangana), Mx_FB1f_6 (Gitonga), T_FB1f_b1 (Cinyungwe), T_FB1m_5 Cinyungwe) und T_FB1m_b1 (Ciyaawo) ihre jeweilige Muttersprache für keine der Fertigkeiten erwähnten, sondern jeweils die Sprache des *Minors* angaben, den sie belegten, hielten andere Teilnehmer ihrer Muttersprache die Treue – wie z.B. der Teilnehmer T_FB1m_b2, Student in den Fächern Portugiesisch/Cinyanja, der seine Muttersprache Cinyungwe neben Portugiesisch in allen drei Kategorien nannte.

Bantusprachen, Fertigkeit Sprechen

Mehr als die Hälfte der Teilnehmer (94), die eine Bantusprache in der Kategorie Sprechen angaben, nannte keine weitere Sprache. Das muss jedoch nicht heißen, dass diese Studenten deswegen mehr Schwierigkeiten mit der Amtssprache hätten als andere, vielmehr ist denkbar, dass sie die Bedeutung, die die Bantusprache für sie hat, besonders unterstreichen wollten. Dass Portugiesisch ihnen genauso geläufig ist wie eine Bantusprache bzw. sie sich in beiden „à-vontade“ fühlen, brachten jedoch nur 42 Teilnehmer explizit zum Ausdruck.

Überblick Bantusprachen und Sprachenkombinationen

Sprechen	148 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		12/12	2/3	3/9	15/18	11/7	10/6	1/10	7/5	8/9
Bantusprachen	94	10/2	2/2	2/7	9/7	11/6	7/4	1/6	3/2	5/8
Portugiesisch/ Bantusprachen	42	2/7	0/1	0/1	5/7	0/1	3/1	0/3	4/3	3/1
Portugiesisch/ Bantusprachen/ Fremdsprachen	12	0/3		1/1	1/4		0/1	0/1		
Bantusprachen/ Fremdsprachen										

Warum sie gern eine Bantusprache sprechen, begründeten etwa zwei Drittel derjenigen, die hier eine Angabe gemacht hatten. Die Aussagen lassen sich verschiedenen Schwerpunkten zuordnen, wobei Muttersprache, Kompetenz und Kontakt am häufigsten als Begründung genannt wurden, wie die folgende Übersicht zeigt. Da Mehrfachnennungen, wie anhand der zitierten Beispiele deutlich wird, nicht berücksichtigt wurden, entsprechen die Zahlen für einige Kategorien der Mindestangabe. Ziel der Darstellung war es jedoch, einen Eindruck über die relative Häufigkeit von inhaltlich ähnlichen Aussagen zu vermitteln. Andere, explizit quantitative Studien könnten auf den Ergebnissen aufbauen.

Übersicht über die Gründe der Teilnehmer, warum sie gern eine Bantusprache sprechen

Sprechen	148 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		12/12	2/3	3/9	15/18	11/7	10/6	1/10	7/5	8/9
ohne Aussage	42	0/3	0/1	1/0	6/8	4/2	2/3	1/2	4/2	1/2
Muttersprache	42	7/2	2/2	0/2	3/2	4/2	4/3	0/2	0/2	3/2
Kulturelle Identität	3	2/0								0/1
Erster/früher Spracherwerb	15	0/1		0/2	1/1	3/2		0/2	1/0	1/1

Kompetenz	22	1/1		1/1	3/4	0/1	1/0	0/1	1/1	3/3
Kontakt	21	2/5		0/3	2/3		3/0	0/2	1/0	
Gefallen	3			1/1				0/1		

a) Muttersprache (42)

Die Sprache, die man als die eigene bezeichnet, muss in Mosambik, wie die Aussage dieses Teilnehmers deutlich macht, nicht die der Mutter sein: „Português, porque acho que é uma língua na qual tenho domínio, chichangana, porque é a minha língua materna, chichope, por ser a língua materna da minha mãe.“ (X_FB1m_1).

Andere Teilnehmer verzichteten auf den Begriff „Muttersprache“ und sprachen von „ihrer“ oder „ihrer Erstsprache („cindau por ser a minha L1“, B2_FB1f_1 / „Citshwa: foi a minha língua primeira, L1.“, Mx_FB1m_4 / „minha língua“, M_FB1m_d3 / „citswa – porque é a minha língua“, Mx_FB1f_1) sowie ihrer autochthonen oder einheimischen Sprache („Gitonga, porque é minha língua nativa.“ Mx_FB1f_6) als Grund dafür, dass sie sie gern nutzen.

Als seine Erstsprache, die des ersten Kontakts und der Herkunft, bezeichnete ein Teilnehmer in Nampula seine Muttersprache und begründete damit seine Wahl („Emacua, porque é a minha L1 e foi ela que tive o primeiro contacto e por ser minha língua de origem“, N_FB1m_19). Dass sie sich in der Sprache, die „sehr“ die eigene ist („xichangana, por ser muito minha e a que me expresso com facilidade“, X_FB1m_13) oder eben die „Muttersprache“ („xichangana, sendo minha língua materna tenho maior domínio da mesma“, X_FB1f_8) kompetent fühlen, brachten Teilnehmer ebenfalls zum Ausdruck, wie auch andere Beispiele zeigen („ndau, porque é a minha língua materna e foi através dela que me descobri“, B1_FB1f_1 / „minha língua materna, como se fosse a palma da minha mão“⁷²¹, M_FB1m_6 / „chichangana, é a que domino mais e por ser a língua materna“, Mx_FB1m_5 / „ekoti, é minha língua 1ª e sendo assim sinto-me falante nata“, N_FB1f_14 / „xichangana, por ser língua materna oferece mais comodidade no discurso“, X_FB1m_17).

Weitere Teilnehmer erklärten ihre Wahl mit der jeweiligen Funktion und Charakteristik der Sprachen bzw. ihrer Sprachkompetenz darin („Português, Nyanja; porque é língua de ensino e a outra é materna“, L_FB1m_13 / „português por falar melhor, changana por ser língua materna“ M_FB1f_10).

Andere Teilnehmer nannten als Grund, dass die Sprache ihre Muttersprache sei, gleichzeitig erklärten sie, warum sie diese benutzen: „Macua, minha língua materna e consigo mi (sic) interagir melhor com os meus avôs, tios, tias que por falta de condições não concluíram o ensino geral“, N_FB1f_8 / „língua materna porque facilita melhor compreensão com a minha família“, N_FB1m_15 / „Emakhua, por ser a minha LM e uso com muita frequência“, N_FB1m_18).

Dass sie sich mit ihrer Muttersprache identifiziere, erklärte eine Teilnehmerin in Chimoio: „sinto-me à vontade em Nyungwe para ser a materna e porque me identifica“ (C_FB1m_4).

b) Kulturelle Identität (3)

Drei Teilnehmer verbanden ihre Erst- oder Muttersprache mit einer eigenen kulturellen Identität, die teilweise eine mosambikanische impliziert („Sim. Cindau porque é uma das línguas que me identifica como moçambicana“, B_FB1f_13 / „sena, porque é esta língua que pertence a minha cultura“, B2_FB1f_17 / „xichangana, porque falo desde infância, daí revelo boas habilidades na fala e expresso minha cultura“, X_FB1m_7).

⁷²¹ Der Teilnehmer hatte in den Kopfdaten Gitonga als Muttersprache angegeben.

c) Früher Spracherwerb, erster Kontakt (15)

Den frühen Spracherwerb oder ersten Kontakt (ohne dass jedoch das Wort Muttersprache fällt) betonten 15 Teilnehmer („Chimayika. Porque eu falo desde criança e por ser minha primeira língua de contacto.“, C_FB1f_2 / „Cinyaja, é a primeira língua que aprendi a falar.“, L_FB1m_21 / „cresci falando“, M_FB1f_29 / „Cicope, porque desde pequena falo essa língua.“, Mx_FB1f_9 / „chope porque é a língua que nasci e cresci falando até aos meus 12 anos vivendo em Inharrime“, Mx_FB1_28 / „gitonga, porque tenho esta língua desde pequeno, tal que está grudada em mim“, X_FB1m_9). Eine Teilnehmerin führte Cewa als eine Sprache an, die sie seit ihrer Kindheit spricht („Cewa, porque é uma língua nativa, desde criança falo até então.“, T_FB1f_1), hatte jedoch in den Kopfdaten Cinyanja als „Muttersprache“ angegeben. Schon früh habe er Echwabu bei seinen Eltern gehört und sie daher gelernt, sagte ein anderer Teilnehmer in Quelimane („português, echwabo, desde criança ouve os meus pais a falarem esta língua“ Q_FB1m_10).

d) Kompetenz (22)

Sich kompetent in einer, zwei oder mehr Sprachen der Bantugruppe zu fühlen, gaben 22 Teilnehmer als Grund an, warum sie diese gern sprechen („estou mais à vontade com as línguas dau, Português e cisa porque falo e compreendo perfeitamente. Porém só sei escrever em português“, B2_FB1f_4 / „português e cisa, porque são as línguas que mais domino B2_FB1m_2 / „copi, porque é a língua que mais domino“, Mx_FB1m_1). Dass das nicht unbedingt die Muttersprache sein muss, machte diese Teilnehmerin deutlich, die angibt Xirhonga und Portugiesisch am besten zu beherrschen, weil sie diese in den „Institutionen“ gelernt habe („Rhonga, português - são as em mais me baseio, aprendi nas instituições“, M_FB1f_23). Als Muttersprache hatte sie angegeben.

Um das Problem der fehlenden Trennschärfe der aufgestellten Kategorien zu verdeutlichen, zeigen diese Beispiele: „Rhonga, consigo expressar me melhor, sinto me dentro da minha raiz“, M_FB1m_4 / „citshwa: porque é a língua que me conectou com o mundo e foi mais fácil“, Mx_FB1m_10). Die „Wurzel“- und „Erstkontaktsprache“ waren jeweils auch die, in denen Teilnehmer angaben, die größte Kompetenz zu haben. Mehr Vokabelwissen, so meinte ein Teilnehmer in Maputo, habe er in Xirhonga („Ronga, penso que a apresentação dos conteúdos em termos de vocabulário é me muito fácil“, M_FB1m_3). Und in Xai-Xai sagt eine Teilnehmerin aus, dass sie gern Xirhonga spreche, weil es kaum Regeln habe („xirhonga, porque não tem muitas regras“, X_FB1f_5).

Inwiefern sie die von ihnen angegebene Sprache gern verwendeten, erläuterten andere Teilnehmer etwa damit, sich in diesen exakt ausdrücken („xirhonga, posso falar as coisas como são M_FB1f_22 / „gitonga, sinto-me à-vontade ao falar porque tenho certeza de que o que falo é o certo“, X_FB1f_3) oder Emotionen auf vielfältige Art und Weise formulieren zu können („português, cinyanja, consigo expressar as minhas emoções de várias formas“, T_FB1m_10), ohne Angst zu sprechen („Nyungue, falo sem receio“, T_FB1f_b9).

e) Kontakt (21)

Je nach Gesprächspartner und Situation sei es für sie angemessener, eine Bantusprache zu sprechen, erläuterten diese Teilnehmer: „português – porque a língua que todo fala. Cisa, para ter uma boa comunicação com meus pais“ (B1_FB1f_4) / „português, gosto / xichangana quando estou com amigos da infância“ (B1_FB1m_9) / „no contexto formal sinto-me à vontade falando o português porque é a língua oficial e no contexto informal sinto-me à vontade falando cisa para facilitar os meus pais“ (B2_FB1m_16) / „depende contexto, na família praticamente não falo português, mas changana, na academia, sim português“ (M_FB1m_11).

Ein Teilnehmer in Lichinga, dessen Muttersprache Emakhuwa ist, gab an, gern Ciyaawo, die „Stadtsprache“ Lichingas, zu sprechen, weil sie „weiter verbreitet“ sei („Ciyao porque é mais abrangente“, L_FB1m_1). Weil sie sich „daran gewöhnt habe“, gab eine Teilnehmerin an, gleichermaßen gern Amts- und Muttersprache zu sprechen: „Rhonga e português porque estou habituada“, M_FB1f_12), weil er sie jeden Tag benutze („dia-a-dia comunico-me“, M_FB1m_14), schrieb ein anderer Teilnehmer in Maputo. Dass die Sprache für ihn allgegenwärtig sei, ihm gefalle und er sich mit ihr verständigen könne, nannte ein

Teilnehmer als seine Gründe („Echwabo, no meu bairro, em casa, anima falar e praticamente entendemo-nos“, Q_FB1m_5).

f) Gefallen (3)

Explizit Gefallen an ihrer Sprache zu finden, brachen drei Teilnehmer zum Ausdruck („yao porque gosto da minha língua“, L_FB1f_5 / „Estou mais a vontade em Chiyao porque gosto“, L_FB1m_33 / „adoro falar em Emakwa“, Q_FB1m_8). Muttersprache des letzteren ist laut Kopfbogen das Portugiesische.

Fertigkeit Schreiben

Weitaus weniger Teilnehmer (53) gaben an, eine Bantusprache auch gern schriftlich zu benutzen. Nur 22 nannten dabei ausschließlich eine Bantusprache, 25 meinten hingegen, dass sie gleichermaßen gern auch in Portugiesisch schrieben. Fünf Männer und eine Frau benannten außerdem Englisch als eine Sprache, in der sie gern schrieben.

Überblick über die Angaben zum Schreiben in Bantusprachen.

Schreiben	53 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		4/5	1/2	1/5	9/8	3/0	2/2	0/3	2/2	2/2
Bantusprachen	22	2/1	1/1	0/3	5/1	3/0	1/1	0/1	0/1	0/1
Portugiesisch/ Bantusprachen	25	2/3	0/1	0/2	4/5		1/0	0/1	2/1	2/1
Portugiesisch/ Bantusprachen/ Fremdsprachen	6	0/1		1/0	0/2		0/1	0/1		
Bantusprachen/ Fremdsprachen										

Nur etwa die Hälfte der Teilnehmer äußerte sich zu den Gründen, warum sie die Sprachen schriftlich gern benutzen. Die meisten Studenten verwiesen dabei auf ihre Kompetenz – die dabei als hoch oder niedrig beschreiben wurde – die sie in dieser Fertigkeit haben. Nur einer der Teilnehmer meinte, er schreibe aus beruflichen Gründen („cindau, cisená, emakua, português – escrevo por motivos profissionais“, B2_FB2m_17).

Überblick über die Gründe der Teilnehmer, in einer Bantusprache schriftlich „à-vontade“ zu sein.

Schreiben	53 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		4/5	1/2	1/5	9/8	3/0	2/2	0/3	2/2	2/2
ohne Aussage	24	0/2	0/1	1/2	6/6		0/2	0/1	1/1	1/0
Muttersprache	3			0/2		1/0				
Kulturelle Identität	2	1/0								0/1
Erster/früher Spracherwerb	1							0/1		
Kompetenz	20	3/1	1/1	0/1	2/2	2/0	2/0	0/1	1/1	1/1

Üben und Verbessern	2	0/1			1/0					
Kontakt	1	0/1								

a) Muttersprache (3)

Nur drei der Teilnehmer erwähnten an dieser Stelle (teils ist es eine Wiederholung ihrer Aussage in der Fertigkeit Sprechen), dass sie gern in der Bantusprache schrieben, weil das ihre Muttersprache sei (in der sie mehr Kompetenz hätten): „por ser materna, saber articular melhor“ (L_FB1m_10) / „português e em emakwa, porque é minha língua materna“ (L_FB1m_25). Bemerkenswert ist die Aussage einer Teilnehmerin in Maxixe, die behauptete, dass ihre Muttersprache von einer Mehrheit abgelehnt würde: „escrever changana porque motiva-me muito pelo facto de a maioria não gostar da língua. É materna“ (Mx_FB1f_13).

b) Kulturelle Identität (2)

Hier wiederholten sich lediglich die Aussagen (B2_FB1f_13 /X_FB1m_10).

c) Früher Erwerb (1)

Ein Teilnehmer gab an, dank der Unterrichtung durch seine Mutter die Bantusprache in der Schriftform erworben zu haben: „elómuè porque desde criança a minha mãe ensinou me“ (Q_FB1m_12).

d) Kompetenz (20)

Die meisten Teilnehmer gaben an, dass sie, weil sie Schriftsprachenkompetenz haben – die sie nicht selten erst der Universität erworben haben –, gern die Sprache schreiben („porque a comunicação é efectiva e interactiva“, B1_FB1f_4 / „cena e português porque sou fluente e aperfeiçoei na faculdade“, B2_FB1f_7 / „português e cisená, porque tenho mais habilidades nessas línguas“, B2_FB1m_2 / „português, ronga porque tenho domínio das duas“, M_FB1f_10 / „escrevo razoavelmente porque nunca fui a uma escola aprender e escrever na língua Echuwabo“, Q_FB1m_18 / „português, cinyanja, aprendi as duas línguas“, T_FB1f_b3). Einige bekannten (noch) Schwierigkeiten zu haben („escrevo com dificuldade. Porque não tive oportunidade de escrever antes, só agora escrevo“, B2_FB1f_6 / „pouco mas com dificuldades“, Mx_FB1f_5⁷²² / „na parte de escrever tenho dificuldade“, N_FB1f_30). Andere hingegen verwiesen auf ihre, wie einige meinten hohe, Kompetenz („rhonga, escrevo muito bem“, M_FB1f_17 / „escrevo corretamente“, Mx_FB1f_6 / „Ciwutee. Porque aprendi regras gramaticais da língua na universidade por isso me torna fácil escrever.“, C_FB1f_2), dass sie die Grammatik beherrschten („português, rhonga, conheço a gramática“ M_FB1m_15 / „porque aprendi as regras do funcionamento do cinyanja“, T_FB1m_5), Schreiben falle leicht („Cinyanja, fácil na articulação na parte da escrita“, L_FB1m_24 / „muita facilidade em escrever as duas línguas, o português e o macua“, N_FB1f_29 / „português, xichangana, não tenho limitações“, X_FB1f_10 / „xichangana, porque escrevo fluentemente nela“, X_FB1m_13).

e) Üben und Verbessern (2)

Zwei Teilnehmer, beide eingeschrieben im *Minor Línguas Bantu*, erklärten, zu schreiben, um ihre Schreibkompetenz zu verbessern („ndau: por ser uma língua que não domino a escrita e preciso aprender mais“, B2_FB1m_10 / „rhonga, mais motivada, para obter habilidades nessa língua“, M_FB1f_24).

⁷²² Der Teilnehmer hatte Gitonga als seine Muttersprache angegeben.

f) Kontakt (1)

B2_FB2m_17 (siehe oben)

Fertigkeit Lesen

Eine Bantusprache gern zu lesen, es zumindest zu können, gaben 67 Teilnehmer an. 33 von ihnen sagten aus, dass sie Portugiesisch genauso gern verwendeten und sieben, dass sie außerdem in einer Fremdsprache, Englisch, kompetent seien. Eine Teilnehmerin in Maputo (M_FB1_27) gab als Lesesprachen Französisch und Xirhonga an.

Bantusprachen und Kombinationen in der Fertigkeit Lesen

Lesen	67 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		6/5	1/2	1/5	10/8	2/2	2/2	0/7	4/4	3/3
Bantusprachen	26	6/0	1/1	0/3	3/3	2/0	1/1	0/2	0/1	0/2
Portugiesisch/ Bantusprachen	33	0/4	0/1	0/2	6/2	0/2	1/0	0/4	4/3	3/1
Portugiesisch/ Bantusprachen/ Fremdsprachen	7	0/1		1/0	0/3		0/1	0/1		
Bantusprachen/ Fremdsprachen	1				1/0					

Warum sie gern in der Bantusprache lesen, begründeten 31 Teilnehmer nicht. Die wichtigste Motivation, es zu tun, verwies wieder auf Fragen der Kompetenz. Dadurch, dass Teilnehmer eine Bantusprache im Nebenfach gewählt hatten, so einige, hätten sie die Möglichkeit, die Sprache lesen zu lernen.

Überblick über die Gründe, warum Teilnehmer in einer Bantusprache „à-vontade“ lesen.

Lesen	67 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		6/5	1/2	1/5	10/8	2/2	2/2	0/7	4/4	3/3
ohne Aussage	31	0/3		0/3	8/4		0/2	0/3	4/2	1/1
Sinn unklar	1			0/1						
Lautes Lesen	3	1/0				1/0		0/1		
Identität Mosambik	1	1/0								
Erster/früher Spracherwerb	2	1/0						0/1		
Kompetenz	21	2/0	1/2	1/1	1/3	1/2	2/0		0/2	2/1
Üben	4	1/1			0/1			0/1		
Kontakt	2	0/1						0/1		
Gefallen	2				1/0					0/1

a) Sinn unklar (1)

Unverständlich war die Aussage einer Teilnehmerin („Cinyanja e Makhuwa, é também fácil na conjugação de discurso“, L_FB1m_24).

b) Lautes Lesen (3)

Aussagen, die eher an das laute denn an das verstehende Lesen denken lassen, sind in dieser Kategorie zusammengetragen („cisena, porque gosto da sua pronúncia“, B2_FB1f_12 / „leio com vivacidade e é gostoso quando se lê“, Mx_FB1f_6 / „português, echwabo – dominar na leitura tendo ponto, virgula, entre outros“, Q_FB1m_10).

c) Identität

Wiederholung B2_FB1f_13.

d) Früher Erwerb (2)

Auf einen frühen Lesekompetenzerwerb verwiesen zwei Teilnehmer („ndau, porque na minha igreja tem ensino bíblico em ndau e aprendi a ter desde criança e gosto“, B2_FB1f_16 / „as duas que me referenciei porque comecei tão cedo“⁷²³ Q_FB1m_12).

e) Kompetenz (21)

Ohne dass diese Teilnehmer einen Hinweis darauf gaben, wann oder unter welchen Umständen sie zu ihrer Lesekompetenz gekommen sind, sagten sie aus, die Bantusprache (und Portugiesisch) entweder zu verstehen („sem dificuldades porque tenho relações na leitura e me dedico“⁷²⁴, L_FB1m_25 / „fluentemente“ M_FB1m_4 / „muito bem“⁷²⁵, Mx_FB1f_5 / „tenho muita facilidade em ler“⁷²⁶, N_FB1f_29 / „xichangana e português, pois percebo melhor“, X_FB1m_10) oder aber Schwierigkeiten zu haben („rhonga é complicada, domino a mais na leitura“ M_FB1f_9 / „na parte de leitura tenho dificuldade“⁷²⁷, N_FB1f_30).

Mitunter ging der Erwerb der Lesekompetenzerwerb in der Universität, wie gesehen, mit einem Wechsel zwischen Muttersprache und Lernsprache einher, wenngleich die Aussagen nicht immer völlig nachvollziehbar sind („Cisena, porque estou estudando esta língua e gosto de ouvir as pessoas a falar“, B1_FB1f_2, Muttersprache Citshwa / „leio sim, também com dificuldades. Porque leitura e escrita estou tendo aqui na faculdade“⁷²⁸, B2_FB1f_6, Muttersprache Cisena / „Ciwutee – Por causa do domínio das regras gramaticais aprendida na língua“ C_FB1f_2, Muttersprache Cimanyika / „leio“, C_FB1m_1, Muttersprache Cisena / „também leio muito bem“, C_FB1m_3, Muttersprache Ciwute / „português e cinyanja, sinto que domino as regras de leitura T_FB1m_10). Teilweise erwähnten Teilnehmer, die Sprache selbständig oder in anderen Einrichtungen erworben zu haben („Português. Porque desde tenho aprendido no meio escolar somente o português, o citshwa aprendi por conta própria“, Mx_FB1m_2 / „porque aprendi a ler primeiramente em Português, xichangana só na igreja e faculdade agora“, X_FB1f_8).

⁷²³ Die Sprachen waren in diesem Falle Elomwe und Portugiesisch.

⁷²⁴ Gemeint war Emakhuwa und Portugiesisch.

⁷²⁵ Gemeint war Gitonga.

⁷²⁶ Gemeint waren Emakhuwa und Portugiesisch.

⁷²⁷ Gemeint war Emakhuwa.

⁷²⁸ Gelehrt wurden Cindau und Cisena.

f) Üben (4)

Dass sie sich verbessern wollen und daher lesen, sagten weitere Teilnehmer explizit aus („Cindau por querer aprender mais sobre esta“, B2_FB1f_1 / „o português e cindau, porque preciso aprender como melhorar a escrita“, B2_FB1m_20 / „rhonga, preciso aprender mais“ M_FB1m_2). Etwas anders liegt der Fall des Teilnehmers aus Quelimane, dessen nach seinen Angaben Erstsprache Elomwe ist: „Emacua, tento relacionar a minha língua 1 L2 (Português) com outras“ (Q_FB1m_9).

g) Kontakt (2)

Schriftsprachenkontakt notierte nur ein Teilnehmer in Beira: „português e cisena, porque são línguas do meu dia-a-dia“ (B2_FB1m_2). Ein Teilnehmer verwies darauf, was er liest: „Leio quando é um texto bíblico ou histórias em Echuwabo“ (Q_FB1m_16).

h) Gefallen (2)

Gefallen drückten nur zwei Teilnehmer aus, wobei aus der Aussage der Teilnehmerin in Maputo, wie bereits gesehen, nicht deutlich wird, ob sie Xirhonga tatsächlich liest: „rhonga, gosto ler livros relacionados ao Xirhonga“ (M_FB1f_17). Klar hingegen ist die Antwort des Teilnehmers in Xai-Xai, der „seine“ Sprache kompetent und mit Freude zu lesen versteht: „xichangana, porque leio sem problemas e sinto maior prazer ao ler numa língua que considero minha“ (X_FB1m_13).

Fremdsprachen und Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Lesen

In allen neun Standorten wurden ausschließlich die drei an der Pädagogischen Universität unterrichteten Fremdsprachen – Deutsch, Englisch und Französisch – genannt. Hier eine Übersicht nach Fertigkeiten (Sprechen: 31 / Schreiben: 33 / Lesen: 54 bzw. bereinigt von Doppelnennungen 30/32/51).

Überblick über die Angaben zu den Fremdsprachen, die von den Teilnehmern genannt wurden

Fremdsprachen Fertigkeiten		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
	f m	2/2/10 4/3/4		1/1/2 6/5/8	4/5/7 4/7/8	- 1/0/0	1/0/1 1/2/2	0/1/0 1/2/1	- 3/4/7	- 2/0/1
nach Nennung spr/sch/les	31/33/54									
gemäß Zahl der TN	30/32/51									
Deutsch	0/0/1 0/1/1				0/0/1 ⁷²⁹ 0/1 ⁷³⁰ /1 ⁷³¹					
Englisch	5/6/11 21/22/30	1/1/6 4/3/4		1/1/2 6/5/8	2/4/3 3/6/6	- 1/0/0	1/0/0 1 ⁷³² /2/2	0/1/0 1/2/1	- 3/4/7	- 2/0/1
Französisch	3/2/8 2/1/4	1/1/4 -			2/1/3 1/1/3		0/0/1 1/0/1			

⁷²⁹ Teilnehmerin in M_FB1f_D1, die Deutsch und Portugiesisch in der Kategorie „Lesen“ nannte.

⁷³⁰ M_FB1m_d1 gab in der Kategorie „Schreiben“ zwei Fremdsprachen an: „ronga, português, inglês, alemão“.

⁷³¹ M_FB1m_d4 gab in der Kategorie „Lesen“ drei Fremdsprachen an: „francês, português, inglês, alemão“.

⁷³² N_FB1m_12 gab in den Kategorien „Sprechen“ und „Lesen“ je zwei Fremdsprachen an: „português, Emacua, inglês, francês“.

Englisch wurde von den Teilnehmern in allen drei sprachlichen Fertigkeiten mit Abstand am häufigsten genannt, was sowohl auf ihre Verfügbarkeit, aber sicher auch ihr Prestige verweist. Französisch wurde nur dort öfter angegeben, wo die Sprache auch an der Universität angeboten wird. Allerdings sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Auswahl der Teilnehmer zufällig erfolgte, es also mit Sicherheit mehr Französischlerner und -verwender zumindest an den Standorten Beira, Maputo, Maxixe, Nampula und Quelimane gibt. Deutsch wurde naturgemäß nur in Maputo erwähnt und auch nur, weil gezielt Teilnehmer in der Gruppe der Nebenfachstudenten befragt wurden. Die drei Teilnehmer, die Deutsch angaben, begründeten nicht, warum sie sich mit Deutsch „à-vontade“ fühlen.

Dass deutlich mehr Männer Englisch als Fremdsprache angegeben haben, die sie gern sprechen, schreiben oder lesen, hatte zum einen mit der Zusammensetzung der Gruppen an den verschiedenen Standorten zu tun, taugt aber auch als Indiz dafür, dass sich Männer eher Zugang zu der als wichtig betrachteten Ressource „Englisch“ zu verschaffen wissen. Dass es zudem drei Männer sind, die neben Portugiesisch eine oder mehrere Fremdsprachen angaben, die sie sprechen, schreiben oder lesen würden, kann außerdem als Hinweis dafür gelesen werden, dass ein Zusammenhang zwischen der Aneignung und Zurschaustellung geistiger Güter durch Männer und ihre im Vergleich zu Frauen bedeutendere Stellung in der Gesellschaft besteht.

Schließlich gilt noch zu bemerken, dass Lesen im Zusammenhang mit den Fremdsprachen am häufigsten genannt wurde, was sicherlich auf die Natur des vor allem auf Texten basierenden Sprachstudiums zurückzuführen ist.

Fertigkeit Sprechen

Immerhin vierzehn Teilnehmer nannten eine Fremdsprache als diejenige, die sie gern benutzten, zwölf meinten sogar, dass sie gleichermaßen die Amtssprache, eine oder mehrere Bantusprachen und eine Fremdsprache benutzen wurden.

Überblick über die Angaben zu den Fremdsprachen in der Fertigkeit Sprechen

Sprechen	30 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		2/4		1/6	4/4	0/1	1/1	0/1	0/3	0/2
Fremdsprachen	14	1/0		0/4	2/0	0/1	1/0		0/3	0/2
Portugiesisch/ Fremdsprachen	4	1/1		0/1	1/0					
Portugiesisch/ Bantusprachen/ Fremdsprachen	12	0/3		1/1	1/4		0/1	0/1		
Bantusprachen/ Fremdsprachen										

Über die Hälfte der Teilnehmer äußerte sich nicht zu den angegebene(n) Fremdsprache(en). Wenn doch, wurden Kompetenz, Kontakt sowie die Sprache zu mögen als Hauptgründe für die Auswahl angegeben. 24 Teilnehmer gaben an, gern Englisch zu sprechen, fünf nannten Französisch und nur ein Teilnehmer fühlte sich in diesen beiden Sprachen wohl.

Überblick, warum die Fremdsprachen verwendet werden

Sprechen	30 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		2/4		1/6	4/4	0/1	1/1	0/1	0/3	0/2
ohne Aussage	16	0/3		1/0	2;2*/ 3;1*		0/1ef	0/1	0/1	0/1
Kompetenz	6	1/0		0/2		0/1			0/2	
Kontakt/Üben	3			0/2						0/1
Gefallen	5	1*/1		0/2			1/0			

Anmerkung: Von 30 TN nannten 25 TN Englisch, 4 TN (mit *) Französisch und 1 TN (ef) die Kombination Englisch / Französisch.

a) Kompetenz (6)

Teilweise wurden hier Teilaspekte von Sprachkompetenz genannt („português e inglês pois que sou fluente e conheço as regras SVO“, B2_FB1f_7 / „português, inglês, emakwa, tenho domínio das articulações“, L_FB1m_25 / „inglês, porque consigo formar frases complexas no acto da fala oral“, T_FB1m_14) oder aber Sprachkompetenz gefühlt („inglês, porque é a língua que sinto que domino mais na escrita e na fala“, T_FB1m_15). Ein Teilnehmer war sich seiner Kompetenz sicher („português, inglês, porque sei falar, escrever e ler que são aspectos importantes“, L_FB1m_4). Englisch hielt ein Teilnehmer für einfach („sinto me mais a vontade ao falar o inglês, pela sua simplicidade“, Mx_FB1m_8).

b) Kontakt/Üben (3)

Die meisten Teilnehmer, die hier eine Fremdsprache angaben, studierten das Fach im Haupt- oder Nebenfachstudiengang, womöglich der Grund, das sie entweder den Sprachkontakt oder das Sprachtraining betonten („inglês, faço mais prática“, L_FB1m_3 / „inglês, porque quero me familiarizar mais com ela, me sinto bem o fazendo“, L_FB1m_26). Ein Teilnehmer sagte aus, dass er in Südafrika gelebt habe, aber nicht über die Grammatikregeln verfüge („passei muito tempo comunicando me nesta língua, na África do Sul, também por falta de domínio total das regras gramaticais“, X_FB1m_8).

c) Gefallen (5)

Vier Teilnehmer gaben an, dass sie die von ihnen gewählte Fremdsprache sehr mögen („eu fico mais à vontade quando falo francês, porque falo com gosto e amo“, B2_FB1f_11 / „inglês, porque amo essa língua“, L_FB1m_29 / „inglês, gosto muito da língua desde criança, aprecio“, N_FB1f_19), auch, wenn sie sich nicht für sehr kompetent halten („português, inglês, gosto de falar todas as duas línguas, embora não tendo domínio ao mesmo nível“, B2_FB1m_7). Englisch gebe ihm Freiheit, sagte ein Teilnehmer in Lichinga, deshalb lerne er jedes Wort („sinto me livre, aprendendo cada palavra dita, ouvida por mim e outrém“, L_FB1m_34).

Fertigkeit Schreiben

Ein ähnliches Bild ergab sich für die Fremdsprachen in der Fertigkeit Schreiben. Wieder gab es mehr Teilnehmer, die ausschließlich eine Fremdsprache nannten.

Überblick über die Fremdsprachen in der Fertigkeit Schreiben

Schreiben	32 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		2/3		1/5	5/7		0/2	1/2	0/4	
Fremdsprachen	15	1/0		0/3	4/3			1/1	0/2	
Portugiesisch/ Fremdsprachen	11	1/2		0/2	1/2		0/1		0/2	
Portugiesisch/ Bantusprachen/ Fremdsprachen	6	0/1		1/0	0/2		0/1	0/1		
Bantusprachen/ Fremdsprachen										

Zu 17 der insgesamt 32 in dieser Kategorie gemachten Angaben zu den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch wurden keine Kommentare gemacht. 28 Teilnehmer nannten Englisch, 3 Französisch. Ein Teilnehmer schließlich in Maputo nannte Deutsch und Englisch als die Sprachen, die er gern schreiben würde.

Überblick über die Gründe, eine Fremdsprache gern zu schreiben

Schreiben	32 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		2/3		1/5	5/7		0/2	1/2	0/4	
ohne Aussage	17	0/2		1/0	3;1*/ 2;1*;1de		0/2	1/1	0/2	
Kompetenz	5				1/2				0/2	
Kontakt/Üben	9	1/1		0/5	0/1			0/1		
Gefallen	1	1*/0								

Anmerkung: Von 32 TN nannten 28 TN Englisch, 3 TN (mit *) Französisch und 1 TN (de) die Kombination Deutsch / Englisch.

a) Kompetenz (5)

Fünf Teilnehmer sagten aus, die Sprache gelernt zu haben, sie gut zu beherrschen („inglês, la língua aprendi e com muita motivação“, M_FB1m_d3 / „na escrita na língua inglesa a escrita para mim é razoável“, T_FB1m_7 / „inglês, escrevo de forma razoável“ T_FB1m_14). Kompetenz bedeutete hier auch, dass es leichtfalle, die Sprache zu schreiben („palavras adequadas me vêm com mais facilidade“, M_FB1f_d2), auch, so ein Teilnehmer, weil sie kaum Akzente habe („inglês, não exige muita acentuação“ M_FB1m_1).

b) Kontakt/Üben (9)

Täglichen Kontakt mit der Fremdsprache zu haben („quanto a escrita, também me sinto livre em português embora também gosto do inglês, por ela ser a língua qual faz parte do meu quotidiano“, B1_FB1f_9) sowie sie üben zu wollen („gosto mais de escrever o inglês porque não tenho um contacto frequente no meu quotidiano“, B1m_FB1m_7 / „inglês, muito tempo exercitar“, L_FB1m_3 / „inglês e português, porque considero que estudar é escrever“, L_FB1m_29 / „inglês, porque me faz ter mais habilidades em saber escrever correctamente“, L_FB1m_30, „inglês, na medida que a escrevo mais chance fica na mente“, Q_FB1m_9), waren typische Aussagen.

c) Gefallen (1)

Eine Teilnehmerin gab an, Französisch sehr zu mögen und daher gern zu schreiben: .

Fertigkeit Lesen

Wesentlich mehr Teilnehmer gaben an, eine Fremdsprache gern zu lesen. 22 Teilnehmer nannten ausschließlich eine Fremdsprache, 21 Studenten gaben zusätzlich Portugiesisch an. Gleichmaßen gern eine Bantusprache, Portugiesisch und eine Fremdsprache zu lesen, war selten (7). Eine einzige Teilnehmerin gab an, sich vor allem in Französisch und Xirhonga „à-vontade“ beim Lesen zu fühlen.

Überblick über die Angaben zu den Fremdsprachen in der Fertigkeit Lesen

Lesen	51 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		10/4		2/8	7/8		1/2	0/1	0/7	0/1
Fremdsprachen	22	5/1		1/5	3/2		1/0		0/3	0/1
Portugiesisch/ Fremdsprachen	21	5/2		0/3	3/3		0/1		0/4	
Portugiesisch/ Bantusprachen/ Fremdsprachen	7	0/1		1/0	0/3		0/1	0/1		
Bantusprachen/ Fremdsprachen	1				1/0					

Erwartungsgemäß war Lesen die Fertigkeit, die von den meisten Teilnehmern auch in der Fremdsprache praktiziert wird. Die Hälfte der Studenten verzichtete allerdings darauf, ihre Sprachwahl zu erläutern. Wieder wurde Englisch am häufigsten genannt (38), nur zehn Teilnehmer gaben Französisch an. Darüber hinaus nannte eine Teilnehmerin in Maputo Deutsch, ein Teilnehmer in derselben Gruppe Deutsch, Englisch und Französisch. Ein Teilnehmer in Nampula las ebenso gern auf Englisch wie auf Französisch.

Überblick über die Gründe, Fremdsprachen gern zu lesen

Lesen	51 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		10/4		2/8	7/8		1/2	0/1	0/7	0/1
ohne Aussage	25	1/3		1/1	2;3*;1d/ 5;1*;1efd		0/ 1;1ef	0/1	0/3	
Lautes Lesen	1			0/1						
Kompetenz	7	2;1*/0		1/0					0/3	
Kontakt/Üben	12	2;1*/1		0/6					0/1	0/1
Gefallen	6	1,2*/0			1/1*		1*/0			

Anmerkung: Von 51 TN nannten 38 TN; Englisch, 10 TN (mit *) Französisch, 1 TN (d) Deutsch, 1 TN (def) die Kombination Deutsch / Englisch / Französisch und 1 TN (ef) die Kombination Englisch / Französisch.

a) Lautes Lesen (1)

Ein Teilnehmer sagte aus, dass er gern lese, um die Aussprache des Englischen zu üben: „inglês, mais para a prática da pronúncia“ (L_FB1m_34).

b) Kompetenz (7)

Kompetent beim Lesen (in) der jeweils genannten Fremdsprache fühlten sich sieben Teilnehmer („português e inglês porque sou fluente“, B2_FB1f_7), teils, weil sie den Lernprozess für abgeschlossen hielten („francês, porque pude aprender durante a vida estudantil“, B2_FB1f_15 / „inglês, porque sempre quis aprender a ler o inglês“, B2_FB1f_17), teils, weil sie angaben, diese sprachliche Fertigkeit einfacher zu bewältigen als andere („inglês, mais fácil do que ler ou escrever“, L_FB1f_1).

c) Kontakt im Studium und Üben (12)

Den Kontakt im Studienalltag („inglês, português, bases dos meus estudos“, L_FB1m_3, „inglês e português, são do meu cotidiano“, T_FB1m_4) und das damit einhergehende Üben und Verbessern der Fremdsprache kommentierten 12 Teilnehmer („português para melhor compreensão, inglês para aperfeiçoar“, B1_FB1f_4 / „francês porque aperfeiçoa mais a minha língua estrangeira, e assim não terei muitas dificuldades“, B1_FB1f_6 / „português por saber ler e Inglês por ser um desafio aprender a ler“, B2_FB_4 / „inglês, me motiva lendo em in, porque assim aprendo novos vocábulos“, L_FB1m_26).

Teilweise kommentierten Teilnehmer die Art des Sprachkontakts („português e inglês, pelos filmes, legendas, cartazes“, B1_FB1m_9 / „inglês, informo-me mais“, L_FB1m_7).

Während ein Teilnehmer angab, Englisch flüssig zu lesen („na leitura só fluente“, T_FB1m_7), sagte ein anderer in derselben Gruppe aus, dass seine Exzellenz in der Fertigkeit Lesen Motivation sei, den Spracherwerb auszubauen („inglês, leio de forma excelentíssima e até essa capacidade motiva-me ainda mais a aprender“, T_FB1m_15).

Lediglich ein Teilnehmer in Xai-Xai gab an, dass er lese, um mehr die englische Kultur zu erfahren („inglês – mais saber sobre a língua e cultura inglesa“, X_FB1m_17).

d) Gefallen (6)

Nur wenige Teilnehmer drückten ihr Gefallen an der jeweiligen Fremdsprache aus, wenn doch, dann insbesondere für Französisch („francês porque acho que esta língua é muito engraçada“, B1_FB1f_1 / „eu amo quando leo a língua francesa, porque ela tem uma musicalidade“ B1_FB1f_11 / „francês, sinto uma graça na pronúncia das palavras“ N_FB1f_1). Nur ein Teilnehmer drückte sein Interesse an der Literatur in dieser Sprache an: „francês, gosto também da literatura francesa“ (M_FB1m_d4). Zwei Aussagen waren auf Englisch gerichtet („português e um pouco de inglês porque gosto e me sinto bem falando“, B2_FB1f_5 / „inglês, tudo fica mais interessante“, M_FB1f_d2).

FB1, Frage 5 (Sprachkompetenz haben)

Durchaus verbunden mit dem Gebrauch einer Sprache ist die Frage danach, zumal in einem Kontext, in dem die schriftlich erworbene Zweitsprache sich in engem Sprachkontakt mit einer oder mehreren autochthonen, hauptsächlich mündlich vorkommenden Sprachen befinden, wie sicher man sich einer Sprache zu sein glaubt, sich also selbst bewertet, aber auch das sprachliche Können von Partnern der kommunikativen Interaktion einzuschätzen vermag. In Frage 5 (FB1, Frage 5: „Dominar realmente uma língua significa o quê para ti?“) sollte in Erfahrung gebracht werden, in welchen Dimensionen Sprachkompetenz überhaupt gedacht wird, ob z.B. über die vier Fertigkeiten, Grammatik, Wortschatz, eventuell Übersetzen hinaus auch Bereiche wie z.B. Literatur und Landeskunde eine Rolle spielen und welche Referenzen für die Evaluierung von eigenem sprachlichem Können und dem von anderen genannt werden würden.

Nahezu alle Teilnehmer beantworteten die Frage. Lediglich zwei Aussagen ergeben keinen Sinn, zumindest, wenn man auf sprachlicher Korrektheit insistiert. Dennoch kann durchaus verstanden werden, dass für die Teilnehmerin in Tete die vier Fertigkeiten die Grundlage für die Bewertung von Sprachkompetenz bilden („é ter a capacidade de conhecer as 4 habilidades na língua“, T_FB1f_b3), während der Teilnehmer in Xai-Xai wahrscheinlich meinte, dass man eine Sprache dann beherrsche, wenn man sich unterhalten könne, ohne dass dabei die Aussagekraft einer Mitteilung geschmälert wird („saber comunicar com alguém sem sombras de informação“, X_FB1m_16). Die fertigungsbezogene Evaluierung steht also auch bei diesen beiden im Vordergrund, genauso, wie für weitere 119 Teilnehmer. Sie bildete eine der Kategorien, nach denen die Aussagen systematisiert wurden. Die Kategorien ihrerseits bildeten zwei Gruppen: eine, in der übersprachliche Kompetenzen genannt wurden, Aussagen also, die sich auf die kulturellen Einstellungen sowie das kommunikativ-emotionale Verhalten eines Individuums beziehen (in der Übersicht dunkel eingefärbt) und eine andere, die Aussagen enthält, die auf rein sprachliches Wissen und Können und dessen Anwendung abzielen.

Überblick über die Aussagen der Teilnehmer darüber, was Sprachkompetenz für sie bedeutet

	364 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/35	34/27	30/14	30/21	12/22	15/20	10/17
ohne Aussage	7			0/1	1/0		1/0			2/2
Sinn offen	2								1/0	0/1
Beziehung, Identität	8	2/0		1/1			3/0		1/0	
Kultur und Sprache	12	1/1		0/2	0/5		0/1	0/1		0/1
Interesse, Teilhabe	15	0/2		2/5	0/1		3/1		0/1	

Referenz Muttersprache	4					0/2	0/2			
Basiskonntnisse	5	0/2		1/0		1/0				1/0
Fertigkeiten	121	6/7	2/4	6/13	18/12	8/3	13/2	6/3	8/7	2/1
Fertigkeiten plus Kontext	39	4/7			5/2	7/2	0/1		1/3	0/7
Fertigkeiten plus Grammatik	83	13/4		0/9	8/2	8/4	5/9	5/8	2/9	3/3
Regelwissen haben	28	1/1		1/0	0/1	2/0	3/5	0/1	2/0	1/1
Grammatik, Wortschatz	15			1/3	0/2	0/1	1/0	1/5		0/1
Linguistik (und Anwendung)	19	0/6		0/1	1/2	2/2	1/0	0/3		1/0
Unterricht	6	1/0		1/0	1/0	2/0		0/1		

Anmerkung: Die dunkel eingefärbten Felder bezeichnen Kompetenzen, die Teilnehmer nannten, die über rein sprachliches Wissen und Können hinausgehen.

Über rein sprachliche Kompetenzen hinausgehende Aussagen wurden in die drei folgenden Kategorien eingeordnet. Nicht immer waren die Inhalte exakt voneinander abzugrenzen.

a) Persönliche Beziehung, Identität (8)

In diesen Aussagen wurde eine emotionale Bindung an die Zielsprache ausgedrückt, sei es, weil es sich um die Muttersprache handelte („Tudo, um saber infinito que vem da alma. Uma profunda alegria principalmente quando se trata da sua língua materna.“, B2_FB1f_6), sei es, weil man damit etwas Besonderes zu besitzen glaubte („Significa que carrego comigo algo mais valioso numa dada sociedade“, B2_FB1f_15 / „É como conquistar um troféu inesperado, isto significa que eu posso conseguir mais do que a língua“, B1_FB1m_2). Sprachkompetenz, so andere Teilnehmer, bedeute Identifikation mit der Sprache („saber expressar-se, falar, escrever e ler, identificar-se nessa língua“, L_FB1f_8 / „significa naturalismo, identidade“, L_FB1m_8 / „significa amar, abraçar, conhecer se atualizar a língua“, N_FB1f_15 / „ter amor, ser a mesma a nos identificar. Dominar uma língua é a capacidade de conseguir se identificar nela“, N_FB1f_19 / „para mim é um património é o que me identifica como pessoa“, T_FB1f_1). Nur eine Teilnehmerin in Nampula veranschaulichte die enge Beziehung zur Sprache anhand ihrer Muttersprache Echuwabu: „domino a língua machuabo porque gosto e nasci e cresci a ouvir os meus pais, é muito importante porque refere a minha origem e é minha língua materna“ (N_FB1f_4).

b) Kultur und Sprache (12)

Eine enge Verbindung zwischen Kultur und Sprache wurde von den Teilnehmern vermutet, deren Aussagen hier zusammengefasst wurden. Eine Sprache zu beherrschen, würde demnach bedeuten, die ihr eigens anhängige Kultur zu verstehen („Dominar uma língua significa também conhecer a cultura desta língua.“, B2_FB1f_8 / „saber falar, escrever, transmitir conteúdos nesta língua e conhecer a cultura desta língua“, B2_FB1m_12 / „significa adquirir segredos da gramática, conhecer a cultura, visto que ao adquirir/aprender uma língua automaticamente e inconscientemente incutimos a cultura dos falantes da mesma“, L_FB1m_34), sich mit ihr zu identifizieren („significa ganho cultura para mim, poderei identificar-me facilmente com a cultura daquela língua“, L_FB1m_11 / „significa que estou inserido na tradição e cultura dos falantes da língua que domino, significa ainda segurança“, M_FB1m_8).

Andere Teilnehmer gaben sich distanzierter, verwiesen aber gleichwohl auf die Verbindung zwischen Kultur und Sprache („ser capaz de conhecer as regras de fala, escrever, cultura ou costume dos falantes nativos“, M_FB1m_14 / „conhecer a cultura ou identidade povo que fala essa língua“, N_FB1m_2 / „é um ganho enorme, porque eleva o nível de conhecimentos, não só a nível académico, mas também a nível

social porque quem aprende uma língua aprende a cultura“, Q_FB1m_12 / „falar, escrever, ler sem problemas e conhecer a origem e a cultura da mesma“, X_FB1m_17).

c) Interesse und Teilhabe (15)

Im Fokus dieser Aussagen standen die Vorteile, die man durch den Spracherwerb gewinnt: Kommunikation mit den Sprechern der Zielsprache, Integration in einem anderen Land, Reisen oder auf andere Art und Weise an Welt bzw. anderen Kulturen teilhaben („Para mim, dominar uma língua significa ganhar mais um pedaço do mundo, isto é, facilita-me o contato com outras pessoas e outras culturas“, B2_FB1m_20 / „melhorar uma língua significa pertencer ao mundo linguístico e não terei problemas de passear e viajar ao mundo inteiro“, L_FBm_25 / „é poder expressar as minhas ideias, conhecer a gramática de modo a facilitar a interação com os falantes daquela língua“, L_FB1m_28 / „descobrir novos horizontes, facilita-me a me comunicar com outros países falantes dessa língua“, N_FB1f_25 / „Dominar uma língua para mim significa olhar o mundo para novas descobertas. É a busca da felicidade“, N_FB1m_21 / „conhecer várias culturas, hábitos, ou seja, estilo de vida e ter o mundo ao pé de mim“, T_FB1m_17).

Weitere sechs Teilnehmer stellten das Lernen und/oder einen Erkenntnisgewinn in den Mittelpunkt („é muito bom dominar uma língua, porque aprendo muitas coisas“, L_FB1f_2 / „Claro dominar não difere de uma vontade e interesse, se tu queres aprender vais conhecer e vai praticar sempre“, L_FB1m_32 / „Dominar uma língua para mim significa aperfeiçoar e assimilar aquilo que aprendi nessa língua perante os meus estudos“, N_FB1f_9), in jedem Falle eine Art lohnende Anstrengung („significa que todo o meu esforço e todo o tempo que investi, valeu a pena“, M_FB1m_d1).

Die Aussagen, in denen das sprachliche Wissen und Können sowie seine Anwendung thematisiert wurde, überwogen jedoch und wurden in etwa in den folgenden neun Kategorien zusammengefasst:

e) Referenz Muttersprache (4)

So, wie es praktisch keine Hinweise auf konkrete Medien und/oder sprachliche Handlungen gibt, die als Referenz für Sprachkompetenz dienen können, sind es auch nur wenige Teilnehmer, die als Maßstab für Sprachkompetenz auf Muttersprachler verwiesen und/oder den Begriff vom muttersprachlichen Niveau ins Feld führten („Dominar uma língua é falar como os nativos da língua falam“, Mx_FB1m_1 / „para mim dominar uma língua é saber falar correctamente, respeitando as regras gramaticais, ler e escrever, inclusive ter um domínio nativo da língua“, Mx_FB1m_8 / „saber se enquadrar em todos os contextos da vida, saber usar com todo tipo de pessoa que fala a mesma língua“, N_FB1m_13). Ein Teilnehmer meinte, dass über den Erwerb der sprachlichen Kompetenz hinaus eine Art kulturelle Anpassung erfolgen müsse: „significa, realmente, para assimilar e usar a gramática assim como assimilar e praticar a cultura dos falantes“ (N_FB1m_18).

f) Basiskenntnisse (5)

Im Widerspruch zu der Frage, in der nach maximaler Sprachkompetenz gefragt wurde, reichte es diesen Teilnehmern aus, Grundlagen oder Basiskenntnisse erworben zu haben, wie folgende Beispiel zeigen: „ter todas as bases na escrita, leitura e fala“ (X_FB1f_3) / „significa ter a base daquela língua“ (L_FB1f_7) / „O domínio de uma língua penso que seria ter competências básicas na fala, escrita e na leitura, mas também conhecer a estrutura da língua“ (Mx_FB1f_7).

g) Fertigkeiten (121)

Die Mehrheit der Teilnehmer setzte die Beherrschung einer Zielsprache mit der Kompetenz in den, im besten Fall, vier sprachlichen Fertigkeiten gleich („Dominar uma língua significa saber ler, falar e escrever“, B2_FB1f_13 / „falar, escrever ler, sobretudo dominar a língua“, N_FB1f_20, „entender, compreender, saber falar escrever e ler“, N_FB1f_21 / „saber falar, ler, escrever, ouvir e fazer entender aos

demais“, T_FB1f_b5). Auch wenn nur eine Fertigkeit genannt wurde („comunicar fluentemente“, M_FB1m_7), fand die Aussage Eingang in diese Kategorie. Oft verwendeten Teilnehmer die Sprachkompetenz bewertende Begriffe oder die Emotionen des Sprachanwenders beschreibende Ausdrücke („Pra mim significa saber escrever e falar muito bem sem omitir“, C_FB1m_3 / „É poder se expressar livremente sem limitações, ler e escrever sem dificuldades“, M_FB1f_d4 / „falar fluentemente, à vontade sem evitar tanto esforço“, M_FB1m_d4 / „dominar uma língua significa falar sem nenhum receio, saber escrever de uma forma dominar a gramática, de qualquer que seja a língua“, Mx_FB1f_25 / „significa falar sem medo de cometer erros, estar a vontade ao falar e escrever, e conhecer as regras gramaticais da própria língua“, Mx_FB1f_28 / „compreender e perceber perfeitamente e falar“, Q_FB1f_11 / saber se expressar, saber escrever devidamente“, Q_FB1f_5 / „saber ler, escrever e ouvir sem dificuldade“, Q_FBf_6) – insofern entsprach die Vagheit der Antworten, der der Frage. Immer wieder wurde auf die Bedeutung der sprachlichen Korrektheit hingewiesen („significa mais do que pronunciar as palavras, mas falar, escrever, respeitar os sinais de pontuação, ter domínio dos acentos“, N_FBf_22 / „falar/escrever com perfeição, ler respeitando o ritmo, entonação, dicas, pausas“, X_FB1f_6). Lehnwörter, so ein Teilnehmer, sollten vermieden werden („expressar com facilidade, não usar frequentemente empréstimos“, M_FB1m_10), die Sprache nicht übersetzt werden, ein anderer („falar, escrever, ler sem dificuldades, pensar na mesma língua, sem precisar de traduzir para outra“, X_FB1m_4).

Darauf, dass in der mosambikanischen Gesellschaft viele Menschen nicht über die vier Fertigkeiten verfügten – in welcher Sprache ließ er offen –, verwies ein Teilnehmer („a saber: falar, ouvir, escrever e ler embora na nossa sociedade muitas as não tenham“, T_FB1m_b1).

h) Fertigkeiten plus Kontext (39)

Darüber hinaus verbanden Teilnehmer sprachliches Handeln auf Grundlage der im besten Fall vier genannten Fertigkeiten mit der jeweiligen Sprachhandlungssituation („Dominar uma língua para mim significa saber ler escrever e falar, seja qual for o contexto, formal ou informal“, B2_FB1f_4 / „saber usá-la em diferentes situações de comunicação“, M_FB1f_11 / „significa ser capaz de usar a língua em causa para falar, ler e escrever em diferentes situações de comunicação“, X_FB1m_11). Selten wurden dabei Referenzen, anhand der Sprachkompetenz messbar wird, erwähnt („capacidade de elaborar um número infinito de enunciados e saber usá-los em diversas situações de comunicação, conhecer as suas regras e refletir sobre as mesmas“, M_FB1f_13 / „saber falar, compreender mensagens produzidas nessa língua; saber usar a língua em diferentes contextos de comunicação“, X_FB1m_13). Zwei der Teilnehmer war wichtig, auch Varietäten einer Sprache zu beherrschen („significa primeiro dominar as regras do padrão e seu funcionamento e conhecer as suas diferentes variações e adoptar-se nos actos comunicativos de acordo com o ambiente da sua utilização“, Mx_FB1m_7 / „assumir suas variedades, saber adequar discurso tendo em conta contexto do uso“, X_FB1m_2).

i) Fertigkeiten (korrekt anwenden) plus Grammatik (83)

83 Teilnehmern gaben an, dass ihnen neben der Kompetenz in den Fertigkeiten der korrekte Gebrauch der Sprache, die Beherrschung des grammatischen Regelwissens also, wichtig ist („Dominar realmente uma língua para mim, significa saber se comunicar perfeitamente na parte oral e escrita, ter a competência e a performance e dessa mesma língua. Conhecer as regras do uso dessa mesma língua“, B1_FB1f_5), wobei in mancher Aussage durchklingt, dass das Regelwissen Voraussetzung sei, um überhaupt eine Sprache sprechen, schreiben oder lesen zu können („dominar uma língua para mim significa ter o conhecimento das regras daquela língua, ou seja, saber ler, escrever e falar aquela língua“, C_FB1m_2 / „Significa: saber falar a língua da maneira preconizada pela gramática da mesma e conhecer os seus princípios“, C_FB1m_4 / „ter uma gramática sistematizada dentro de si e poder falar sem receio do que diz“, N_FB1f_14). Und wenn es auch schwierig sei, eine Sprache gänzlich zu beherrschen: Wer kompetent in den Fertigkeiten, in Grammatik und Wortschatz sei, so sinngemäß eine Teilnehmerin in Quelimane, der beherrschte jede Sprache („difícil alguém na totalidade dominar uma língua, escrita, a leitura, oralidade, a gramática e o vocabulário, quem domina essas áreas domina qualquer língua“ (Q_FB1f_10).

j) Regelwissen haben (28)

Praxisbezogenheit, die Bedeutung der Anwendung von sprachlichen Fertigkeiten spielten in den hier kategorisierten Aussagen keine Rolle. Allein die Grammatik macht für dies Teilnehmer die Sprachbeherrschung aus („Para mim dominar uma língua é saber aplicar bem as regras gramaticais, isto é, seguir as regras gramaticais“, B1_FB1f_11 / „conhecer as regras gramaticais“, L_FB1m_7 / „Significa primeiro dominar as regras do padrão e seu funcionamento e conhecer as suas diferentes variações e adoptar-se nos actos comunicativos de acordo com o ambiente da sua utilização“, Mx_FB1m_7 / „dominar uma língua é conhecer as regras da própria língua“, N_FB1m_3 / „conhecer a gramática dessa língua“, N_FB1m_5). Gelegentlich erwähnten Teilnehmer konkrete Elemente von Grammatik („seguir todos os princípios que a língua exige, refiro uma construção frásica correta e dominar os verbo no seu sentido radical“, L_FB1m_20 / „obedecer as regras gramaticais do s.v.o.“ T_FB1f_4).

k) Wortschatz und Grammatik (15)

Vor allem Wortschatzwissen, aber auch Grammatikkenntnisse waren grundlegend für weitere Teilnehmer („conhecer a diversificação do vocabulário, as respetivas estruturas gramaticais da própria língua“, L_FBm_12 / „Ter competência e dominar o vocabulário da língua em causa so assim chamaria de dominar realmente uma língua, não só cumprir as regras da língua.“, Mx_FB1m_14 / „todos vocábulos, comunicar-se bem, conhecer todas regras gramaticais“, Q_FB1m_14 / „você saber falar corretamente, também sa /er comunicar usando as palavras certas“, T_FB1f_b2). Das zu beherrschende Wortschatzwissen wurde dabei unterschiedlich definiert („conhecer todo léxico incluindo os neologismos“, L_FB1m_5 / „conhecer com profundidade os verbos, as suas conjugações e particularidades“, Q_FB1f_7 / „falar, escrever, ler, ouvir perfeitamente, saber 98% de expressões idiomáticas, estilos da língua“, M_FB1m_5 / „conhecer no seu todo, ter um domínio quer do léxico, vocabulário, oralidade“, M_FB1m_19 „conhecer inúmeras palavras dessa língua, o som, significado das palavras“, Q_FB1m_6 / „dominar realmente uma língua não se difere de apresentar uma competência comunicativa na mesma língua, isto é saber usar correctamente os vocábulos que compõe a língua“, X_FB1m_5).

l) Linguistik (19)

Sprachanwender- oder Lernerwissen überschreitende Kenntnisse waren den 19 Teilnehmern wichtig, deren Aussagen sich auf ein oder mehrere Themen und/oder Gebiete der Sprachwissenschaft beziehen („é conhecer a fonologia, fonética da qual língua e não só, assim como a morfologia, o vocabulário dessa língua, dialetos das diferentes regiões desta língua“, L_FB1m_22 / „Dominar uma língua é conhecer ou ter domínio ao nível pragmático, sintáctico, semântico, conhecer as bases da língua“, Mx_FB1f_3 / „dominar realmente uma língua para mim significa ter capacidade de se expressar olhando sobre o ponto de vista semântica, pragmático, fonológico“, Mx_FB1f_5 / „ter a descrição completa de uma língua. Não só os princípios de organização de uma determinada língua“, N_FB1f_8).

m) Unterricht (6)

Für sechs Teilnehmer war ihr gegenwärtiger oder zukünftiger Beruf als Sprachmittler wichtig („Significa muito, para a minha carreira como professora“, B2_FB1f_17 / „ter o mundo nas mãos, tenho muito oportunidade de fazer coisas incríveis como ensinar o próximo“, Q_FB1m_16) und/oder solche mit dem Sprachunterricht verbundenen Tätigkeiten („ser capaz de ensinar uma outra pessoa com certeza daquilo que dizes, e as mesmas serem capazes de aprender o que ensinas naquela língua“, M_FB1f_22 / „significa saber identificar os erros seja na fala escrita e leitura, e saber corrigir esses mesmos erros“, Mx_FB1f_20).

FB1, Frage 6 (Sprachkompetenz messen)

Die übergroße Mehrheit beantwortete die Frage sehr ausführlich. Die Aussagen variieren stark, doch wurde auch hier der Versuch unternommen, Kategorien aufzustellen, um die Inhalte möglichst anschaulich darzustellen. Die Fertigkeiten anwenden zu können – vor allem die Fertigkeit Sprechen – reichte den meisten Teilnehmern als Maßstab dafür, Sprachkompetenz zu messen. Externe Referenzen hingegen, anhand derer sprachliches Wissen und Können evaluiert werden kann, wurden wesentlich weniger genannt.

Überblick über Aussagen, die Teilnehmer darüber machten, wie Sprachkompetenz zu evaluieren sei.

	364 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/35	34/27	30/14	30/21	12/22	15/20	10/17
ohne Aussage	6	1/1		0/2	1/0		1/0			
noch in Ausbildung	4	1/0					3/0			
schwierig o. unmöglich	8	0/1	0/1		1/0	1/2		1/0		0/1
Beispiel Portugiesisch	5		0/1			0/1	1/1			0/1
Beispiel Bantusprachen	2	1/0		0/1		s.o.				
Beispiel Französisch	1					1/0				
Basis- kenntnisse	1	0/1								
Kompetenz(en) haben	10	5/2				2/0	0/1			
Anwendung/ Fertigkeiten	154	15/8	1/2	6/19	18/11	13/3	11/5	8/4	8/14	3/6
Anwendung/ Grammatik	81	3/4	1/0	1/3	5/5	5/4	9/10	2/12	3/4	4/6
Anwendung/ Wortschatz	16			0/3	0/3	1/1	3/0	1/1	0/1	1/1
Anwendung/ Linguistik	5	0/3			2/0					
Aussagen zu Kultur	4	0/1			1/1		1/0			
Referenz Reflektion	3	0/2					0/1			
Referenz Autokorrektur	3					2/0			1/0	
Referenz Formular	1				1/0					
Referenz unterrichten	5	0/1		1/0	1/1					1/0
Referenz Feedback	29			3/6	2/3	3/3	0/3	0/4		1/2
Referenz Muttersprachler	14	1/6		1/0	2/3				0/1	
Referenz Test	6	1/0		1/1			1/0	0/1	1/0	
Referenz Leistung	2					2/0				

a) Noch in Ausbildung (4)

Eine Teilnehmerin in Beira (zum Zeitpunkt der Befragung im März 2020 42 Jahre alt, Studentin im Kurs Portugiesisch/Cisena, Muttersprache Citshwa) schrieb, dass sie sich noch in der Ausbildung befinde und daher keine Sprache beherrsche („Não domino nenhuma língua porque ainda estou na fase de instrução.“, B2_FB1f_3). Ähnliches deuten drei Frauen in Nampula an, die im Hauptfach Portugiesisch eingeschrieben waren („aprendo a língua, procura saber mais“, N_FB1f_4, / „aprendendo mais“, N_FB1f_25 / „é difícil, mas se for frequente a leitura de livros, gramáticas, dicionários terei uma boa competência“, N_FB1f_28).

b) Bewertung ist unmöglich (8)

Sprachkompetenz zu evaluieren, sei schwierig oder unmöglich („É difícil de ter certeza“, B1_FB1m_5 / „não“, Mx_FB1f_5), sagten Teilnehmer, oder aber, die Dynamik der Sprachentwicklung lasse die Bewertung der sprachlichen Kompetenz einer Person nicht zu („Confirma-se que alguém fala fluentemente é difícil por existem vários detalhes ainda por se tratar em cada língua, por ex.: deve saber falar, escrever e deve acompanhar o tempo pois as línguas não são estáticas visto que vários de acordo com o tempo“, C_FB1m_1 / „não se pode confirmar com firmeza, está em constante desenvolvimento, sempre existem mudanças no seio dela, daí a necessidade de acompanhar a sua progressão“, M_FB1f_28 / „Não existe um domínio em qualquer língua que seja, mesmo para os nativos da mesma. Pois implica conhecer toda a organização da gramática, algo impossível para uma língua em constante evolução“, Mx_FB1m_10). Eine Teilnehmerin machte die quasi Unendlichkeit des Spracherwerbs als Grund dafür fest, dass Sprachkompetenz nur eine sehr relative sein könne („não confirmo dominar uma língua, mas o que posso ter certeza é que no momento estou aprofundando melhor sobre essa língua, porque quando penso que domino depois me surpreendo porque tenho muito a saber“, Q_FB1f_10), was auch ein Teilnehmer in Maxixe befand, der jedoch eher die Fossilierung von Fehlern im Sinn zu haben schien („Nem sempre se pode dizer que domino uma língua, porque a certas regras que até hoje falhamos ao nos expressar e que por te poder até não apercebes - do mesmo erro“, Mx_FB1m_3). Ein Phänomen, an das womöglich auch der Teilnehmer in Xai-Xai dachte, wenn er feststellt, dass es in Mosambik unmöglich sei, so etwas wie „Sprachbeherrschung“ zu entwickeln („algo não é fácil pela impossibilidade de dominar as línguas nos nossos moldes“, X_FB1m_17) und mit seiner Aussage ein Bild von einer Art Kakophonie evoziert, die in Mosambik herrsche.

c) Sprachenbeispiele (8)

Anhand konkreter Beispiele versuchten andere Teilnehmer ihre Meinung deutlich zu machen, fünf Beispiele kamen zum Portugiesischen, in dem sich Teilnehmer kompetent fühlten, weil sie die vier Fertigkeiten beherrschen („Posso confirmar categoricamente que domino por exp. o português porque conheço os princípios e as regras e por estar sempre aprendê-la e é preciso ressaltar que não é possível dominar à 100 por cento uma língua porque ela é dinâmica“, C_FB1m_4 / „Domino a língua Portuguesa à medida em que consigo ler, escrever, falar e perceber as informações que me são transmitidas“, X_FBm_6), die Sprache unterrichten („Tenho essa certeza porque escrevo, leio e falo, com a língua portuguesa consigo me expressar ou seja transmito os conhecimentos para os alunos ou outras pessoas em geral“, N_FB1f_3) sowie das Vokabular gebrauchen und dabei die (europäische) Norm einhalten („Através do uso do vocabulário observando as normas padrão europeu“, N_FB1m_6).

Ein anderer Teilnehmer machte Sprachkompetenz am korrekten Sprechen und Schreiben sowie den Grammatikkenntnissen in „seiner Sprache“, dem Cisena, fest („Quando falo e escrevo correctamente e quando tenho o conhecimento gramática. Falo da fonética, fonologia, morfologia, semântica, pragmática na minha língua, sena“, B2_FB1f_6). Kein Zweifel an seiner Kompetenz in Makhuwa hatte ein Teilnehmer in Lichinga, da er bereits die Bibel in diese Sprache übertragen habe („tenho a certeza de que realmente domino a língua emacua pois já fiz um trabalho de tradução da bíblia para o Makua“, L_FB1m_10).

Lediglich eine Teilnehmerin bezog sich auf Französisch und erklärte, was sie tu, um ihre Kompetenz in der Sprache zu verbessern („Eu penso que tenho melhorado muito a minha competência linguística desde que

engressei-me na faculdade. E para dominar uma língua é preciso falar mais a língua ler mais os livros escritos na sua língua alvo, isso vai fazer com que a sua competência“, Mx_FB1f_22).

d) Basiskenntnisse und Kompetenzen (11)

Widersprüchlich war die Aussage eines Teilnehmers in Beira („Saber falar, escrever e ter noções básicas da mesma.“, B2_FB1m_12) und wenig aufschlussreich die anderer, die keine Mittel nannten, mit denen Sprachkompetenz evaluiert werden könnten („Pela competência que eu tenho de uma dada língua“, B1_FB1f_1 / „Quando é conhecedor das competências linguísticas de uma determinada língua.“, B1_FB1f_7 / „Quando possui o domínio da língua nos três níveis de competência linguística, ou seja, quando se tem a competência linguística, discursiva e comunicativa.“, Mx_FB1f_15 / „mostrando competências linguísticas e comunicativas“, N_FB1m_7).

e) Anwendung Fertigkeiten

Die „normale“, „flüssige“, „mühele“, „ausreichende“ oder „perfekte“ Benutzung der Sprache demonstrierte hohe Sprachkompetenz, schrieb eine Mehrheit der Teilnehmer („Pode-se dizer que um indivíduo domina uma língua quando ele pode perfeitamente comunicar-se sem anomalias. Ou quando o indivíduo consegue além de falar também consegue escrever e ler na língua que se considera ser falante.“, B1_FB1f_9 / „Pode-se confirmar na medida em que a pessoa fala, escreve e ler correntemente a língua.“, C_FB1f_1 / „a partir do momento em que consigo extrair o pensamento e torna-lo físico sem dificuldades“, M_FB1f_14, „confirmar falando, escrevendo, suficientemente nesta língua“, Q_FB1f_2 / „falando e escrevendo com perfeição“, X_FB1f_6). Anders als zuvor überwog nun die Fertigkeit sprechen⁷³³ („falando“, L_FB1f_1 / „não gaguejo, não tenho medo de falar“, M_FB1m_d2 / „Quando o indivíduo fala sem restrições“, Mx_FB1f_21 / „falando sem dificuldades“, X_FB1m_4), zum Teil wurden besondere Sprechsituationen beschrieben („Quando conseguires expressar adequadamente em momentos solenes, numa situação formal diferente do solene.“, FB1_14). Schüchternheit und Angst überwunden zu haben, seien Zeichen für Kompetenz („Quando perdes a timidez, falando abertamente sem medo de cometer erros. Desde que a mensagem principal que quer-se transmitir chegue, aí dominas uma língua-alvo.“, L_FB1m_34 / „Domínio por completo de uma língua não é possível, mas pode se confirmar quando o indivíduo pode comunicar-se com os outros sem esforço.“, X_FB1m_2). Auch wenn lediglich das verstehende Hören genannt wurde („no momento em que consigo perceber e interpretar a mensagem que o meu destinatário produz para mim“, Q_FB1m_2 / „quando consigo compreender a todos os níveis, mesmo quando estou deante de sua variante“, M_FB1f_18), fand die Aussage Aufnahme in diese Kategorie. Genauso wurde mit widersprüchlichen Formulierungen verfahren („Eu posso ter certeza de que realmente domino uma língua-alvo quando detecto que recolho pelo menos condições mínimas da competência comunicativa assim como na escrita. Sendo capaz de formar inúmeras frases partindo só de um enunciado.“, Mx_FB1f_27). Schließlich verwies nur eine Teilnehmerin auf das Phänomen des (unfreiwilligen) *code-switchings* („Quando em toda ocasião você só fala aquela língua sem misturar com a outra.“, N_FB1f_13).

f) Anwendung und Grammatik (81)

Auf den Unterschied zwischen „Regelwissen haben“ („conheço as regras a partir da estrutura, em termos de fala e escrita“, N_FB1m_3, „quando conheço a sua gramática“, N_FB1m_5) und „Regelwissen anwenden“ („tens a certeza de que realmente dominas uma língua quando falas corretamente, isto é, seguindo as regras gramaticais“, B1_FB1f_11) wurde bei der Kategorisierung nicht geachtet, wichtig war, dass die Begriffe Grammatik und Regelwissen in den Aussagen enthalten war. Nicht ihre Korrektheit („Quando termos a real certeza da gramática em nós mesmos. Quando não cometemos erros nas áreas da gramática.“ / B2_FB1m_5, „total domínio da gramática“, M_FB1f_d3) stand dabei zur Frage, sondern was Teilnehmer mit Sprachkompetenz assoziierten. Die Anwendungsbezogenheit stand bei den meisten Teilnehmern im Vordergrund („quando não atropelar as regras da língua-alvo“, L_FB1m_9 / „depois de

⁷³³ 110 Teilnehmer gaben unter Frage 5 nur diese sprachliche Fertigkeit an.

conhecer as regras gramaticais da língua e practica-las“, Mx_FB1f_28 / „saber falar e ler usando as regras“, M_FB1f_4) oder, eingedenk der Einschätzung der eigenen Kompetenz: „Primeiro não afirmo domínio total de uma língua. Para afirmar domínio total de uma língua é necessário ter o domínio das regras regidas pela língua bem como competência comunicativa“ (X_FBm_8).

Die Spannweite der Aussage reichte von umfassender Kenntnis („quando domino as suas regras gramaticais“, N_FB1m_4), sehr allgemeinen Beschreibungen der grammatischen Kompetenz („si eu saber interpretar os fenómenos linguísticos, ter a prática na leitura, ter a prática da gramática“, N_FBf_22) bis hin zur Nennung von konkreten Grammatikbereichen („confirmar a partir das frases, concordância em género e número e a questão da conjugação dos verbos“, Q_FB1f_7 / „Quando consigo formar várias frases corretas na escrita, na oralidade, quando formulo frases em género, número no singular, plural, usando todos os elementos sem ter medo de errar.“, Q_FB1f_18 / „domino as regras gramaticais do s.v.o. e da fala“, T_FB1f_4). Widersprüche zwischen „Beherrschung“ und dem, was Teilnehmer in ihrer Aussage zum Ausdruck brachten („quando consegue controlar a comunicação respeitando as regras que ela oferece, capacidade decifrar o que outra pessoa fala“, X_FBf_10), wurden hier ebenfalls nicht eigens registriert.

g) Anwendung und Wortschatz (16)

Aussagen, die auf die Bedeutung des Erwerbs und die Kenntnis von Wörtern, festen Wendungen oder den Bereich Wortbildung hinwiesen, spielten vergleichsweise kaum eine Rolle – was durchaus ein Hinweis auf das größere Gewicht von Mündlichkeit im Sprachunterricht sein kann, nämlich dass Grammatik (im Sprachunterricht, aber auch in den Disziplinen der Linguistik) an der Universität mehr Aufmerksamkeit erfährt als Literatur- und Kultur. Von wenig Auseinandersetzung mit dem Thema zeugen Aussagen, die Wortschatz als überschaubare Größe darstellen („quando conheces perfeitamente o vocabulário, a gramática, estar apto a comunicar em qualquer circunstância“, M_FB1m_21 / „Quando correctamente aplico as regras básicas dessa língua, quer no acto da fala, leitura ou escrita. Tenho que estar munido do léxico de tal língua.“, Mx_FB1m_4 / „se saber dominar o vocabulário da língua“, N_FB1f_23 / „quando conheces o código da língua, profere várias palavras, produz inúmeras frases, infinitamente com sentido“, Q_FB1f_9 / „Quando estiver no processo de comunicação e as pessoas entender o meu enunciado e vice-versa. Quando entendo acima de 90 % dos vocábulos dessa língua.“, T_FB1m_14 / „através de uso adequado dos vocábulos que compõe a mesma“, X_FB1m_5), zumal das Phänomen, aufgrund des Fehlens von Wortschatz alternative Wege der Übermittlung von Informationen nehmen zu müssen („Quando posso falar sem recorrer a outra língua para poder buscar o significado de uma palavra.“, L_FB1m_28), niemandem der Teilnehmer völlig unbekannt sein dürfte.

h) Anwendung Linguistik (5)

Dass Sprachbeherrschung vor allem mit der Sprachwissenschaft in Verbindung steht (nie mit Literatur, die ebenso Teil des Curriculums ist), machten fünf Teilnehmer deutlich („Quando domino as 6 áreas da linguística como a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe.“, B2_FB1m_18 / „Quando consigo comunicar-me e explicar aspectos internos e externos da língua.“, M_FB1f_1).

i) Aussagen zu Kultur (4)

Kulturerwerb als Teil von Sprachkompetenz („Tenho a certeza que domino uma língua alvo quando tenho o conhecimento gráfico, ler, comunicacional, e cultura do povo autóctone desta língua.“, B2_FB1m_11 / „quando me sinto insirida na própria cultura, saber mais da língua, saber falar e escrever, saber mais da língua e cultura“, M_FB1f_5) wurde in diesen Aussagen thematisiert. Aufgenommen wurde außerdem eine bemerkenswerte Antwort, gemäß der es nicht Ziel ist, die Kultur der anderen zu erwerben, sondern eine Sprache insofern an Bedeutung gewinnt, als sie sich Raum im sozio-kulturellen Leben der Teilnehmerin einzunehmen vermag („na medida em que ela vai ter um espaço na minha vida socio-cultural“, N_FB1f_29).

j) Reflexion und Autokorrektur (6)

Darüber nachzudenken, inwieweit man sich in authentischen oder nicht authentischen Situationen (z.B. im Unterricht, im Test, bei Grammatikübungen etc.) der Zielsprache gewachsen fühlt, ist ein bedeutsamer Teil der individuellen internen Bewertung von Sprachkompetenz. Diese Art der Reflexion wurde von drei Teilnehmern zum Ausdruck gebracht („Se pode confirmar o domínio de uma determinada língua a partir de experiências empíricas, ou seja, através das minhas conversas, diálogos, e anotações por mim escritas.“, B2_FB1m_15 / „Quando me avalio e tiro conclusão que sei ler, falar e escrever“, N_FB1m_15). Als eine andere konkrete Form der (internen) Referenz wurde das Vermögen genannt, eigene Normverstöße (oder die von anderen) zu erkennen und sie korrigieren zu können („Quando identificar os erros e saber corrigi-la.“, Mx_FB1f_20 / „Quando consigo interagir-me em vários contextos e identificar erros linguísticos.“, T_FB1f_2).

k) Formular (1)

Nur eine Teilnehmerin in Maputo nannte das Ausfüllen von Formularen und Fragebögen (!) als Möglichkeit Sprachkompetenz zu demonstrieren („Quando posso preencher qualquer dado ou questionário.“, M_FB1f_27).

l) Unterrichten (5)

Lediglich fünf der Teilnehmer nannten das Vermögen, eine Sprache auch unterrichten zu können, als Kriterium für die Einschätzung von Sprachkompetenz. Unterschiedlich waren dabei die Aussagen über die Umfassenheit des sprachlichen Könnens („quando fala, lê, escreve e ensina sem grandes dificuldades“, L_FB1f_5 / „Quando posso usa-la quase sem erros e poder fazer auto-correção, ensinar ao próximo sem dúvidas.“, M_FB1f_6 / „Quando podes usar perfeitamente, quando és capaz de explicar ou ensinar os outros que não sabem ou que têm algumas dificuldades.“, M_FB1m_4 / „lendo, escrevendo, cantando, falar, ensinando“, X_FB1f_9).

m) Feedback (29)

Gemeint ist hier das Feedback von Personen, denen die Kompetenz dafür zugestanden wird, zu einer sprachlichen Leistung. Die Formulierungen deuten nicht darauf hin, dass es sich dabei um Muttersprachler handeln muss („devido as interações que tenho tido com diferentes pessoas de várias comunidades“, L_FB1m_6). Feedbackgeber konnte also jede Person sein, der mehr Kompetenz zugeschrieben wird als sich selbst („quando me expresso diante da gente letrada – com um grau académico alto – e não recebo muitas correcções linguísticas“, L_FB1m_5 / („quando recebo poucos comentários relativos aos erros ao comunicar e escrever“, M_FB1m_1 / „A melhor forma de ter certeza de a dominas uma língua alvo é criar meios de a falar bem, se dar tempo de procurar um linguista que contem algumas competências ou experiências na língua alvo.“, Mx_FB1m_14 / „Quando falo com pessoas mais esclarecidas e não reclamam com as palavras e frases que eu digo, quando escrevo e as pessoas entendem o que eu escrevo/escrevi.“, N_FB1m_12 / („É ir à escola, ser elogiado por colegas, não ter medo desse expressar perante aos seus colegas“, Q_FB1m_10 / „quando não há muitas correcções durante a conversa com os outros e quando entendo a mesma língua quando os outros falam e quando os outros entendem quando falo“, X_FB1f_7 / „A partir da competência e performance nas minhas interações. Há que realçar que esta mesma competência e performance está na responsabilidade avaliativa dos alocutários.“, X_FB1f_9 / („Por si só não basta, É necessário que os outros admiram-te e falam de si relativamente a este vertente“, X_FB1f_10).

n) Muttersprachler (14)

Explizit Muttersprachler als externe Referenz für Sprachbeherrschung nannten lediglich vierzehn Teilnehmer an vier von neun Standorten („Quando me encontro dentro do padrão dessa língua e consigo interagir com os falantes da mesma.“, B1_FB1f_3 / „Ao conseguir manter uma conversa coerente e coesa

com um falante de uma língua e terei a certeza que domino uma dada língua.“, B2_FB1m_3 / „no momento em que por ex. encontro-me numa região onde só se comunicam mediante a língua alvo e entro em contacto com as pessoas da mesma região“, L_FB1f_3), wobei vor allem der mündliche Austausch beschrieben wurde („Quando sou capaz de me comunicar com falantes nativos sem dificuldade.“, M_FBf_d2 / „Implica conhecer ou ter modelos de cultura, regras e comunicar/falar com nativos sem grandes dificuldades sobretudo no ou escutar.“, M_FB1m_d3). Eine Teilnehmerin verwendete dabei das Wort vom „Herren der Sprache“ („posso confirmar através dou ouvinte, a pessoa que me ouve, ou o dono da língua (nativo) e também a partir das competências linguísticas“, T_FB1m_7), das jedoch keineswegs despektierlich.

o) Test (6)

Erstaunlich ist m.E., dass nicht wesentlich mehr Teilnehmer auf schriftliche oder mündliche Sprachtests (genauso wie Sprachübungen etc.) als Möglichkeit der Evaluation verwiesen. Nur ein Teilnehmer erwähnt in diesem Zusammenhang audiovisuelle und schriftliche Referenzen für Sprachkompetenz („Podemos fazer isso testando a sua escrita e falando com vários indivíduos para perceber se realmente te entenderam e perguntar abertamente e a sua eloquência e perceptível e não só fazer uma especie de troca de experiência ou intendendo filmes, jornais, livros da língua alvo.“, L_FB1m_27). Andere Studenten fassten sich kürzer („Quando tiro uma boa nota no teste escrito e no seminário da faculdade, em que os testes são de escrever, falar, ler e ouvir.“, B1_FB1f_10 / „na base de uma entrevista, uma conversa e outros meios que possam descobrir se realmente domino“, L_FB1f_9 / „quando reconheço que domino as regras gramaticais passando por um diagnostico“, N_FB1f_24 / „submetendo-me a um teste“, Q_FB1m_4 / „depois do teste“, T_FB1f_b1).

p) Studienleistung (2)

Die Studienleistung als Bewertungskriterium wurde zweimal genannt. So seien „gute Noten“ ein wichtiges Indiz („Através de eu ter tido bons notas durante a minha aprendizagem“, Mx_FB1f_1) sowie die Erfüllung der Leistungserwartung („A partir do momento em que correspondo as expectativas que-se pede.“, Mx_FB1f_19).

FB1, Frage 7 (Sprachen, die einander beim Erwerb unterstützen

Ausgehend von der Annahme, dass durch die Vielzahl der sie umgebenden Sprachen Teilnehmer ein besondere Einsicht in Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sprachen verschiedener Gruppen haben und daher dieses Wissen für ihren Spracherwerb nutzen, sollte die Einstellung der Teilnehmer dazu in Erfahrung gebracht werden.

Überblick Ansichten der Teilnehmer

	364 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	6	13/35	34/	30/14	51	12/22	15/20	10/17
ohne Angabe	7	1/1		0/2	1/0	0/1			1/0	
7.1. Allgemeine Aussagen, alternative Aussagen (142)										
Sinn unklar	9			0/3			4/0	1/0		1/0

alternative Aussagen	33	1/2		0/4	3/1 ⁷³⁴	1/0	9/2	2/2	2/2 ⁷³⁵	0/2
Es gibt solche Sprachen.	48	9/12	0/1	0/2	2/3	10/2	0/2	1/0	1/0	0/3
Es gibt solche Sprachen nicht.	25	5/1		0/4	3/3	1/1 ⁷³⁶	0/2	1/1	1/1	0/1
Erst-, „Muttersprache“	27			1/2	2/5	2/1	0/1	0/1	1/5	3/3

Überblick (Bantusprachen und Kombinationen) über die Sprachen, die nach Ansicht der Teilnehmer einander beim Spracherwerb unterstützen.

	364 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	6	13/35	34/	30/14	51	12/22	15/20	10/17
ohne Angabe	7	1/1		0/2	1/0	0/1			1/0	
7.2. Zu Bantusprachen und Kombinationen (105)										
Bantusprachen	10			1/4		0/1	1/0	0/1	0/1	0/1
Bantusprachen/ Bantusprachen	24	3/2	1/0	0/1	2/2	4/0	1/1	1/2	4/0	
Bantusprachen/ Portugiesisch	49	2/1	1/1	1/2	6/2	4/4 ⁷³⁷	4/6	3/4	2/1	3/2 ⁷³⁸
Portugiesisch/ Bantusprachen	10	3/1 ⁷³⁹			3/1	1/0		0/1		
Bantusprachen/ Englisch	9	0/3		0/1	1/0	1/1			1/1 ⁷⁴⁰	
Englisch/ Bantusprachen	3				1/2					

⁷³⁴ Teilnehmer M_FB1m_19 machte die Bemerkung: „Nas línguas bantu temos o inglês“. Eventuell ein Hinweis, dass Fachliteratur zu den Bantusprachen vorwiegend auf Englisch existiert.

⁷³⁵ T_FB1m_5 meinte lediglich, dass es in beiden Sprachen Fachliteratur zu den Bantusprachen gebe: „Sim, temos p. ex. Português e Inglês: ao querer planificar ou transmitir uma matéria de língua bantu, recorreremos as literaturas já escritas em português ou inglês.“

⁷³⁶ Der Teilnehmer Mx_FB1m_10 verneint, weil er durch die Muttersprache verursachte Schwierigkeiten überwinden musste, wie er schrieb: „Não. A língua materna só contribuiu grandemente para as mais construções, devido a interferência, recorrer no citshwa para falar Português“.

⁷³⁷ Teilnehmer Mx_FB1m_8 schrieb: „Certamente. A língua citshwa (a minha materna) na aprendizagem do português; o português para as línguas inglesa, francesa e espanhol, principalmente pela técnica de tradução e do uso das parâmetros sintáticos“.

⁷³⁸ X_FB1m_1 nannte Portugiesisch, Englisch und Xichangana, ohne ihre Rolle für seinen Spracherwerbsprozess zu erläutern. X_FB1m_6 setzte Portugiesisch und die Bantusprachen als Lerngrundlage gleich; beide Sprachen würden helfen, den Fremdsprachenerwerb (Englisch und andere) zu erleichtern („Na minha opinião existem línguas que ajudam na aprendizagem de outras. No caso de Moçambique, a língua Portuguesa bem como as línguas Bantu podem servir como recurso no ensino da língua inglesa e outras internacionais.“).

⁷³⁹ Teilnehmer B2_FB1m_20 bezieht sich auf die Schrift: „Sim, vejo o português ajuda-me a conhecer o sistema da escrita do cindau.“

⁷⁴⁰ Teilnehmer T_FB1m_b2 meinte vielmehr den Gebrauch: „Sim há. Neste caso quero me referir de alguns empréstimos linguísticos é no caso do Nyanja quando não temos expressões recorreremos a inglês.“

Überblick (Amtssprache, Fremdsprachen und Kombinationen) über die Sprachen, die nach Ansicht der Teilnehmer einander beim Spracherwerb unterstützen.

	364 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	6	13/35	34/	30/14	51	12/22	15/20	10/17
ohne Angabe	7	1/1		0/2	1/0	0/1			1/0	
7.3. Zu Amtssprache, Fremdsprachen und Kombinationen (110)										
Portugiesisch	10			2/3		1/0	1/0		1/1	0/1
Englisch	1								0/1	
Portugiesisch/ Englisch	38	3/4 ⁷⁴¹	0/1	3/0	5/1	0/1	1/4	2/6 ⁷⁴²	1/4 ⁷⁴³	0/2 ⁷⁴⁴
Portugiesisch/ Französisch	16	0/1		1/0	1 ⁷⁴⁵ /0	2/2 ⁷⁴⁶	5/1 ⁷⁴⁷	0/1	0/1 ⁷⁴⁸	0/1
Portugiesisch/ Englisch/ Französisch	14	0/1 ⁷⁴⁹		2/2 ⁷⁵⁰	0/1 ⁷⁵¹	2/0	1 ⁷⁵² /0	1/3	0/1	
Englisch/ Französisch	3			1/0			1/1			
Englisch/ Koreanisch	1		0/1							
Deutsch	2				0/2					
Portugiesisch/ Deutsch	1				0/1					
Deutsch/	5				3/2 ⁷⁵³					

⁷⁴¹ Teilnehmer B2_FB1m_19 erwähnte außerdem Sena: „Sim há. Por exemplo aprendi a ler e escrever em língua portuguesa, mas através dela já posso ler textos escritos em inglês, cisená entre outras.“

⁷⁴² Q_FB1m_8 zählte Portugiesisch, Englisch, Emakhuwa und Spanisch auf, als wären sie Mitglieder der gleichen Gruppe – insofern hätte man diese Angabe auch in Gruppe 7.3. einordnen können („Eu acho sim que existem línguas que ajudam na aprendizagem de outras tal o caso do Português, Inglês, Emakwa, Espanhol, entre outras. Ajudam se as línguas forem da mesma família, isso também facilita e semelhança na construção frásica.“).

⁷⁴³ Teilnehmer T_FB1m_9 nannte mehrere Sprachen, darunter auch Bantusprachen: „Tais línguas são: português, francês, espanhol; cinyungue, cichena (cisená?), cichewa; Isto porque partilham algumas significações, palavras que significam mesma coisa principalmente.“ Ebenso verfuhr T_FB1m_13: „Sim há! Inglês, português, espanhol, francês, etc., ajudam quando usamos o método de tradução no momento em que estivermos a ensinar a língua, etc.“

⁷⁴⁴ Teilnehmer X_FB1m_14 erwähnte außerdem Spanisch.

⁷⁴⁵ Teilnehmerin M_FB1f_d5 erwähne außerdem Spanisch.

⁷⁴⁶ Beide Teilnehmer (Mx_FB1m_9 und _13) erwähnten in diesem Zusammenhang auch Spanisch.

⁷⁴⁷ Teilnehmer N_FB1m_18 erwähnte außerdem Spanisch.

⁷⁴⁸ Teilnehmer T_FB1m_9 erwähnte außerdem Spanisch.

⁷⁴⁹ Teilnehmer B2_FB1m_1 erwähnte außerdem die Schreibung von Bantusprachen, die ihm das Portugiesische ermöglicht hätte: „Sim, o português por exemplo ajudou-me na aprendizagem do inglês, francês, na escrita das línguas bantu.“

⁷⁵⁰ Der Teilnehmer L_FB1m_27 kommentierte: „Sim, inglês, francês, italiano, uma vez que são línguas muito faladas ou aprendidas. O ig facilmente podes ter acesso a mais informações, o português pode ajudar na percepção do italiano por serem línguas da mesma origem e parecidas.“

⁷⁵¹ Teilnehmer M_FB1m_8 meinte, es liege an der gleichen Herkunft („Sim, há. Conhecendo e dominando uma língua, já é muito fácil aprender outra e as que têm a mesma origem. Português/francês/inglês.“)

⁷⁵² Teilnehmerin N_FB1f_16 bemerkte zudem: „Sim. Português ou francês ajudam na aprendizagem do inglês. Emacua e lomwe ajudam na aprendizagem do chuabo. Elas são um bocadinho parecidas.“

⁷⁵³ Teilnehmer M_FB1m_5 erklärte: „Sim, alemão porque é a língua mãe do inglês, o inglês tem algo semelhante ao português.“

Englisch										
Latein/ Portugiesisch	2				1/0		0/1			
Portugiesisch/ Spanisch	17	1/1		1/5 ⁷⁵⁴	0/1	1/0		0/2 ⁷⁵⁵	0/1	3 ⁷⁵⁶ /1 ⁷⁵⁷

Gerade sieben Teilnehmer machten hier keine Angabe bzw. solche wie, „eu não sei“ (L_FB1m_34). Die überwiegende Mehrheit erteilte teilweise sehr ausführlich, d.h. über die bloße Nennung von Sprachen und Sprachenkombinationen weit hinausgehende Auskunft. Diese wurden in drei Gruppen eingeteilt, wobei die größte, wie der Überblick zeigt, diejenige ist (7.1.), in der allgemeine, mitunter einfache („sim“, „não“) Aussagen zusammengefasst wurden, solche, die unverständlich und unpassend waren sowie auch die, in denen thematisiert wurde, dass die – namentlich nicht erwähnte – Erst- oder Muttersprache die Basis für jeden weiteren Spracherwerb bilde. Aussagen, in denen Bantusprachen und Kombinationen mit solchen genannt wurden, kamen in die zweite Gruppe (7.2.). Wurden weitere Sprachenkombinationen angegeben, wurde das in einer Fußnote vermerkt. Auf die Nennung einzelner Bantusprachen wurde in der Übersicht verzichtet. In Gruppe drei (7.3.) sind alle zuerst erwähnten Einzelsprachen und Sprachenkombinationen aufgeführt, die in Aussagen zu Amtssprache und Fremdsprachen gemacht wurden. Weitere Sprachenergaben durch Teilnehmer sind in einer Fußnote vermerkt.

Wie die Übersicht klar zu erkennen gibt, bestätigten die meisten Teilnehmer, dass Sprachen gegenseitig unterstützend im Spracherwerb wirken. Nur 25 Teilnehmer waren davon nicht überzeugt. Offenbar wird jedoch auch, dass es nicht unbedingt die sprachhistorische Verwandtschaft sein musste, die Teilnehmer zu ihrer Einschätzung veranlasste. Vielmehr spielte ihre Sprachlernerfahrung eine Rolle, die vielfach früh geprägt wurde von einem Wechsel der Alltags- oder Muttersprache zur Amtssprache bei Schuleintritt, wobei der Schriftsprachenerwerb und die Stoffvermittlung theoretisch in der Amtssprache erfolgen sollte, die Bantusprachen dafür jedoch stets als Verständigungshilfe benötigt wurden. Die Konzepte Wissenserwerb und Spracherwerb erscheinen in vielen Aussagen vermischt; ebenso wurde oft die Möglichkeit zu übersetzen für die Erleichterung des Spracherwerbs als naheliegender begriffen, als die, die Erkenntnisse über lexikalische und strukturelle Ähnlichkeiten von Sprachen zu nutzen.

Wenn Teilnehmer Sprachen wie „Guiné“ erwähnten („Sim, a língua portuguesa, francesa, espanhol, guiné, porque as línguas têm palavras parecidas ajuda porque a pessoa aprende mais.“, N_FB1f_26) oder Mandarin („por ex. quem fala português facilmente aprende o mandarim, o espanhol; o falante de xichangana facilmente aprende línguas sul africanas“, X_FB1f_6), musste das nicht bedeuten, dass sie selbst Sprachlernerfahrungen in diesen gesammelt hatten. Lediglich der Teilnehmer in Chimoio, der angab, aus religiösen Gründen Koreanisch zu lernen („Conserteza, para eu poder ter uma noção básica da língua Koreana, intermediou-se o Inglês isto foi na Zâmbia especificamente Lusaka no ano 2016“, C_FB1m_1) sowie eine Teilnehmerin in Maputo, die angab, aus beruflichen Gründen Chinesisch gelernt zu haben, dürften zu den wenigen Studenten gehören, die sich mit einer asiatischen Sprache beschäftigt hatten. Gewiss ist allerdings, dass sowohl im Hauptfach als auch im Nebenfach das Thema Sprachen und ihre Zugehörigkeit zu Sprachfamilien behandelt wird – was die Erwähnung von Sprachennamen wie „Guiné“ oder „Crioulo“ u.a. erklärt („Há sim, línguas como português, espanhol, crioulo e cá em Moçambique temos ronga, changana e chitsua porque partilham muitos traços“ (X_FB1f_10).

⁷⁵⁴ Der Teilnehmer L_FB1m_26 schrieb: „Sim, português p.ex. pode ajudar alguém a aprender espanhol. As línguas maternas de Moçambique têm uma grande semelhança e uma pode ajudar a outra, p. ex. Elomwe e Emacua.“

⁷⁵⁵ Teilnehmer Q_FB1m_2 kommentierte: „Sim. No caso do castelhano, pode ajudar na aprendizagem da língua espanhola. Ela pode ajudar através dos símbolos fonéticos.“

⁷⁵⁶ Teilnehmerin X_FB1f_2 erwähnte außerdem Italienisch. Teilnehmerin X_FB1f_10 schrieb: Há sim, línguas como português, espanhol, crioulo e cá em Moçambique temos ronga, changana e chitsua porque partilham muitos traços.“

⁷⁵⁷ Teilnehmer X_FB1m_7 erwähnte außerdem Xichangana und Xirhonga: „Sim. O caso do português e espanhol, são línguas que apresentam similaridades; na fase inicial de aprendizagem pode ser fácil, pode vir a ser complexo quando o grau de aprendizagem evolui. Outro exemplo: Xichangana e Xironga.“

Auffällig war, dass Bantusprachen relativ selten in Untergruppen eingeordnet wurden. Wenn überhaupt, wurde die Tsonga-Gruppe benannt („Com certeza. Eu como falante de língua chope tive a facilidade de aprender o shangana e chitswa pois todas elas são línguas do grupo tsonga.“, B1_FB1m_6), nicht jedoch die Shona-Gruppe, wenngleich auf die Ähnlichkeiten der ihr angehörenden Sprachen verwiesen wurde („Sim. Por exemplo a língua Chimanyika me ajudaram na aprendizagem da língua Ciwutee por causa da semelhança de alguns termos usados na língua. A diferença está apenas em alguns aspectos mais a maior parte das coisas são iguais.“, C_FBf1_2). Die Tendenz ging dahin, Bantusprachen als großes Ganzes wahrzunehmen („O Maconde pode ajudar na aprendizagem de outras línguas bantu. Ajudam na formação do plural, visto que pertencem a mesma família“, Q_FB1f_7) – das entspricht der Handhabung im öffentlichen Diskurs und durch das Bildungsministerium sowie dem Gesichtskreis der Teilnehmer, wie er sich etwa in der Übersicht über die Sprachen, die Teilnehmerangaben zu lernen, widerspiegelt.

Wenngleich Teilnehmer immer wieder feststellten, dass Sprachen europäischer Herkunft, wie z.B. Englisch und Portugiesisch, im Gegensatz zu den Bantusprachen über eine Grammatik verfügten („sim p. ex português e inglês, ajudaram por possuírem a gramática“, M_FB1f_21) und, wie in diesem Fall, den Erwerb einer anderen Sprache erleichterten, waren Angaben zu deren genealogischen Beziehungen oft vage oder inkorrekt („Sim, o português e o inglês são um exemplo disso. Por serem línguas germânicas apresentam algumas semelhanças apesar de serem diferentes.“, N_FB1m_8 / „Eu acho sim que existem línguas que ajudam na aprendizagem de outras tal o caso do Português, Inglês, Emakwa, Espanhol, entre outras. Ajudam se as línguas forem da mesma família, isso também facilita e semelhança na construção frásica“, Q_FB1m_8 / „português e inglês, português e espanhol. Estas línguas apresentam similaridades no significado de algumas palavras.“, X_FB1m_14). Häufig wurde Englisch als Sprache dargestellt, die Französisch und Portugiesisch ähnlich sei – was sicherlich nachvollziehbar ist („Sim, inglês, francês, italiano, uma vez que são línguas muito faladas ou aprendidas. O inglês facilmente podes ter acesso a mais informações, o português pode ajudar na percepção do italiano por serem línguas da mesma origem e parecidas“, L_FB1m_27 / „Sim, há. Conhecendo e dominando uma língua, já é muito fácil aprender outra e as que têm a mesma origem. Português/francês/inglês“, M_FB1m_8). Auch die meisten Teilnehmer, die Deutsch studierten, zeigten sich sicher bezüglich der Einteilung in „línguas latinas“ und „línguas germanicas“ zeigten („Sim, sim, sim. Línguas com mesmas raízes ajudam. Ex: inglês e alemão, ambas são germânicas – português, espanhol, italiano, francês – são todas latinas“, M_FB1f_d2 / „Por ex.: inglês e alemão acho que tem algo comum, é por ser línguas germânicas, francês e português, por serem línguas latinas“, M_FB1f_d4), ebenso wie diejenigen, die Französisch studierten, über die Zugehörigkeit dieser zur Gruppe der romanischen Sprachen, eventuell Zeichen für die eine Bewusstmachung im universitären Sprachunterricht („Sim. Por exemplo a língua portuguesa, ajudou-me a aprender uma língua com facilidade. Neste caso, a língua francesa, devido a natureza destas línguas, ou seja, por ser línguas românicas.“, B2_FB1m_6 / „Sim, isso é marcado pelos traços comuns que as línguas carregam, ou seja se são do mesmo grupo. Como espanhol e português, por serem línguas românicas, podemos facilmente aprender.“, B1_FB1m_8). Doch auch Teilnehmer mit anderen Studienfächern argumentierten auf ähnliche Weise und verwiesen beispielsweise auf einen gleichen Ursprung der Sprachen („sim, português ajuda no espanhol, por serem línguas com quase a mesma base“, M_FB1m_2 / „Acho que realmente existem..., p. ex. as línguas portuguesa, espanhola e francês, dado que são da mesma família, românica, e influenciam-se através de estrangeirismos, neologismos, pela semelhança na escrita de algumas palavras.“, N_FB1m_18 / „Há sim, é o caso das línguas com algumas similaridades, as da mesma origem, é o caso de francês, Português, etc. de origem latina, têm alguma relação e assemelham-se em certos aspectos fonéticos, fonológicos etc.“, X_FB1m_12).

Im folgenden Abschnitt soll auf die Sprachen und Sprachenkombinationen ausführlicher eingegangen werden.

Allgemeine und alternative Aussagen

Während 25 Teilnehmer überzeugt waren, dass Sprachen untereinander keine Hilfe beim Erwerb seien, behaupteten fast doppelt so viele Studenten das Gegenteil. Sieben Teilnehmer beantworteten die Frage nicht. Die Aussagen von neun Teilnehmern wurden als unpassend gewertet, weil der Zusammenhang mit

der Frage kaum noch herstellbar war (z.B. „Moçambique sendo colonizado por portugueses, foram obrigados a usar o português como língua da instrução, mas nem todos falavam e tornava difícil passar a informação. As línguas bantu vieram para ajudar entender essa problema e fica através do ensino bilingue é o caso de emakwa, bitonga, Nhanja.“, L_FB1m_16 / „Sim. Línguas bantu, ajudou na existência ou aparecimento de outras línguas, como por ex. Emakwa, Chimaconde, Chuabo, Cena entre outras“, N_FB1f_10 / „Sim! Português, Inglês, Francês. Existem fenómenos que precisam ser interpretados então a interdisciplinaridade ajuda a dar um alvo nas línguas“, N_FB1f_22 / „A psicologia, biologia, história, a psicologia o ser de um indivíduo, a história faz um estudo profundo do desenvolvimento do ser humano.“ Q_FB1f_12 / „Sim, existem, ajudam na interpretação de alguns factores“, X_FB1m_8).

a) Alternative Aussagen (33)

Teilweise erschwerte die Art, wie die Aussagen formuliert waren, das Verständnis. Offenkundig wurde jedoch, dass auch diese Teilnehmer die Frage anders aufgefasst hatten, als erwartet wurde, und Sprachen anführten, mittels derer sie (oder andere) lernten oder Wissen erworben hatten („Sim: por exemplo minha língua xitswa me ajudou bastante na aprendizagem porque tinha dificuldades de interpretar algumas coisas, quando usava xitswa.“, B1_FB1f_2 / „Língua inglesa, francês e mais outras. Ajuda na medida em que as pessoas que aprendem assimilam com o aprendido.“, L_FB1f_4 / „Sim, temos p. ex. Português e Inglês: ao querer planificar ou transmitir uma matéria de língua bantu, recorremos as literaturas já escritas em português ou inglês“, T_FB1m_5). Ebenso wurde die Formalisierung von europäischen Sprachen als Lernsprachen thematisiert oder auf ihre Regelmäßigkeit hingewiesen („Sim, no caso do Português, Francês e Inglês. Para mim ajuda na explicação com escrever as letras e como fazer leitura: Isso começando com a leitura dos abecedários, a seguir as palavras dividindo em sílaba e no fim formar frases.“ N_FB1f_3 / „O português é uma língua que ajuda na aprendizagem, por exemplo o inglês e outras. Como ajuda: a partir das regras da gramática.“, N_FB1m_3).

Außerdem wurden Vorteile beschrieben, die man habe, wenn man über Fremdsprachenkenntnisse verfüge („Sim existem, porque os manuais são feitos em várias línguas, e conhecer por exemplo o inglês é uma vantagem. Pois muitos livros vêm também em inglês.“, B2_FB1m_17 / „como inglês, francês e outras. Ajuda na medida em que tem algumas viagens. Ou até mesmo encontra alguém que só fala inglês você pode sentir-se a vontade para comunicar-se com ela“, L_FB1f_3 / „São o português, francês. Porque quando formos nos países fora do nosso permitir a interação comunicativa com outras pessoas“, L_FB1f_10 / „inglês, português, línguas bantu ajudam na comunicação de uma determinada região“, M_FB1f_27 / „Sim, a língua portuguesa, inglesa e francesa. Através da fala e da pronúncia. Quando um indivíduo viaja e vai num país que se fala só inglês, você saber que eu fiz ou já estudei essa língua, por mais que seja para você vai se ajudar“, N_FB1f_13 / „Sim o inglês e francês ajudam na medida em que as pessoas vão para fora de Moçambique“, N_FB1f_21 / „inglês e francês vão ajudar no sentido de se por acaso a pessoa vai a um país onde se fala essas línguas não se surpreendera porque já tinha aprendido“, Q_FB1f_2 / „Sim. Português e inglês, quando vamos nos outros países ajuda nos comunicar-mos bem“, T_FB1f_b10 / „Sim há p.ex. inglês, francês e línguas locais, estas ajudam na interpretação das outras ou para a tradução, isto é quando recebemos uma visita que não fala português“, L_FB1m_14). Fremdsprachen vermittelten zudem eine Kulturerfahrung („Sim, através das outras língua aprendi conhecer os hábitos e costumes das outras comunidades.“, Mx_FB1f_5). Darüber, warum eine Teilnehmerin sich in die Rolle eines Portugiesen versetzte, der in Frankreich als Lehrer arbeitet, kann nur spekuliert werden („Sim, Português, Francês, Inglês, língua Bantu. Na medida em que um português vai dar aula na França vai precisar de saber falar francês para se interagir com os estudantes é o alvo“, N_FB1f_8).

Die Aussagen, in denen darauf verwiesen wurde, dass man Sprachen übersetzen könne, wurden ebenfalls als missverständliche Interpretation der Frage gedeutet („Sim, porque as línguas tem quase mesmas regras, por exemplo, quando falo de livro, me refiro a livros de línguas eles são traduzidos para a outra língua então sim, tem línguas que podem nos ajudar“, B1_FB1f_11 / „Sim, português para o inglês, isso ajuda porque se o indivíduo não fala português pode lhe traduzir falando português“, L_FB1f_12 / „há sim, na medida recorremos a elas fazendo o empréstimo linguístico para designar termos que não existem numa determinada língua“, L_FB1m_31 / „há, por causa da tradução“, L_FB1m_33).

Die Antwort, dass Bantusprachen dabei helfen würden, „Menschen mit Schwierigkeiten zu verstehen“, illustrierte die Wahrnehmung der Funktion von Bantusprachen im Verständnis der Teilnehmerin mehr, als die Frage beantwortet wurde („línguas bantu ajudam na percepção de pessoas com dificuldades“, L_FB1f_1).

b) Zustimmung: Es gibt solche Sprachen (48)

Von den 48 Aussagen, die hier eingeordnet sind, wurden die meisten nicht begründet. Aussagen, die beinhalteten, dass alle Sprachen – oder zumindest einige – einander unterstützen würden, wurden hier eingeordnet („todas ajudam“, M_FB1f_13 / „todas podem ajudar. tomando com base o estudo comparativo, aspectos comuns / divergentes“, M_FB1m_17 / „Sim, porque uma língua ajuda na aprendizagem da outra“, Mx_FBf_17 / „Sim! Na aprendizagem de línguas fazemos sempre um cruzamento entre as estruturas das línguas em questão.“, Mx_FB1m_1 / „Certas línguas têm algo em comum e influenciam a aprendizagem de outras línguas“, T_FB1f_2 / „Acho que qualquer língua pode ajudar na aprendizagem da outra, porque a língua que eu conheço é que vai permitir através da sua estrutura que eu aprenda outra.“, X_FB1m_4). Auf die eigene Erfahrung verwies eine Teilnehmerin („Sim, existem tantas línguas que me ajudam ao aprender outras línguas“, Mx_FBf_25). Auch Aussagen, in denen erklärt wurde, Sprachen seien von einander abhängig („Sim, porque existe uma interdependência entre elas.“, B2_FBf_12), die Motivation sei entscheidend („Todas as línguas, a partir do momento em que o indivíduo se encontra em processo de aprendizagem e se identifica com a língua consegue encontrar facilidades para a aprendizagem“, M_FB1f_14) oder das EB helfe beim Wissenserwerb („Sim. Todas ajudam através do ensino bilingue favorecendo assim a aprendizagem.“, N_FB1m_2) wurden hier einsortiert, obgleich eine oft ungenaue Ausdrucksweise, die nicht exakt zwischen Wissenserwerb und Spracherwerb unterschied, die Einordnung erschwerte.

Darauf, dass Sprachen gleichen Ursprungs und/oder mit ähnlichen Strukturen im Lernprozess einander unterstützend wirkten, wurde hier ebenfalls verwiesen, jedoch wurden keine Beispiele genannt („Sim, desde que essas línguas que tenham a mesma etimologia ou origem“, N_FB1m_2 / „existem, línguas cognatas por terem estrutura idêntica e por serem irmãs“, X_FBf_1).

c) Ablehnung: Es gibt solche Sprachen nicht. (25)

19 von 25 kommentieren ihre Ablehnung der Aussage. Dabei überwiegen die Kommentare der Teilnehmer, die befanden, dass jede Sprache ein Art abgeschlossenes System sei, Vorteile für den Fremdsprachenerwerb entstünden dadurch also nicht („Não, cada língua é uma“, B2_FB1f_15 / „acredito que não, porque cada língua tem sua estrutura, regras, padrão“, L_FB1m_35 / „não, pois cada língua tem as suas regras“, M_FB1f_d3 / „Não, cada língua é uma língua“, N_FB1m_13, „Não, porque cada língua é língua, não tem influência de outra“, Q_FB1m_20 / „não existe, visto que qualquer língua é um sistema complexo de comunicação capaz de veicular informações sem auxílio de outras“, X_FB1m_13).

Solche Sprachen gebe es, gemäß der Erfahrung der Teilnehmer, nicht („Não, nenhuma língua ajudou-me na aprendizagem da outra“, B1_FB1m_3 / „ainda não descobri quais são estas línguas, não tive contacto com outras línguas“, L_FB1m_29 / „não acredito muito nisso“, M_FB1m_11), einem anderen sind solche noch nicht begegnet, ein anderer kannte solche Sprachen nicht.

Für jede Sprache, so wurde argumentiert, existierten eigene Lehrmethoden („não há nenhuma que ajuda, porque nenhuma depende da outra, cada uma tem seu meios e métodos de aprendizagem“, M_FB1f_28), sie würden nicht helfen, könnten aber übersetzt werden („Na minha modesta opinião não existe nenhuma que ajuda na aprendizagem da outra, mas sim métodos como o de tradução“, T_FB1m_16)

Darauf, dass viele Sprachen das Lernen eher behindern, meinten zwei Studenten an unterschiedlichen Standorten („Não. A língua materna só contribuiu grandemente para as mais construções, devido a interferência, recorrer no citshwa para falar Português.“, Mx_FB1m_10 / „não, pois cada língua possui sua estrutura e suas características, aprender uma língua a partir da outra pode atrapalhar porque aluno pode transferir as características de uma para outra“ (T_FB1f_b9). Ein Teilnehmer in Nampula fand jedoch

genau das Gegenteil („Bom, posso acreditar que as línguas são iguais. Por isso nenhuma que facilita/facilitará na aprendizagem da outra língua“, N_FB1m_12).

Nicht nur, dass solche Sprachen nicht existierten, man lerne eine Sprache nur mit Hilfe der Zielsprache („não existe! Pois, aprende-se uma língua falando a própria língua“, L_FB1m_5 / „não, mas pode-se aprender usando a língua-alvo“, L_FB1m_9 / „não, porque o homem aprende a língua usando“, M_FB1m_16).

Nicht von der Sprache hänge der Lernerfolg ab, sondern vom jeweiligen Kenntnisstand der Lehrkraft und des Schülers („não, isso tem muito a ver com o domínio da própria língua pelo professor e pelo aluno durante o PEA“, M_FB1f_18).

In sich widersprüchlich war die Formulierung eines Teilnehmers in Maputo („acho que não, uma vez que todas quando dominados ajudam, pese embora alguns tendem a dizer que as maternas ,facilitam a aprendizagem‘, M_FB1m_13). Wissenserwerb und Sprachenerwerb gehören zusammen – worauf hier kritiklos verwiesen wird, ist, dass die Muttersprachen nicht erworben werden, sondern als Hilfsmittel betrachtet werden, um Wissen, bereitgestellt auf Portugiesisch, erworben werde.

d) Erst- und Muttersprache (27)

Diese Teilnehmer waren der Auffassung, dass die Erst- oder Muttersprache stets beim Erwerb einer weiteren Sprache helfen würde. Wenn auch angenommen werden kann, dass viel Teilnehmer die Bantusprachen im Sinn hatten, sprachen sie doch Allgemeingültiges für jede Muttersprache aus („Sim, as línguas maternas de cada indivíduo vão facilitar na aprendizagem, uma vez que cada um já tem um contato com a sua língua.“, L_FB1f_5 / „língua materna do educando ajuda quando a língua do ensino não for dele“, M_FB1f_16 / „todas são fundamentais na aprendizagem das outras. Portanto a língua primeira é sempre chamada no âmbito de aprendizagem de uma L2 ou LE“, M_FB1m_20 / „Há línguas que ajudam, desde que estas sejam a língua materna/primeira do aprendente da língua alvo.“, M_FB1m_22 / „Com certeza sim, na aprendizagem de uma nova língua implica dominar uma L1 para poder pensar e facilitar na aprendizagem da outra nova.“, Mx_FB1f_2 / „há o caso das línguas maternas no ensino duma segunda língua“, T_FB1f_b1 / „Sim, as línguas maternas, são usadas como primeiro meio da comunicação, traduzindo ou decodificando que se pretende transmitir na língua por se aprender.“, T_FB1m_12 / „Elas ajudam na medida em que para perceber certos termos considerados novos numa língua em estudo podemos recorrer a essas ou nossas línguas maternas.“, X_FB1f_3), kann das nicht mit Sicherheit gesagt werden.

Die erste Sprache sei in jedem Fall die Basis für jede weitere Entwicklung („Língua materna, digo isto porque é a primeira língua que uma criança entra em contacto, isto é, através da interação com a sua mãe não só o ambiente/sociedade.“, Q_FB1m_15 / „tendo em conta a minha experiência é claro que existe e só pode ser a língua que as crianças tenham domínio da língua para facilitar a compreensão da matéria“, X_FB1f_4 / „Afirmo que uma língua é aprendida através da outra, e, para o ensino dessas recorre-se à primeira língua do aprendiz.“, X_FB1m_2 / „Sim existem, as que são tidas como maternas visto que preconizam mais facilidade na acomodação dos conteúdos, facilidade na percepção.“, X_FB1m_17). Die Allgemeingültigkeit ihrer Überzeugung stellten Teilnehmer heraus, indem sie den Plural, Erst- oder Muttersprachen, verwendeten, eventuell aber auch daru verwiesen, dass es normal ist, mehrere Sprachen als L1 zu haben („Sim, as línguas maternas dos alunos ajudam bastante porque através delas constroem conceitos de novas imagens que aprendem.“, L_FB1m_3 / „As 1ª línguas, é fácil para aprender a 2ª.“, M_FB1f_4 / „Existe sim é o caso das línguas maternas sobretudo as que os indivíduos têm domínio e falam fluentemente. Estas línguas podem servir como base aprender outras na medida que o indivíduo vai recorrer nestas línguas o significado dos vocábulos da língua que está a aprender.“ T_FB1m_3 / „Há as línguas maternas. Elas são recorridas como meio de auxílio na compreensão da outra língua.“, X_FB1f_5).

Bantusprachen

a) Bantusprache/n (10)

Auf die besondere Bedeutung der Muttersprache für den weiteren Bildungserwerb wurde auch hier verwiesen, nun aber eine oder mehrere Bantusprachen genannt („p. ex. as línguas bantu – na percepção das matérias que são abordadas numa determinada lição“, L_FB1m_30 / „Sim. Emacua ajuda-nos no ensino aprendizagem da criança numa 1ª fase no ensino, na medida que a criança estaria mais dedicada a língua emacua temos que nos apoiar com a mesma.“, N_FB1f_15) – und zwar ohne, dass sogleich auch die Amtssprache als eigentliches Lernziel der Grundschule erwähnt wurde. Dass die Muttersprache – bzw. das Übersetzen – für sie auch nach dieser bedeutsam bliebe, meinten andere Teilnehmer, deren Aussage ebenfalls hier eingeordnet wurde („Sim. A minha língua materna, citshwa, muitas das vezes recorrer a esta língua para fortalecer o pensamento.“, Mx_FB1m_4 / „É língua bantu, ajudam em fácil compreensão dos conteúdos e interpretação dos mesmos“, N_FB1m_14 / „Sim. Echuabo. No meu caso sempre que tenho dificuldades em qualquer língua, acho o signo e significado a minha língua materna.“, Q_FB1m_17).

b) Bantusprache/Bantusprache (24)

Die Bantusprachen, die einen ähnlichen Wortschatz hätten, erleichterten den Erwerb untereinander (L_FB1m_10, _24 / „Sim, as línguas nativas/nacionais. Pode-se a partir duma língua que um aprendente conhece (língua materna) ter facilidade para aprendizagem de outras línguas, através de aproximação dos significados.“, X_FB1m_15). Auch, dass Bantusprachen strukturell ähnlich seien („quando têm a mesma estrutura, como é o caso das línguas bantu“, M_FB1f_10), vereinfache das Lernen, insbesondere, wenn sie der gleichen Gruppe angehörten („Com certeza. Eu como falante de língua chope tive a facilidade de aprender o shangana e chitswa pois todas elas são línguas do grupo tsonga.“). In Chimoio war es die Muttersprache Cimanyika, die der Teilnehmerin den Erwerb von Ciwute erleichterte (C_FB1f_2), in Lichinga führte ein Teilnehmer Elomwe und Emakhuwa an (L_FB1m_26), in Maxixe schließlich war es Gitonga für den Erwerb des Citshwa und in Maputo lernte, wer Xichangana oder Citshwa spricht, schneller Xirhonga (M_FB1f_6, M_FB1m_7, M_FB1m_15). In Nampula wurden Sprachenpaare wie Emakhuwa und Echuwabu (N_FB1f_7) genannt sowie einmal mehr Emakhuwa und Elomwe (N_FB1f_16). Letzteres wurde ebenso in Quelimane angegeben (Q_FB1m_12 und 22), außerdem lernte hier eine Teilnehmerin Shimakonde, eine Sprache, wie sie schrieb, die z.B. bei der Pluralbildung Ähnlichkeiten mit anderen Bantusprachen aufweise („O Maconde pode ajudar na aprendizagem de outras línguas bantu. Ajudam na formação do plural, visto que pertencem a mesma família“, Q_FB1f_7). Cinyanja und Cinyungwe seien sich ähnlich (T_FB1f_b5), ebenso Cisena und Cinyanja (T_FB1f_b2 und _b7) – so Beispiele aus Tete.⁷⁵⁸

b) Bantusprachen/Portugiesisch (49)

Für 49 Teilnehmer war es selbstverständlich, dass ihnen ihre Muttersprache beim Erwerb der Amtssprache geholfen habe. Meist wurde dabei im Unterricht übersetzt („Sim, minha língua materna ajudou bastante para que pudesse aprender a falar a língua portuguesa porque faço espécie de tradução directa, porque primeiro percebo na minha língua e depois faço tradução directa.“, B2_FB1f_11 / „Sim, todas as línguas bantu ajudam a aprendizagem. Porque na aprendizagem antes da língua oficial o professor deve ser capaz de se interagir com a língua materna explicando algo.“, L_FB1m_25 / „Sim. São as línguas maternas, e ajudam na medida em que nos auxiliam na construção do significado – pensamos usando as línguas maternas e depois fazemos tradução.“, M_FB1m_23 / „Tendo em conta que nós temos a língua materna uma língua bantu é muito bom que o professor use a abordagem da tradução para que ajude a entender a língua alvo.“, T_FB1f_b3 / „Sim, as línguas maternas p. ex. Cinhungue, Cinyanja todas as nossas línguas maternas facilitam na aprendizagem das outras línguas. Uma expressão em português.“, T_FB1m_2). Dass auch sie weiterhin übersetze, schrieb eine andere Teilnehmerin in Chimoio („Sim, a minha língua materna, eu organizara as ideia com minha língua em traduzir para português isto no ensino primário. E por isso tenho a certeza que todas línguas são importante no processo de ensino e aprendizagem.“, C_FB1f_1). Eine

⁷⁵⁸ Die Teilnehmer X_FB1f_10 und X_FB1m_ wurden in der Übersicht unter Portugiesisch/Spanisch eingeordnet, auch wenn beide auf die Ähnlichkeit von Sprachen der Nguni-Gruppe hinwiesen.

Teilnehmerin in Maxixe hingegen erklärte, dass sie diese Phase überwunden habe („Sim. Quando usei a abordagem directa, aprender a L2 por L1, resultou, porém agora já estou na fase de aprender uma L2 pela própria L2“, Mx_FB1f_14).

Den Kinder in der Schule müsse vermittelt ihrer Muttersprache geholfen werden, Portugiesisch zu erlernen („A língua portuguesa e as línguas bantu. Quando um aluno não entende o português, o professor deve transmitir com língua bantu.“, L_FB1f_2 / „Sim, o xirhonga p. ex.: há casos em que nas zonas do campo as crianças não conseguem compreender a matéria em L.P. O professor tem que ajuda-las em casos concretos na língua xirhonga.“, M_FB1f_23 / „Sim, p.ex. a língua portuguesa, ensinando outro como pode falar a língua portuguesa ou seja corrigindo as palavras erradas quando estiver a falar com ela. 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 6ª classe podemos ajudar.“, N_FB1f_4 / „Sim, há. Ex: na escola as crianças aprendem a língua portuguesa auxiliando-se da língua emácia sobretudo nas classes iniciais, uso do bilingue.“, N_FB1f_9 / „P. ex. Nem todos os moçambicanos falam bem o Português por ser L2. Auxiliando o Português com a língua bantu do aluno, poderá ser possível alcançar-se bons resultados de aprendizagem.“, Q_FB1m_5). Wie das Lernen vonstatten geht, wurde teilweise anhand von Beispielen illustriert („Sim, uma língua pode buscar outras palavras doutra língua, por exemplo língua portuguesa a palavra *camisa* por exemplo em emácia podemos dizer *ecamisa*.“, N_FB1m_20 / „No caso de chuabo. No caso das classes iniciais, ao dar uma aula. Se o aluno não sabe que é um balde a português, então usa chuabo para perceber.“, Q_FB1f_5 / „xironga e xichangana, quando um indivíduo não entende determinada informação em português pode decifrar em língua materna para a sua compreensão“, X_FB1f_7 / „As línguas primeiras ajudam na aprendizagem da segunda, para dizer que qualquer ajuda. P.ex. quando recorremos à língua primeira para explicar um fenómeno às nossas crianças que têm a L2 como língua de ensino.“, X_FB1m_9).

c) Portugiesisch/Bantusprachen (10)

Keineswegs erstaunlich ist, dass einige Teilnehmer meinten, dass sie mittels des Portugiesischen eine Bantusprache oder „ihre“ Bantusprache lernen würden („Sim, prova o meu caso a língua portuguesa em algum momento ajuda-me a aprender mais a minha língua materna, cindau.“, B1_FB1f_8). Gemeint war der Erwerb der Schriftsprache („Sim, vejo o português ajuda-me a conhecer o sistema da escrita do cindau.“, B2_FB1m_20). Zudem kann vermutet werden, dass Studenten im Nebenfach Bantusprachen auch mit Fachliteratur zur Bantuistik auf Portugiesisch konfrontiert sind („Sim existe, a língua portuguesa é a base para o ensino da língua Rhonga“, M_FB1f_7 / „Sim, temos p. ex. Português e Inglês: ao querer planificar ou transmitir uma matéria de língua bantu, recorremos as literaturas já escritas em português ou inglês“, T_FB1m_5) sowie mit Fachbegriffen („o português, auxilia a língua moçambicana, na base de pressupostos teóricos da gramática, fonologia, fonética, o som que vem da língua portuguesa“, M_FB1m_10). Die Gründe, warum Portugiesisch die eine Bantusprache, Englisch aber die andere erleichtern soll, wurden von der Teilnehmerin in Maxixe nicht genannt („Sim. O português permitiu-me a aprendizagem facilitada do gitonga. Na aprendizagem do Citswa, o inglês ajudou“, Mx_FB1f_15).

d) Bantusprachen/Englisch (9)

Teilnehmer, die ausschließlich die Kombination Englisch/Bantusprachen erwähnten, brachten weitere Beispiel für die oben gemachte Aussage: „Para mim a língua changana/ronga ajudam na aprendizagem da língua inglesa, visto que há palavras que usamos tanto para changana como para Inglês ,xipuna‘ – ,spoon‘, que significa colher.“ M_FB1f_25 / „Sim, por exemplo: em cicope ,colher‘ é ,cipone‘ e em inglês é ,spoon‘.“, Mx_FB1f_9). Ähnliches sagten Teilnehmer in Beira und Maxixe („Sim, a língua xitswa. A língua xitswa tem alguns termos semelhantes de inglês, o que de certa forma despertou-me curiosidade em aprender inglês.“, B2_FB1m_8 / „Sim! Como por exemplo na língua ndau há expressões que foram emprestados do inglês“, B2_FB1m_5 / „Sim. É o caso da minha língua materna. Ela ajudou-me a compreender o inglês devido a alguns termos semelhantes, Citswa.“, Mx_FB1m_12).

e) Englisch/Bantusprachen (3)

Dass auch Englisch für den Erwerb von Bantusprachen als Erleichterung dargestellt wurde, zeigen diese Beispiele: „inglês, porque alguns vocábulos são usadas na língua rhonga“, M_FB1m_12 / „Inglês na aprendizagem do zulu devido da sua semelhança fonética, italiano – português, a semelhança da pronúncia de alguns vocábulos“, M_FB1m_21). Ob die Fachliteratur gemeint ist oder tatsächlich, dass Englisch beim Erwerb einer Bantusprache helfe, ging nicht klar aus einer weiteren Aussage hervor („Nas línguas bantu temos o inglês“, M_FB1m_19).

Amtssprache und Fremdsprachen

a) Portugiesisch

Portugiesisch ist die Unterrichtssprache und wurde von zehn Teilnehmern daher als Basis beschrieben, von der jeder weitere Wissenserwerb ausginge („Língua portuguesa. Porque o professor consegue comunicar-se com outros indivíduos, na sala de aula“, L_FB1f_7 / „existe a língua que ajuda na aprendizagem, como português“, T_FB1f_b8). Die Sprache wurde als Ausgangspunkt für den weiteren Sprachenerwerb betrachtet („Como p. ex. o português, porque a partir delas podemos facilmente aprender outra língua, embora com dificuldade“, L_FB1f_13 / „Sim, o português! Graças a conhecimento que tenho desta língua consigo passá-lo para a aprendizagem de outras línguas“, T_FB1m_14). Für den Fremdsprachenerwerb sei dabei das Übersetzen fundamental („P.ex. eu que domino a língua portuguesa vou precisar da língua portuguesa para aprender outra, a partir da tradução. Para que eu fale algo numa outra língua que estou a aprender preciso de conhecer o significado disso na língua portuguesa.“, L_FB1m_2).

b) Portugiesisch, Englisch und Kombinationen

Die erste Fremdsprache, die in Mosambik in der Schule erworben wird, ist Englisch. Für einen Teilnehmer schien die Sprache, vielleicht wegen der von ihm behaupteten Einfachheit, die Basissprache für alles andere zu sein („sim, no caso do inglês, a gramática é simples e claro de perceber“, T_FB1m_4). Andere meinten jedoch, Portugiesisch habe ihnen beim Englischerwerb geholfen („Sim. A língua portuguesa foi fundamental na aprendizagem da língua inglesa“, B2_FBf_4), wobei die Vermittlung, wie Teilnehmer feststellten, auf Übersetzen beruhte („Sim! O português por exemplo, tive que usá-lo para aprender a língua inglesa, neste caso, fazendo a tradução.“, B2_FB1m_7 / „Sim, o português. Através dela aprendi a traduzir o inglês.“, B2_FB1m_9 / „Obviamente, ao aprender o inglês traduzia-me em português.“, C_FB1m_4 / „O português. Quando escreve uma palavra a Inglês você pode traduzir a Português vice-versa.“, Q_FB1f_3 / „Do português para o inglês. Na sua tradução.“, Q_FB1f_6 / „Sim há. Exemplo se eu sou professor de inglês numa turma onde a língua falada é português, eu posso me auxiliar da língua portuguesa em alguns termos para fazer perceber que a palavra ‘teacher’ quer dizer ‘professor’“, Q_FB1m_16 / „sim, o português, inglês e francês, ex. ‘o meu pai’, ‘my father’ e a partir dessa forma que uma língua ajuda a outra“, T_FB1m_7).

Eine Teilnehmerin in Beira meinte, dass es die phonologischen Regeln des Portugiesischen seien, die den Englischerwerb phonologisch erleichtern würden („Sim. O português me ajudou na aprendizagem do inglês. As regras fonológicas do português ajudaram-me bastante no entendimento da fonologia inglesa“, B2_FB1f_10), andere meinten, die ähnliche Struktur der Grammatik helfe („sim p. ex. português e inglês, ajudaram por possuírem a gramática“, M_FB1f_21) sowie der Wortschatz und morphologische Erscheinungen („Sim, falando do inglês, francês, isso ajuda porque nós emprestamos as outras idiomas que afirmamos que é empréstimos linguísticos“, L_FB1m_20 / „sim, português – inglês, em Português diz-se ‚organização‘ e em inglês diz-se ‚organization‘“, M_FB1f_1 / „português ajuda na aprendizagem de inglês, porque algumas palavras só tem uma diferença no fim das palavras“, M_FB1f_2 / „Sim, são o inglês para o português tanto vice-versa, ajudam nas palavras emprestadas, recorreremos para poder melhor concepção de uma palavra que está défice daquela língua“, T_FB1m_6), Schließlich seien auch feste, aus dem Englischen übernommene Ausdrücke hilfreich („o inglês, p.e. nós temos algumas expressões oriundas do inglês e usamo-las no Português como um dos melhores mecanismos da aprendizagem da língua de tal modo ela

auxilia na língua portuguesa“, L_FB1f_9 /). Wenngleich der Ausdruck missverständlich ist, schien es diesem Teilnehmer darum zu gehen, dass auch Englischsprecher keine Schwierigkeiten mit dem Portugiesischerwerb haben sollten („É o caso do inglês, para quem fala inglês, mas tendo como língua de ensino o português, pode assim facilmente aprender o português adquirindo algumas habilidades, como linguísticas“ (T_FB1m_11).

c) Portugiesisch, Französisch und Kombinationen

Teilnehmer, die sich explizit zu Französisch äußerten, verwiesen oft, wie bereits gesehen, auf die gemeinsame Sprachfamilie von Portugiesisch und Französisch oder zumindest auf die Ähnlichkeit beider Sprachen („Sim. Por exemplo a língua portuguesa, ajudou-me a aprender uma língua com facilidade. Neste caso, a língua francesa, devido a natureza destas línguas, ou seja, por ser línguas românicas.“, B2_FB1m_6 / „Sim, por exemplo o português tem me ajudado muito na aprendizagem da língua francesa, penso eu o facto das duas terem origem no latim vulgar tem algumas semelhanças e isso tem ajudado muito“, Mx_FB1f_22 / „Obviamente, no meu caso o português ajudou-me a aprender o francês e ajudaria-me também a aprender o espanhol pois são línguas muito semelhantes.“, Mx_FB1m_9). Ähnlichkeiten der Phonetik („Português, francês. Existem palavras em francês bem parecidas ou melhor a forma de pronúncia é igual do português.“, N_FB1f_28), Merkmale der Syntax („Sim! Por exemplo a língua portuguesa a língua francesa. Têm alguns traços meramente comuns na formação frásica.“, Mx_FB1f_27) und die Beschaffenheit des Wortschatzes erleichterten den Erwerb („Sim. A língua portuguesa e francesa. Se ajudam na medida em que algumas palavras portuguesas têm o mesmo significado com as palavras francesas“, N_FB1f_6)

Für eine Teilnehmerin beschrieb als fundamental, was sie für das Verbindende zwischen Englisch, Französisch und Portugiesisch erachtet, der Schriftsprachenerwerb: „Sim, no caso do Português, Francês e Inglês. Para mim ajuda na explicação com escrever as letras e como fazer leitura: Isso começando com a leitura dos abecedários, a seguir as palavras dividindo em sílaba e no fim formar frases“ (N_FB1f_3).

d) Portugiesisch, Deutsch und Kombinationen

Einige der wenigen Teilnehmer der Befragung, die Deutschunterricht erhalten, nannten ebenfalls die gemeinsame Herkunft von Ausgangs- und Zielsprache als Grund für eine Unterstützung im Spracherwerb („O inglês ajuda na aprendizagem do alemão. Quanto mais próxima a língua alvo é a língua que se domina, mais fácil é a aprendizagem“, M_FB1f_D1 / „Por ex.: inglês e alemão acho que tem algo comum, é por ser línguas germânicas, francês e português, por serem línguas latinas“, M_FB1f_d4 / „Existem, tenho como caso específico a língua inglesa que me ajuda muito na aprendizagem da língua alemão visto que tem muitas palavras em inglês presentes na língua alemão“, M_FB1m_d1 / „sim, alemão porque é a língua mãe do inglês, o inglês tem algo semelhante ao português“, M_FB1m_5). Überhaupt eröffne Deutsch einen anderen Blick auf Grammatik („Alemão – abre a visão da gramática. Talvez todas as que tenham uma gramática complexa é aproveitável para outras línguas, como foi com o latim.“, M_FB1m_d2 / „Alemão – esta ajuda na aprendizagem das outras por ser muito complexa, e assim sendo abre-te novos horizontes na melhor aprendizagem das outras“ (M_FB1m_d3). Weniger nachvollziehbar ist nur die Aussage einer Teilnehmerin in Nampula, die die Diktion von Portugiesisch und Deutsch miteinander verglich („As línguas que ajudam na aprendizagem são o Português e Alemão. Ajudam pelo facto da dicção ser facultativa“, N_FBf_24).

e) Portugiesisch und Latein

Bemerkenswert sind zwei Hinweise auf Latein („O latim p. ex. ajuda na aprendizagem do português, na medida em que explica a origem de algumas palavras“, M_FB1f_11 / „Sim há. Latim. A língua portuguesa apresenta certas convergências históricas face ao latim. Isso possibilita um grande avanço para [aquisição] aprendizagem de outra língua, neste caso a língua portuguesa.“, N_FB1m_11), eine Sprache, die in Mosambik zwar nicht unterrichtet wird, selbstverständlich jedoch im Studienfach Portugiesisch, wenn es um dessen Entstehung und Entwicklung geht, besprochen wird.

f) Spanisch und Kombinationen

Spanisch ist die Sprache, die nach Englisch und Französisch am häufigsten genannt wurde. Ihr Erwerb falle leicht, weil sie dem Portugiesischen ähnlich sei („Sim, como o português pode ajudar a aprender o espanhol.“, B2_FB1f_14 / „Sim, isso é marcado pelos traços comuns que as línguas carregam, ou seja se são do mesmo grupo. Como espanhol e português, por serem línguas românicas, podemos facilmente aprender.“, B1_FB1m_8 / „português, espanhol, devido as semelhanças de várias palavras“, L_FB12m_6 / „O caso de português e espanhol, por serem línguas aproximadas e por terem estruturas frásicas semelhantes“, L_FB1m_21). Inwieweit diese Einsichten tatsächlicher Sprachkenntnis folgten oder nicht, ist nicht nachprüfbar, zumindest bei diesem Teilnehmer in Quelimane, der Kastilisch und Spanisch als zwei unterschiedliche Sprachen betrachtet („Sim. No caso do castelhano, pode ajudar na aprendizagem da língua espanhola. Ela pode ajudar através dos símbolos fonéticos“, Q_FB1m_2).

FB1, Frage 8 (Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Sprachen)

Linguistisch betrachtet, handelt es sich bei den Sprachen der Bantugruppe und denen der indoeuropäischen Sprachfamilien, mit denen die Teilnehmer aufgrund ihres schulischen Werdegangs am besten vertraut sind, um Sprachen, die strukturell sehr unterschiedlich sind und didaktisch daher als Kontrastsprachen betrachtet werden. Bei der Frage nun, ob es Sprachen gebe, die nichts Gemeinsames hätten, ging es darum, ob das der Wahrnehmung von Studenten, die mit Portugiesisch und Nationalsprachen aufgewachsen sind, entspricht. Die Antworten zeigen, dass die Frage von vielen Teilnehmern jedoch nicht in diesem Sinn aufgefasst wurde, erkennbar etwa an der Antwort von 37 Teilnehmern, solche Sprachen gebe es nicht, genauso wie die von 59 weiteren, dass alle Sprachen – natürlich – etwas gemeinsam hätten. Acht vertraten die Meinung, dass alle Sprachen gleichrangig seien; danach freilich war gar nicht gefragt worden. Fast doppelt so viele Teilnehmer (193) versuchten jedoch eine Antwort anhand von Sprachenbeispielen zu finden, wobei teilweise auch solche angegeben wurden, die diesen Teilnehmern, darauf ließen die von ihnen zuvor gemachten Angaben schließen, nicht vertraut waren.

Übersicht über die Antworten der Teilnehmer

	364 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
	58	6	48	61	44	51	34	35	27	
ohne Angabe	23	5		2	4	4	2	2	3	1
Sinn unklar/ unpassend	9	4		1	1		2	1		
8a) Ablehnung										
	139	24	5	21	26	18	17	13	3	12
Solche Sprachen gibt es nicht.	37	2		6	6	5	10	4		4
Alle Sprachen haben stets etwas gemeinsam.	59	6	1	12	18	3	4	7	2	6
Alle Sprachen sind gleichrangig.	8	3		2		2	1			
Alle Sprachen dienen der Kommunikation.	11	2	1	1		1	1	2	1	2
Alle Sprachen helfen beim Spracherwerb.	15	8	3			4				
alternative	9	3			2	3	1			

Aussagen										
8b) Zustimmung durch Angabe von Sprachen und Sprachenkombinationen										
Sprachen und Sprachenkombinationen	193	25	1	24	30	22	30	18	29	14

Nur 23 Teilnehmer trafen hier keine Aussage, teils auch, indem sie angaben, nichts mit der Frage anfangen zu können („não faço ideia“, Q_FB1f_2). Als sinnfrei oder unpassend mussten neun Kommentare eingeordnet werden. Diesen Aussagen mangelte es oft an sprachlicher Klarheit („Todas as línguas não importante no processo da aprendizagem“, B2_FB1f_13 / „Na minha humilde opinião penso que não. Existe língua sem dependência a outra.“, B1_FB1m_7 / „As línguas que não tem nada em comum para mim são as línguas Bantu africanas em detrimento das línguas dos outros continentes fora de África.“, L_FB1f_9 / „temos para o caso de língua Sena que faz com que muitos sabem“, Q_FB1m_10). Andere beantworteten die Frage nicht im Sinne der Fragestellung („A língua que me ajudou na aprendizagem foi o português quando estive a aprender a língua inglesa e cena.“, B2_FB1f_7 / „Por exemplo: japonês e o espanhol são totalmente incomum“, B1_FB1m_8 / „as 2ª línguas“, M_FB1f_4 / „Para mim as línguas que não nada em comum. São as línguas que não estão na organização CPLP. Por ex. Espanhol.“, N_FB1f_2)

Ablehnung der Frage

a) Solche Sprachen gibt es nicht (37)

37 Teilnehmer waren der Meinung, dass es solche Sprache(n) nicht gebe („nenhuma“, B2_FB1m_14 / „não existem“, L_FB1m_6, _9, _11 / „Penso que não.“ N_FB1f_18), zumindest nicht in Mosambik („Não existem em Moçambique.“, B1_FB1m_9) oder ihrer Erfahrung nach („não existem, pelo menos das que eu conheço“, L_FB1f_5 / „por enquanto não as conheço“, M_FB1m_d4 / „Não existe. Não é o meu ponto de vista“, Mx_FB1_12). Alle Sprachen, doch das war nicht die Frage, böten Vorteile („nenhuma língua, todas são vantajosas“, Q_FB1f_9) oder verfügten über eine Struktur („Até então não conheço nenhuma língua que não tem nada em comum, visto que todas têm uma estrutura.“, N_FBm_9).

b) Alle Sprachen haben stets etwas gemeinsam (59)

Die meisten Teilnehmer in dieser Gruppe beließen es bei einem knappen Widerspruch („todas as línguas têm algo em comum“, M_FB1f_11 / „tem algo em comum“, M_FB1f_12 / „Nenhuma. Todas têm características comuns.“, M_FB1f_14 / „Todas tem em comum.“, M_FB1f_16 / „todas têm algo em comum, só pelo facto de ser uma língua“, M_FB1f_18). Andere Teilnehmer variierten ein wenig in der Aussage („Para mim não existem línguas que não têm nada em comum, todas as línguas tem tudo em comum“, L_FB1f_4 / „Das línguas do meu domínio têm muito em comum.“, X_FB1m_17). Vollkommen sicher waren sich einige Teilnehmer nicht („Na minha humilde opinião não existem, mas vou arriscar em falar de chinês e português.“, M_FB1f_d5), einer behauptete, weil Sprachen so ähnlich seien, könne man sie schlecht voneinander abgrenzen („as línguas humanas tendem a ter alguns aspectos em comum, por isso que dificilmente se define fronteira de uma língua“, M_FB1m_18).

Sprachen würden voneinander abhängen, meinten andere („Eu acho que as línguas entre si estão interligadas porque se formos a comparar, iremos notar que certas palavras numa língua tem significado diferente numa outra língua, assim eu concluo que uma língua depende da outra, não tenho muitas experiências porque sou falante do português e aprecio muitas línguas nacionais.“, B2_FB1f_5 / „Não existem línguas que não têm de comum porque cada língua depende da outra.“, B1_FB1m_4 / „na verdade não existe nenhuma língua que não tem nada haver com a outra visto que todas as línguas são importantes e dependentes“, L_FB1m_31 / „Para mim todas línguas tem algo comum, uma vez que na aprendizagem de uma língua há interdisciplinaridade seja há dependência, isto é, uma língua depende da outra para a sua aperfeiçoamento.“, N_FB1f_12).

Ein Teilnehmer in Quelimane begründete seine Meinung damit, dass Sprachen auf einen gemeinsamen Ursprung zurückgingen („Todas as línguas têm algo em comum. Isto porque derivam de um único ancestral.“, Q_FB1m_20). Ähnliches sagte ein Teilnehmer in Lichinga, allerdings nur für die Bantusprachen, Englisch hingegen sei aus den deutschen Dialekten entstanden („todas as línguas tem algo em comum, porque tem a mesma origem no caso das línguas africanas que são de ramo bantu. O inglês tem sua origem no dialectos alemão e penso que elas tem muito em comum“, L_FB1m_16). Dass Sprachen stets etwas gemeinsam hätten, verdeutlichte eine Teilnehmerin in Maputo anhand von Französisch und Portugiesisch („Acho que falando do francês e português tem relação porque quando digo “je suis”, em português posso dizer “eu sou”, “je vai, eu vou”, todas as línguas tem um pouco de relação.“, M_FB1f_2), in Quelimane hingegen verglich ein Teilnehmer Englisch und Portugiesisch („Todas línguas têm algo em comum. P. ex. o inglês na conjugação dos verbos há algo em comum com o português.“, Q_FB1m_22). Nur die „toten Sprachen“, so ein anderer Teilnehmer in Quelimane, da sie keine Sprecher hätten, verfügten über keine Gemeinsamkeiten („todas as línguas têm algo em comum. Só a língua morta a qual não tem falante não tem algo em comum porque deixou de existir, mesmo as vivas os neologismos influenciam para uma comunicação.“, Q_FB1m_1)

Von einer Verbindung aller Sprachen, entstanden durch die Globalisierung, ging hingegen ein Teilnehmer in Xai-Xai aus („Na minha opinião, as línguas sempre têm uma ligação. Considerando que vivemos num mundo globalizado as línguas têm muito em comum através da criação de novas palavras que se espalham através da música, vídeos e mais.“, X_FB1m_6).

c) Alle Sprachen sind gleichrangig (8)

Diese Ansicht vertraten acht Teilnehmer in mehr oder weniger ähnlich klingenden Aussagen: „Não existe língua menos importante. Todas as línguas são importantes, se não ajuda em mim poderá ajudar outra pessoa.“, B2_FB1f_6 / „Não existe nenhuma língua que não tem nada em comum. Todas línguas são importantes.“, N_FB1f_7).

Die Sprache sei ihren Sprechern stets wichtig („não existem, todas as línguas são importantes para os falantes“, L_FB1m_3), alle Sprachen seien für das Lernen wichtig („Para mim todas línguas são importantes no processo de aprendizagem baste que conheça essa línguas.“, Mx_FB1m_5). Keine Sprache sei „reguliert“, jede habe ihre Sprecher und sei so wertvoll wie die andere („Nenhuma língua é regularizada, cada língua é uma língua com seus falantes. Deste modo não existe nenhuma língua nenhuma inferior a outra.“ (B2_FB1m_15).

d) Alle Sprachen dienen der Kommunikation (11)

Weil Sprachen der Kommunikation dienen, gleichen sie sich oder hätten zumeist etwas gemein, meinten diese Teilnehmer („Ainda não identifiquei-as, o que equivale que não existe, pois todas línguas tem como objetivo último e final de comunicar, portanto a comunicação pode ser com eficiência caso os comunicantes dominam a língua e pode ser com deficiência, isto quando os comunicantes não dominam mas o objetivo é o mesmo.“, C_FB1m_1 / „todas línguas tem algo em comum por ser comunicação entre seres humanos“, L_FB1m_12 / „Não existe nenhuma língua que não tem nada em comum, pois todas elas tem o propósito de comunicar, no entanto o conhecimento de ajuda na aprendizagem da outra.“, Mx_FB1f_2 / „Não existe uma língua que não tem nada em comum. Por mais que a língua seja diferente existe algo nela que os une que é a comunicação, competências comunicativas entre os indivíduos.“, N_FB1f_8 / „Para mim todas as línguas têm algo em comum, visto que, trata-se de um meio no qual os indivíduos utilizam para a sua comunicação e expressão de seus sentimentos, ideias, entre outras.“, Q_FB1m_7 / „Não conheço, partindo do pressuposto que todas elas têm o poder de manter comunicação entre os falantes.“, Q_FBm_13 / „Todas línguas têm algo em comum, simplesmente por terem como objectivo estabelecer a comunicação entre dois ou mais indivíduos seja na negociação de conhecimento, entre outros.“, X_FB1m_2 / „Não existem, todas as línguas têm algo em comum, todas permitem a comunicação e nenhuma língua é superior e/ou inferior em relação a outra.“ (X_FB1m_15).

Sprachen stützten einander in der Kommunikation, versicherten zwei Teilnehmer in Beira („Todas línguas ajudam na comunicação da outra.“, B1_FB1m_1 / „Para mim não existe nenhuma língua que não tenha

comunicação com uma outra língua e que não ajuda na comunicação com a outra, porque, porque um indivíduo poder aprender uma língua mesmo que seja estrangeira aprende a sua.“, B2_FB1f_11).

Alle Sprachen dienen der Kommunikation, sie seien lediglich aufgrund ihres Ursprung in verschiedenen Gruppen eingeteilt worden („Para mim todas línguas têm algo em comum, a comunicação, simplesmente elas estão agrupadas em famílias seguindo as suas origens, porém, há algumas que se distanciam das outras, caso das novi-latinas e as Bantu.“ (T_FB1m_b1)⁷⁵⁹.

e) Alle Sprachen unterstützen das Lernen anderer Sprachen (15)

Alle Sprachen unterstützen das Lernen („Não há! Todas línguas ajudam na aprendizagem.“, B1_FBf_2 / „Não existem. Qualquer língua ajuda na aprendizagem.“, B2_FB1m_17) sowie den Erwerb von anderen Sprachen („Na minha opinião, não existe nenhuma língua que não auxilia aprendizagem da outra.“, B2_FB1f_12 / „Para mim, todas as línguas são importantes e ajudam na aprendizagem da outra.“, C_FB1m_2). Teilweise wurden die Aussagen erläutert („Não existem línguas que não têm nada em comum, todas elas ajudam na aprendizagem. Porque ambas estão ligadas aos fenómenos culturais, sociais e históricos e didactizam algo que universalmente se encontram noutras.“, B2_FB1m_13) oder konkrete Beispiele gegeben („Na minha opinião todas línguas falada ao redor da Província de Manica ajudara na aprendizagem. Porque se tratando de língua bantu elas tem termos semelhante na fala, na escrita e na leitura, de algum modo todas elas contribuíram de forma positiva na aprendizagem.“, C_FB1f_2).

Ihre Unsicherheit in dieser Frage formulierend hoffte eine Teilnehmerin in Beira, noch Kenntnis darüber zu gewinnen, ob solche Sprachen existieren („Para mim talvez não existam essas línguas, visto que estou na área de línguas em algum momento terei que perceber até que ponto uma ajuda a outra.“, B1_FB1f_5).

f) Alternative Aussagen (9)

Sprachen, die sie nicht beherrschten, seien diejenigen, die nichts miteinander gemein hätten („Várias línguas que não tenho domínio, ou mesmo o mínimo conhecimento delas, das várias: o alemão, swahili.“, B1_FBf_3 / „As que eu não consigo perfeitamente falar porque não consigo relacionar nada com a outra.“, B2_FB1m_12 / „São línguas estrangeiras porque não percebo que elas dizem.“, B2_FB1m_19).

Sprachen gleichen einander in keiner Weise, befand eine Teilnehmerin in Maputo („todas as línguas não tem nada em comum, cada uma tem suas estratégias e métodos de designar cada coisa que for“, M_FB1f_28). Es seien Sprachen von Völkern, die vollkommen andere Kulturen hätten („As línguas que pertencem a povos com culturas completamente diferentes, culturas que não tenham nada em comum.“, M_FB1m_23).

Solche Sprachen würden beim Spracherwerb einer anderen nicht hilfreich sein („As línguas que não tem nada em comum, não ajudam na aprendizagem da outra por apresentarem regras e formas diferentes de escrever, ler e pronunciar palavras.“, Mx_FB1f_4). Genau das Gegenteil wurde ebenfalls behauptet („Não. Nenhuma língua dificulta a compreensão da outra.“, Mx_FB1m_4) und schließlich nichts erfährt man, liest man die Aussage, die eine Teilnehmerin in Nampula machte („Para mim algumas línguas têm algo em comum, outras não.“ N_FB1f_6).

Zustimmung und Sprachenkombinationen

Über zwei Drittel der Teilnehmer (193) zählten Sprachen auf, von denen sie annahmen, dass sie nichts miteinander gemein hätten. Um einen besseren Überblick über die Angaben zu erhalten, wurden sie gemäß

⁷⁵⁹ T_FB1f_b1 in der gleichen Gruppe formuliert einen ähnlichen Gedanken: „por mim todas as línguas têm algo em comum, a comunicação está agrupada em famílias e grupos, seguindo as suas origens. Como o das novi-latinas e as bantu.“ (T_FB1f_b1).

der Herkunft (Afrika, Asien, Europa etc.) und Funktion (Amtssprache) geordnet. Während es jedoch relativ leicht war, die 92 Angaben zu identifizieren, die sich auf Bantusprachen bezogen, erwies sich die Systematisierung aller anderen Sprachen aufgrund der Mehrfachnennungen als schwer darstellbar, vor allem aber unnötig, da Teilnehmer, so schien es, in diesen Fällen oft möglichst Sprachen aufgezählt hatten, die ihnen selbst fremd gewesen sein dürften. Um dennoch einen Eindruck von der Fülle der Sprachen zu vermitteln, wurde jeweils das zuerst genannte Sprachenpaar aufgeführt und alle weiteren aufgeführten Sprachen in einer Fußnote erwähnt. Daraus ergab sich, dass 36 Aussagen Kombinationen mit der Amtssprache zugewiesen werden konnten, sich hingegen 29 Angaben auf andere europäische Sprachen und 36 auf außereuropäische Sprachen bezogen. Auf diese Weise konnte deutlich gemacht werden, dass nur etwa ein Viertel der Teilnehmer Bantusprachen und Portugiesisch als Kontrastsprachen nannte, immerhin ein Zwölftel die Vorstellung hatte, europäische Sprachen untereinander seien Kontrastsprachen, und schließlich etwa ein Zehntel der Teilnehmer Sprachen angab, die jenseits ihrer Sprachenkenntnis lagen, mithin diese Studenten eventuell also das Naheliegende – die Bantusprachen nämlich – keineswegs als fremd oder kontrastsprachlich auffasste.

Bantusprachen und Kombinationen (92)

Die meisten Teilnehmer, die Aussagen zu Bantusprachen machten, nannten darüber hinaus noch andere Sprachen, die sie für völlig verschieden hielten. Etwa zwei Drittel meinten, dass sich Bantusprachen und europäische Sprachen unterschieden. 13 Teilnehmer nannten Beispiele aus der Bantugruppe und elf verwiesen auf den großen Unterschied, der ihrer Meinung nach zwischen den Bantusprachen und Chinesisch bestünde. Nicht immer entsprachen die Kommentare dem Sinn der Fragestellung.

Überblick Bantusprachen und Sprachkombinationen

		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
	193	25	1	24	30	22	30	18	29	14
	92	8		13	19	11	17	6	10	8
Bantusprachen	8	1		3		1		2	1	
Bantusprachen/ Bantusprachen	14	1		3 ⁷⁶⁰	1	3	4	1 ⁷⁶¹	1	
Bantusprachen/ Sprachen (Europa)	28	1		4	7 ⁷⁶²	4 ⁷⁶³	5 ⁷⁶⁴	2 ⁷⁶⁵	1	4 ⁷⁶⁶
Bantusprachen/ Portugiesisch (+)	26	2		1 ⁷⁶⁷	6	3	6	1	7 ⁷⁶⁸	
Portugiesisch/ Russisch/Swahili	1			1						
Deutsch/	1			1						

⁷⁶⁰ L_FB1m_26 nannte „yao – cena“, aber auch Englisch und Französisch.

⁷⁶¹ Q_FB1f_1 erklärte: „O português e o italiano, o enchope e o echuabo, na minha opinião, não vejo nada em comum, nem uma semelhança sequer nessas na fala assim como na pronúncia.“

⁷⁶² M_FB1f_5 nannte außer Deutsch/Xirhonga auch Chinesisch/Portugiesisch; M_FB1f_6 nannte außer Französisch/Xirhonga die Paare Französisch/Deutsch und Russisch/Portugiesisch.

⁷⁶³ Mx_FB1m_8 brachte außer dem Paar Citshwa/Französisch das Beispiel Portugiesisch/Chinesisch.

⁷⁶⁴ N_FB1f_5 schrieb, „temos a língua materina, língua inglesa, alemão, francês“. N_FB1f_11 zählte außer Emakhuwa/Deutsch auch Arabisch/Portugiesisch, Englisch/Russisch, Spanisch/Chinesisch auf.

⁷⁶⁵ Q_FB1m_8 nannte außer Emakhuwa/Englisch die Paare Portugiesisch/Mandarin, Arabisch/Französisch

⁷⁶⁶ X_FB1m_4 erklärte: „As línguas de raiz bantu e as línguas Europeias e Americanas.“

⁷⁶⁷ L_FB1m_27 gab außer Emakhuwa/Portugiesisch auch Deutsch/Portugiesisch und Mandarin/Englisch an.

⁷⁶⁸ T_FB1m_10 schrieb, „línguas europeias e africanas, ou seja, cinyanja e português, cicena e inglês.“

Italienisch/Zulu									
Bantusprachen/ Chinesisch	11	3 ⁷⁶⁹			5 ⁷⁷⁰		1		3
Bantusprachen/ Arabisch	1						1		
Bantusprachen/ Thailändisch	1								1

Im Folgenden werden nur ausgewählte Beispiele besprochen, zumal der Angabe von Sprachen meist keine Erläuterungen hinzugefügt wurden.

a) Bantusprachen (8)

Teilweise wurde die Frage nicht beantwortet („Para mim por ex.: as línguas bantu, sobretudo nas zonas rurais não ajudam no processo de ensino-aprendizagem.“, B1_FB1f_9 / „Emakua, porque não faz sentir no processo de ensino de aprendizagem“, L_FB1f_7 / „as línguas que não tem nada em comum são as línguas nas zonas rurais, fora da cidade“, L_FB1f_2). Die Nationalsprachen seien grundverschieden – wovon wurde nicht erwähnt („São as línguas maternas.“, L_FB1f_12) und, zumindest fand das eine Teilnehmerin in Maxixe, für Kinder gefährlich („As nossas línguas autóctones. Pela sua composição são complexas, por tanto, é um pouco perigoso que alguém em especial crianças tenha o domínio delas na sua totalidade, mesmo elas sendo importantes.“, Mx_FB1f_14).

b) Bantusprachen untereinander (14)

Die Beispiele wurden meist ohne weitere Erläuterung genannt („changana, xuabo“, B2_BFf_17 / „Chinhogua, yao, changani, macuwa“, L_FB1m_19 / „são Shanga e Nyungwe“, L_FB1m_28 / „Nhungwe – changana“, M_FB1f_20), „As línguas que não têm nada em comum são: Ekoti, macua.“, N_FB1f_21 / „A língua ekoti e shimakonde“, N_FB1f_22). Oft nannten Teilnehmer eine Vielzahl von Sprachpaaren, wobei sich manchmal andeutete, dass Teilnehmer ihre Nationalsprachen besser kannten als z.B. die europäischen Sprachen („O português e o italiano, o enchope e o echuabo, na minha opinião, não vejo nada em comum, nem uma semelhança sequer nessas na fala assim como na pronúncia“, Q_FB1f_1).

c) Nationalsprachen und europäische Sprachen (28)

Die europäischen Sprachen (manchmal eingeteilt in eine germanische und romanische Gruppe, der Begriff „slawisch“ wurde nirgends erwähnt) wurden als entfernt von den Bantusprachen wahrgenommen („as línguas que acho não ajudariam na aprendizagem da outra são inglês e Emacua“, B1_FB1f_11 / „as línguas bantus e as línguas Europeias“, L_FB1m_21 / „As línguas bantu e a inglesa, francesa e alemã“, L_FB1m_30 / „francês com as línguas bantu“, M_FB1f_16).

Englisch habe nichts mit Emakhuwa zu tun („não conheço muitas línguas, mas falando da minha língua, inglês e emakhuwa não têm nada em comum“, L_FB1m_29), es helfe auch nichts beim Erwerb von Citshwa – wohl aber von Italienisch („Tenho como bases a língua inglesa não tem como ajudar-me a aprender o citshwa, mas talvez pudesse facilitar-me na aquisição da língua italiana.“, Mx_FBf_23).

Dass die „Kolonialsprachen“ den Bantusprachen unähnlich seien, wusste eine Teilnehmerin in Xai-Xai („Eu acho as línguas que não têm nada em comum são as línguas Bantu e coloniais.“, X_FB1f_3).

⁷⁶⁹ B2_FB1f_8 reihte aneinander „Mandarim, cimaconde, japonês.“

⁷⁷⁰ M_FB1m_d2 nannte außer Chinesisch/Xichangana auch Arabisch/Portugiesisch. M_FB1m_d3 zählte folgende Sprachen auf: „árabe, chinês, russo, zulu“. M_FB1m_10 nannte Rhonga und Mandarin, aber auch Französisch, Englisch und Portugiesisch waren für ihn inkompatibel mit Rhonga.

Über die 28 Teilnehmer hinaus nannten bemerkenswerterweise zwei Teilnehmer in Lichinga Swahili und Zulu als Bantusprachen, die nicht mit Portugiesisch bzw. mit Deutsch und Italienisch kompatibel seien.

d) Bantusprachen und Portugiesisch (26)

Portugiesisch als Kontrastsprache zu den Bantusprachen wurde lediglich von 26 Teilnehmern genannt („Português, cisena, são línguas completamente diferente não ajudam na aprendizagem da outra“, B1_FB1m_3 / „Changana-português“, M_FB1f_d4 / „Português, Ronga“, M_FB1m_12 / „As línguas que têm origens diferentes não têm nada em comum, como é o caso de uma língua europeia, português, com uma língua bantu, emakhua“, N_FBm_8 / „as línguas bantu não têm nada a ver com as línguas estrangeiras ou a minha língua, português“, T_FB1m_4). Die Bantusprachen würden allerdings das Portugiesische beeinflussen („As nossas línguas nacionais neste caso línguas moçambicana não tem nada a ver com a língua portuguesa, penso que essas não ajudam para aprendizagem mais sim faz com que o português tenha muita variação no nosso país.“, Mx_FB1f_22).

e) Bantusprachen und Chinesisch (11)

Auffällig war hier, dass elf Teilnehmer Chinesisch als fern von den Bantusprachen beschrieben („por exemplo o chinês e outras línguas de Moçambique como o emakwa“, B2_FB1f_9 / „O mandarim, bitonga etc.“, B2_FB1m_18 / „Nenhuma língua está isolada, os empréstimos facilitam a ligação, mas o mandarim pode ser considerado distante das línguas bantu“, M_FB1f_24 / „Xichangana/Chinês“, X_FB1f_8).

Portugiesisch und Kombinationen ohne Bantusprachen (36)

Vor allem Chinesisch (16), aber auch Englisch (11) habe wenig mit Portugiesisch gemein, stellten Teilnehmer fest. Deutsch und Französisch wurden dreimal erwähnt. Während Französisch als Schulpflichtsprache allen Teilnehmern bekannt ist, studierte Deutsch nur eine Teilnehmerin in Maputo (M_FB1f_d3), verfügte als sicher über Kenntnisse in dieser Sprache.

Überblick über Sprachen, die nach Meinung der Teilnehmer verschieden von Portugiesisch sind.

		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
	193	25	1	24	30	22	30	18	29	13
	36	3		5	5	5	5	4	5	4
Portugiesisch	1						1			
Portugiesisch/ Englisch	11			5 ⁷⁷¹		4	1	1		
Portugiesisch/ Französisch	3	1							2 ⁷⁷²	
Portugiesisch/ Deutsch	3				1		1	1		
Portugiesisch/ Russisch	1								1	
Portugiesisch/ Chinesisch	16	2			4 ⁷⁷³	1	2 ⁷⁷⁴	2	2	3

⁷⁷¹ L_FB1m_8 gab außerdem Mandarin/Portugiesisch an.

⁷⁷² T_FB1f_7 und b5 nannten außerdem Englisch/Portugiesisch.

⁷⁷³ M_FB1f_13 nannte außer Chinesisch/Portugiesisch auch Arabisch/Englisch.

⁷⁷⁴ N_FB1f_19 nannte außer Chinesisch/Portugiesisch auch Französisch/Chinesisch. N_FB1m_12 zählte „Portugiesisch, Mandarin, Spanisch, Arabisch“ auf.

Portugiesisch/ Japanisch	1									1

a) Portugiesisch und andere europäische Sprachen

Die meisten Teilnehmer nannten lediglich ihre Beispiele und erläuterten sie nicht. So auch die Teilnehmerin in Nampula, die auf die Frage mit einem einzigen Wort, „Português“ (N_FB130) antwortete. Die meisten Beispiele, in denen Portugiesisch ausdrücklich erwähnt ist, nehmen Bezug auf Englisch als eine Sprache, die nur wenig gemeinsam mit Portugiesisch habe („Português e inglês“, Mx_FB1f_28 / „Normalmente são línguas oriundas de contatos e/ou línguas diferentes, por exemplo entre o português e o inglês há poucos traços comuns que nos ajudariam a aprender uma através da outra.“, Mx_FB1m_9 / „O inglês e português não possuem relações ou seja não têm nada em comum“, N_FB1f_14). Aber auch Französisch wird als Kontrastsprache des Portugiesischen aufgeführt („As línguas que não têm nada em são português e francês, porque estas línguas são muito distintas, e trazem a gramática totalmente diferente“, B1_FB1f_1), ebenso Deutsch, wobei diese Sprache nur von einer Teilnehmerin (M_FB1f_d3), die dieser Meinung ist, tatsächlich studiert wird.

b) Portugiesisch und Sprachen außereuropäischer Herkunft

Als eigen und unterschiedlich im Gegensatz zu Portugiesisch wurde vor allem Chinesisch wahrgenommen („o mandarim, o cantonês para o português“, B2_FB1f_10 / „As línguas que não têm nada em comum ou não ajudam na aprendizagem da outra são: Mandarim e o português. Essas duas línguas não têm nada em comum, são totalmente diferentes.“, B2_FB1m_6 / „As línguas que não têm nada em comum são chinesa com portuguesa.“, M_FB1f_8). Ein Teilnehmer in Nampula führte das auf die unterschiedliche Herkunft beider Sprachen zurück („Português e chinês, mandarim, ou seja todas que não tem mesma origem não tem algo em comum.“, N_FB1m_13).

Andere europäische Sprachen und Kombinationen (29)

Hier wurden insbesondere Kombinationen europäischer Sprachen genannt. Am auffälligsten sind sicherlich die elf Aussagen, in denen ausgesagt wird, dass Englisch und Französisch nichts miteinander gemein hätten. Die Aussagen – meist kommentarlos („alemão, africãns“, B1_FB1f_10) und nicht selten widersprüchlich („São o francês e o inglês, pois aprendemos para a comunicação entre nos e estas não são as línguas de ensino pelo menos no nosso país.“, B1_FB1f_8) – vermitteln den Eindruck, dass die Teilnehmer ihre Angaben nicht auf der Basis von gesichertem Wissen machten.

Überblick über europäische Fremdsprachen

		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
	193	25	1	24	30	22	30	18	29	13
	29	6		3	2	5	2	6	5	
Deutsch	4	1 ⁷⁷⁵						1	2 ⁷⁷⁶	
Deutsch/ Afrikaans	1	1								
Deutsch/ Englisch	2				1		1			

⁷⁷⁵ B2_FB1m_8 nannte zusätzlich Chinesisch und bemerkte dazu: „Uma língua isolada que também não tem semelhança com nenhuma.“

⁷⁷⁶ T_FB1f_4 nannte zudem Französisch, T_FB1f_b2 auch Chinesisch.

Deutsch/ Spanisch	3				1 ⁷⁷⁷			1	1	
Englisch	2			1				1		
Englisch/ Französisch	10	2		1		3	1	1 ⁷⁷⁸	2	
Englisch Spanisch	1			1						
Französisch/ Spanisch	1	1								
Latein	2					2				
Latein/ Englisch	1							1 ⁷⁷⁹		
Romanische/ Skand. Sprachen	1							1 ⁷⁸⁰		
Russisch/ Italienisch	1	1								

Drei Teilnehmer erwähnten Latein. Zwei Studentinnen kommentierten die Sprache als eine, die den Wissenserwerb behindere („Latim acho eu que no curso de português essa língua é morta pois ao invés de ajudar só confundi as nossas mentes“, Mx_FB1f_19) und im Satzbau keinerlei Ähnlichkeit mit anderen Sprachen aufweise („Latim, não tem uma formação frásica idêntica a de nenhuma língua.“, Mx_FB1f_27). Ein dritter Teilnehmer (die Aussage wurde in der Rubrik Portugiesisch/Chinesisch in der Tabelle „Portugiesisch und Sprachenkombinationen“ registriert) schließlich kann keinerlei Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Latein feststellen, praktisch sind sie, seiner Aufzählung gemäß, einander so fremd wie Englisch und Chinesisch: „Temos o caso de línguas do continente asiático, são muito diferentes dos outros – como o Português e o Mandarim, o Inglês e o Mandarim. Inglês e o Latim.“ (Q_FB1m_16).

Außereuropäische Sprachen und Kombinationen (36)

Chinesisch wurde in 23 Aussagen als Sprache erwähnt, die sehr verschieden von anderen sei. Arabisch hingegen, eine Sprache mit langer Tradition in Mosambik hingegen nur von sechs Teilnehmer. Hindi nannten nur zwei Teilnehmer; die Sprache wurde damit genauso oft benannt wie Japanisch – oder Afrikaans.

Überblick über außereuropäische Sprachen und Kombinationen.

		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
	193	25	1	24	30	22	30	18	29	13
	36	9	1	3	4	1	6	2	9	2
Arabisch	1	1								

⁷⁷⁷ M_FB1f_d2 nannte außer Deutsch/Spanisch auch Chinesisch/Portugiesisch.

⁷⁷⁸ Q_FB1m_12 nannte außerdem Deutsch/Portugiesisch.

⁷⁷⁹ Q_FB1m_16 erklärte, dass außer Englisch/Latein auch Portugiesisch/Mandarim und Englisch/Mandarim sehr unterschiedlich seien.

⁷⁸⁰ Q_FB1m_17 erklärte: „Português, alemão, francês e as restantes línguas românicas não têm relação com as línguas escandinavas, arábicas e do Clã-Celiano ...“

Arabisch/ eur. Sprachen	1				1 ⁷⁸¹					
Chinesisch	17	3	1	1	1	1	4	1	4	1
Chinesisch/ versch. eur. Spr. ⁷⁸²	8	1		1	1		1	1	1	1
Chinesisch, Japanisch	1								1	
Chinesisch/ Arabisch	2	1					1			
Chinesisch/Arabisch/ Englisch, Afrikaans	2	2								
Chinesisch/ Hindi/Vietnamesisch	2			1					1 ⁷⁸³	
Japanisch/ Englisch					1					
„asiatische Sprachen“	1								1	
eur. Sprachen/ „asiat. Sprachen“	1								1	

Daran, dass Chinesisch, aufgrund der mit Leitsprüchen beschrifteten Banner an Baustellen, Agrar- und Industriekomplexen im ganzen Land, der Straßenwerbung und den chinesischen Einkaufsmärkten bis hin zu den Schriftzeichen auf Lebensmittelverpackungen chinesischer Provinienz, die in der sprachlichen Landschaft Mosambiks am häufigsten sichtbare asiatische Sprache ist, besteht kein Zweifel. Auch Sprachträger sind häufig anzutreffen, doch dürften es kaum mehr sein, als die teils angestammten Bevölkerungsgruppen, die Gujarati, Hindi oder Memane sprechen und mehrheitlich in den Städten zuhause sind.

Wie erwähnt, erläuterten Teilnehmer ihre Angaben selten („Chinês, afrikaans, arabe“, B2_FB1m_9 / „mandarim“, B2_FB1m_10 / „na minha opinião é o mandarim“, B2_FB1m_20 / „O mandarim é a língua que comigo não há nada em comum e dificilmente ajudar-me-ia a aprender uma outra língua.“, B2_FB1m_7 / „chines não tem muita ligação com muitas línguas pela sua estrutura“, M_FB1f_25). Lediglich ein Teilnehmer in Chimoio, auf den die Sprache befremdlich zu wirken scheint, beschrieb Chinesisch als kompliziert, aber nicht schwierig („Não me harmonizo com o mandarim porque a julgo ser uma língua complicada mas não difícil.“, C_FB1m_4) – wie er zu der Aussage kommt, wird nicht nachvollziehbar. Dass die Wahrnehmung der Schriftzeichen, in denen Sprachen repräsentiert sind, als Entscheidungskriterium für die Nähe und Fremdheit eine wichtige Rolle spielen, macht die Aussage eines Student in Xai-Xai deutlich: „Não posso responder com exactidão, visto que precisaria de fazer um estudo para tal, porém, diria que as línguas bantu se relacionam com as europeias/ocidentais, mas línguas como chinês é totalmente diferente. A relação está nos símbolos usados“ (X_FB1m_12).

Referenzen für die Aussagen

Der übergroßen Mehrheit der Teilnehmer reichte, wie gesehen, die Nennung eines Beispiels bzw. die oft wahllos erscheinende Aufzählung von Sprachen für die Beantwortung der Frage. Die Aussagen, die getroffen wurden, lassen sich jedoch verschiedenen Schwerpunkten zuordnen und sollen im Folgenden skizziert werden.

a) Persönliche Erfahrung

⁷⁸¹ M_FB1m_2 schreibt: „árabe e línguas europeas assim como mandarim.“

⁷⁸² Hier wurden Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch aufgezählt.

⁷⁸³ T_FB1m_2 schrieb: „Para mim: língua chinesa, indiana, francesa, vietnameses, italiana, alemã.“

Acht Teilnehmer verwiesen auf ihre persönliche Sprachlernerfahrung, die sie zu ihrer Aussage bewog. Die meisten standen dem Inhalt der Frage ablehnend gegenüber („Conforme a experiência que tenho seria um equívoco afirmar que existem línguas que não ajudam na aprendizagem da outra.“, B1_FB1m_5 / „Ainda não identifiquei-as, o que equivale que não existe, pois todas línguas tem como objetivo último e final de comunicar, portanto a comunicação pode ser com eficiência caso os comunicantes dominam a língua e pode ser com deficiência, isto quando os comunicantes não dominam mas o objetivo é o mesmo.“, C_FB1m_1 / „não existem, pelo menos das que eu conheço“, L_FB1f_5 / „das línguas que conheço sempre tem algo“, M_FB1m_1) oder meinten, es bestünde eine Abhängigkeit zwischen Sprachen („Eu acho que as línguas entre si estão interligadas porque se formos a comparar, iremos notar que certas palavras numa língua tem significado diferente numa outra língua, assim eu concluo que uma língua depende da outra, não tenho muitas experiências porque sou falante do português e aprecio muitas línguas nacionais“, B2_FB1f_5), zumindest irgendeine Ähnlichkeit („Pela falta de domínio ou conhecimento de outras línguas torna-me difícil afirmar positivamente nem negativo. Acho que existe algo em comum para todas línguas“, X_FB1m_8).

Ein Teilnehmer in Lichinga führte Chinesisch als Sprache an, die für sich allein stehe („existe língua que não tem algo em comum no caso de chinês e as outras que se calhar posso não conhecer o seu algo em comum“, L_FB1m_20). Ein anderer Student, ebenfalls in Lichinga, führte aus, dass er, eben aufgrund seiner Erfahrung, keine Ähnlichkeit zwischen seiner Sprache Emakhuwa und Englisch sehe („não conheço muitas línguas, mas falando da minha língua, inglês e emakhuwa não têm nada em comum“, L_FB1m_29).

b) Ursprung der Sprache

Sprachen hätten einen gemeinsamen Ursprung, daher hätten sie auch immer etwas gemeinsam, sagten drei Teilnehmer am Standort Quelimane („No meu ponto de vista, não existem linguas sem algo em comum, porque elas deveriam do mesmo ancestral.“ / Q_FB1f_6 / „Não existe porque as línguas a sua origem partem de um denominador comum e por causa da aproximação elas têm alguns traços que são iguais em diferentes línguas. Os empréstimos, os neologismos, estrangeirismo.“, Q_FB1m_18 / „Todas as línguas têm algo em comum. Isto porque derivam de um único ancestral.“, Q_FB1m_20).

Einen unterschiedlichen Ursprung und die daraus folgende Unterschiedlichkeit von Sprachen drückte nur ein Teilnehmer aus („Português e chinês (mandarim) ou seja todas que não tem mesma origem não tem algo em comum.“, N_FB1m_13).

Ein Teilnehmer, der ebenfalls das Wort Ursprung verwendete (und die Vorstellung ablehnt, Sprachen könnten sich unähnlich sein), bezog sich auf den Erwerbsprozess von Sprachen: „não existem as línguas que não têm (?) na vida real ou estudantil, porque cada língua depende ou é a origem da outra“ (L_FB1m_24).

c) Geografische und/oder linguistische Gruppen

Sehr viel öfter wurde die Zugehörigkeit zu Gruppen genannt, die als Grund für die Unterschiedlichkeit genannt wurde. Wie teilweise schon gesehen, wurden zum einen Sprachen nach Kontinenten eingeteilt („todas as línguas tem algo em comum, porque tem a mesma origem no caso das línguas africanas que são de ramo bantu. O inglês tem sua origem no dialectos alemão e penso que elas tem muito em comum“, L_FB1m_16 / „línguas europeias e línguas bantu“, M_FB1m_15 / „árabe e línguas europeias assim como mandarim“, M_FB1m_2 / „são línguas europeias e asiáticas“, T_FB1m_8 / „línguas europeias e africanas, ou seja, cinyanja e português, cicina e inglês“, T_FB1m_10 / „As línguas de raiz bantu e as línguas Europeias e Americanas.“, X_FB1m_4), zum anderen nach linguistischen Gruppen („as de origem germânica e latina, no caso do inglês e espanhol respectivamente“, L_FB1m_5 / „As línguas românicas e as línguas Bantu por exemplo não têm muito em comum, por isso penso que não ajudariam para aprendizagem da outra língua. Por exemplo chitswa não ajudaria para a aprendizagem do inglês.“, Mx_FB1f_7 / „Línguas bantu com línguas latinas e germânicas.“, N_FB1m_4 / „Na minha óptica ou então para mim as línguas que não têm nada em comum são: línguas bantu e línguas germânicas.“, N_FB1m_21 / „Português, alemão, francês e as restantes línguas românicas não têm relação com as línguas escandinavas,

arábicas e do Clã-Celiano...“, Q_FB1m_17 / „Mandarim e outras línguas que não se associam as línguas româncias“, Q_FB1m_3, „Para mim todas línguas têm algo em comum, a comunicação, simplesmente elas estão agrupadas em famílias seguindo as suas origens, porém, há algumas que se distanciam das outras, caso das novi-latinas e as Bantu“, T_FB1m_b1 / „Todas as línguas têm o valor de serem instrumentos de comunicação. As línguas bantu diferem das latinas bem como das germânicas.“, X_FB1m_11).

Die einzige Teilnehmerin, die sozusagen eine sozial-historische Gruppe benennt, verwendet den Ausdruck „Kolonialsprachen“: „Eu acho as línguas que não têm nada em comum são as línguas Bantu e coloniais“ (X_FB1f_3).

d) Merkmale von Sprachen

Anhand von Charakteristika der Sprache machen Teilnehmer ihre Unterschiedlichkeit fest. Bezüglich der Bantusprachen meinten Teilnehmer: „são aquelas que não existem nenhum traço em comum por ex. inglês-francês, yao – cena“ (L_FB1m_26) / „Na minha ótica, a língua Nhungue não tem nada há ver com o chitswa, os sons, a escrita, a fala, completamente distintos.“ (Mx_FBf_18) / „As línguas bantu e o português não têm nada em comum, as estruturas e regras são diferentes.“ (N_FB1m_7). Hinsichtlich der chinesischen Sprache gab es solche Aussagen: „chines não tem muita ligação com muitas línguas pela sua estrutura“ (M_FB1f_25) / „Bom, eu não vejo mandarim como uma língua que pode ajudar na aprendizagem da língua portuguesa porque esta não tem nenhum traço em comum“ (Mx_FB1m_13). Außerdem habe Chinesisch noch andere Merkmale, die es unterscheidet: „Para mim só venho a língua chinesa que não está em comum com a língua portuguesa nem inglesa, por causa de falta de lexicologia, morfema e o seu alfabeto“ (T_FB1m_6) / „Português e mandarim, porque o português usa o seu padrão e o mandarim também usa o seu padrão que é uma letra simboliza uma palavra.“ (T_FBm_15) / „Não posso responder com exactidão, visto que precisaria de fazer um estudo para tal, porém, diria que as línguas bantu se relacionam com as europeias/ocidentais, mas línguas como chinês é totalmente diferente. A relação está nos símbolos usados.“ (X_FBm_12). Doch auch die Aussprache wurde als unterscheidendes Merkmal sowohl bei Sprachen europäischer Herkunft, Bantusprachen und in Verbindung mit dem Chinesischen gebracht: „O português e o italiano, o enchope e o echuabo, na minha opinião, não vejo nada em comum, nem uma semelhança sequer nessas na fala assim como na pronúncia.“ (Q_FB1f_1) / „em bases fonológicas/fonéticas, xichanagna e chinês não têm nada em comum“ (X_FB1m_10).

e) Sprach- und kulturwissenschaftliche Theorien

Zwei Teilnehmer, unabhängig voneinander nahmen Bezug auf sprachwissenschaftliche Theorien, wenn sie die Gemeinsamkeit aller Sprachen betonten: „(Não) existem. No mundo temos universais linguísticos, chinês e inglês“ (M_FB1m_5) / „Não existem línguas sem aspectos semelhantes com as outras, pois existe o que se chama universais linguísticos.“ (Mx_FB1m_11).

Ein Teilnehmer erinnerte in seiner Aussage an kulturwissenschaftliche Theorien: „As línguas que pertencem a povos com culturas completamente diferentes (culturas que não tenham nada em comum)“ (M_FB1m_23).

f) Internationaler Gebrauch

Unerwartet war die Antwort zweier Teilnehmer, für die die Globalisierung nicht zulasse, dass Sprachen (außer dem Chinesischen) keine Gemeinsamkeiten hätten: „Não existem línguas que não têm nada em comum, as mais conhecidas de comunicação internacional, salvo o mandarim que não é muito vulgar.“ (Q_FB1m_4) / „Na minha opinião, as línguas sempre têm uma ligação. Considerando que vivemos num mundo globalizado as línguas têm muito em comum através da criação de novas palavras que se espalham através da música, vídeos e mais.“ (X_FB1m_6).

FB1, Frage 9 (Didaktisches Potenzial von verwandten Sprachen und Kontrastsprachen)

Immerhin 64 von 364 Teilnehmern antworteten nicht auf die Frage, ob Sprachen, die keine Nähe zeigten, dennoch Vorteile im Unterricht bringen könnten. Als nicht beantwortet galten auch Aussagen wie: „Weiß nicht“ (L_FB1m_34 / N_FB1m_1) oder „vielleicht“ (M_FB1m_13). Diese Frage (von den insgesamt 22 Fragen beider Fragebögen) wurde am häufigsten nicht beantwortet; sie scheint den Teilnehmern die komplizierteste gewesen zu sein. Dies, obwohl erwartet wurde, dass aufgrund der sprachlichen Situation in Mosambik vor allem in diesem Bereich Expertise existiere.

Unverständlich sind fünf Antworten („Sim. Vantagens essas que se não benéficas em algum momento para certas pessoas que tem o domínio na escrita, e não na oralidade e pode ser o inverso disso.“, B1_FB1_5 / „Sim, porque na sala de aulas aprende-se mas tendo outra língua no processo e ensino e aprendizagem“, B2_FB1_17 / „Não tendo em comum não poderiam trazer sim vantagens, apesar que cada língua tem o seu código. A vantagem de rápida percepção de matéria, seriam como auxiliares.“, C_FB1m_3 / „As vantagens do processo de aprendizagem de línguas tem vantagem porque as línguas faladas é que as pessoas aprendem“, L_FB1f_2 / „como processos de aquisição da língua, económico e outras“, T_FB1f_4).

95 Studenten meinten, dass solche Sprachen keine Vorteile für den Vermittlungsprozess brächten und begründeten ihre Aussage teilweise. 15 Teilnehmer erhoben Einspruch gegen die Frage.

Fünf Teilnehmer antworteten mit einem einfachen „ja“ („sim, depende da capacidade da pessoa“, N_FB1f_23), während 108 Teilnehmer Aussagen trafen, die nicht im Sinne der Fragestellung waren (a.a.O., 9.3.). Nur 43 Antworten können als angemessene Antwort gelten (a.a.O., 9.4.). Darüber hinaus gaben 28 Teilnehmer Beispiele aus Mosambik, die sie in Bezug auf die Frage für relevant hielten (a.a.O., 9.5.).

Übersicht über die Antwort zu den didaktischen Vorteilen des Einsatzes von Kontrastsprachen

	364 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/35	34/27	30/14	30/21	12/22	15/20	10/17
ohne Angabe	64	1/7		1/8	14/6	3/2	8/3	1/2	4/1	0/3
Sinn unklar	5	2/0	0/1	1/0					1/0	
Zustimmung, ohne Erläuterung	5			0/1			2/0		0/1	0/1
9.1. keine Vorteile										
keine Vorteile	95	11/9	1/1	1/7	5/6	11/5	6/9	3/10	2/4	1/3
9.2. Einspruch										
Solche Sprachen gibt es nicht.	12			0/2		3/0	1/1	2/1		0/2
Alle Sprachen sind wichtig.	1		0/1							
Alle Sprachen sind vorteilhaft.	2			1/0	0/1					
9.3. Alternative Aussagen										
Interaktion Ausland/Ausländer	42	6/2	1/0	6/4		3/0	4/3	1/2	1/3	5/1
Vorteile (Beruf, Karriere)	15			1/0	2/3	1/0	1/0	3/1	0/3	
Ansichten zu Sprache(n)	38	2/6	0/1	0/5	2/1	5/1	2/1	1/5	0/2	3/1
Sprachenbeispiele	15	1/1		0/1	3/0	1/1	1/0		5/0	0/1
9.4. Vorteile für den Spracherwerb										
Diversitätserfahrung	4	2/0			0/1	1/0				

Linguistik	14				0/5	0/3	0/2	0/1	1/2	
Kultur	10	1/3			1/2	0/1	1/0		0/1	
Didaktik	13			0/2	1/0	1/0	0/1*		1/2	1/4
Information	2	0/1				0/1				
9.5. Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: Beispiel Mosambik										
	27	3/0		2/5	4/3	2/0	4/1	1/0	0/1	0/1

Keine Vorteile (95)

Die meisten Teilnehmer, die der Meinung sind, dass sehr unterschiedliche Sprachen keine Vorteile für den Spracherwerbsprozess bringen, erläuterten ihre Aussage nicht („fica difícil, então não“, L_FB1m_26 / „Não é possível“, N_FB1m_18 / „penso que não“, Q_FB1f_8, „não podem trazer nenhuma vantagem“, Q_FB1m_17 / „não“, T_FB1f_3 / „não trazem nada de vantagem“, T_FB1f_5 / „se elas não têm nada em comum não vejo vantagem“, X_FB1m_4), sagen, dass sie solche nicht kennen würden („Acho que não. Se tiver vantagens eu ainda não conheço.“, B2_FB1f_4), keine Sprache existiere für sich („Não. Porque não trarão vantagem, sendo que nenhuma língua está isolada aos outros contextos e eventos.“, B2_FB1f_13).

Sind die Sprachen zu weit voneinander entfernt, erschwerten sie das Lernen („Não. Sendo estruturas diferentes aqui há grandes dificuldades para a aprendizagem de outras línguas“, Mx_FB1f_16 / „Como comentei no número anterior, penso que de alguma forma só trás desvantagens para o processo de ensino e aprendizagem. Uma língua que não tem nada em comum não tem com ajudar na aprendizagem da outra.“, Mx_FB1f_22 / „Não há vantagens quando não se tem nada em comum pois o que pode existir é uma descrição no ensino e somente traz desvantagens“, Mx_FB1f_23 / „Não tem, porque encontramos muita diferença“, N_FB1m_14, „não, porque são muito distantes uma das outras“, Q_FB1m_8 / „não, porque a correspondência não é bionívoca“, Q_FB1m_11).

Sprachen müssten zueinander kommen, damit sie Vorteile für das Lernen brächten („não pode trazer vantagem, para aprender melhor é preciso que as línguas comuniquem“, L_FB1m_14 / „Não há porque não há comunhão entre elas“, L_FB1m_30 / „quando não tem nada em comum não podem trazer vantagens no processo de aprendizagem porque as línguas auxiliam-se entre elas“, M_FB1f_21 / „Não. Para estudar uma língua na verdade são preciso ter em conta factores ligados e interferência e variedade das línguas, enquanto não haver, difícil será de aprimorar o estudo de uma língua em termo da sua estrutura“, Q_FB1m_6 / „dificulta a aprendizagem, daí que a necessidade de serem ou existir algo em comum“, Q_FB1m_18 / „não trará vantagem, não há necessidade de recorrer essas outras ou essas línguas, há falta de interdisciplinaridade ou interlíngua“, T_FB1f_6).

Sei das nicht der Fall, werde das Sprachenlernen schwierig, weil solche Sprachen als schwierig wahrgenommen würden („Não. Isto porque de antemão vai ser um obstáculo difícil de ultrapassar. Isto por ter a concepção de que estas línguas são meramente difíceis.“, L_FB1f_11), besonders in der Anfangsphase („Não trazem vantagem numa primeira fase simplesmente pelo facto de não ter nada em comum com as outras.“, L_FB1f_15), es gebe keine Motivation („Eu acho que não. Porque para aprendizagem de uma língua primeiro precisa haver um interesse. Ex. a cultura e quando não há nenhum interesse, vai dificultar no PEA.“, Mx_FB1f_18). Schüler lernten eine Sprache lieber von Anfang an („Não se basear nas outras experiência, vão querer aprender do zero.“, M_FB1f_d5).

Jede Sprache sei für sich und brächte keinen Vorteil, meinte ein Teilnehmer in Maxixe („Não trazem quase nenhuma vantagem para o PEA de línguas, pois cada apresenta a sua complexidade ou estrutura.“, Mx_FB1m_9), Sprachen vermischten sich („Não só desvantagens, entre elas, uma interferindo na outra.“, Mx_FB1m_10), entweder man lerne viele Sprachen oder aber entwickle eine Norm („não podemos; por este motivo é melhor aprender muitas línguas ou procuramos termos uma forma padrão.“, Q_FB1m_16).

Einige Teilnehmer versuchten ihre Aussage anhand von Sprachenbeispielen deutlich zu machen („não, por ser línguas que não tem artigos definidos tal igual a língua portuguesa, usam outras formas tais como definitudes, pronomes demonstrativos etc.“⁷⁸⁴, M_FB1m_10), wobei sie teils Sprachen zum Vergleich heranzogen, die in Struktur und Wortschatz recht ähnlich sind und deshalb eben Vorteile brächten („Essas duas línguas não tem vantagens no PEA de línguas. Diferentemente das línguas latinas que podem ajudar PEA de outras línguas latinas.“⁷⁸⁵, Mx_FB1f_3 / „Se não forem línguas com muita coisa em comum não podem ter vantagens, mas se forem línguas como por exemplo aprender o francês partindo do português tem vantagens porque ajuda na percepção daquilo se diz.“, Mx_FB1f_7 / „O português por exemplo tem vantagens para o ensino de espanhol e francês; uma das vantagens é que elas são línguas de mesma origem e tem algumas palavras/expressões em comum“, Mx_FB1f_12).

Ein Beispiel, das erläutern würde, wie schwierig es sein muss, auf Grundlage einer Bantusprache Portugiesisch zu lernen, wurde nicht genannt.

Einspruch (15)

Wiederholt äußerten Teilnehmer, dass sie nicht auf die Frage antworten könnten, weil sie diese für falsch hielten („Não tenho como responder, porque não vou com a questão patente“, Q_FB1f_6). Die behaupteten, es gäbe solche Sprachen nicht („não existem“, L_FB1m_11 / „não existe uma língua que não tem nada em comum“, N_FB1f_8 / „Na minha opinião não há língua que não tem nada em comum com a outra.“, Q_FB1m_22). Sprachen würden sich miteinander entwickeln („todas estão em comum porque todas desenvolvem a partir da outra“, L_FB1m_25), es bestünde immer eine Verbindung zwischen ihnen („na minha opinião as línguas sempre têm ligação“, X_FB1m_6) und schließlich, würde man Sprachen nur gründlich genug studieren, würde man Gemeinsamkeiten finden („Eu acredito que sim pois todas as línguas tem pelo menos um traço comum que só precisa ser explorado“, Mxf_FB1_4). Voraussetzung sei, eine Sprache zu kennen („Sim, ao conhecer um determinada língua sempre existem traços que pode facilitar a compreensão da outra língua.“, Mx_FB1f_10), alle Sprachen seien erlernbar („Todas as línguas tem algo em comum a partir do pressuposto em que todas são possíveis para aprendizagem“, Mx_FB1f_30).

Unverständlich war die Antwort eines Teilnehmers in Chimoio („Discordo plenamente, dizer que as línguas não tem nada em comum, todas as línguas são importantes visto cada uma trás consigo a sua característica, sendo assim nós como linguistas temos que entrar em cada língua para podermos construir o mundo de ciência ,científico“, C_FB1m_1).

Dass alle Sprachen bei der Vermittlung von Vorteil seien, drückten zwei Teilnehmer aus („todas tem vantagens“, L_FB1f_6 / „existem muito algo aproveitável em todas línguas“, M_FB1m_d4).

Andere Aussagen (109)

In diesen Aussagen ist kein Ein- oder Widerspruch, jedoch verfehlte der Inhalt der Antwort die Frage.

a) Interaktion Ausland/Ausländer

Wie die Beispiele verdeutlichen sollen, beschrieben Teilnehmer hier die Vorteile, die Sprachenkenntnisse bringen, wenn es um Verständigung (im In- und Ausland), (Kultur)Austausch, Handel und Kommerz geht („Uma das vantagens seria: comunicar com pessoas doutro lado do mundo. Pode traduzir para outras pessoas.“, B1_FB1f_4 / „Sim, porque as línguas têm uma vantagem enorme no ensino-aprendizagem. O aluno irá aprender outras línguas e vai se dar bem se um dia for no estrangeiro.“, B2_FB1f_14 / „Geralmente as pessoas aprendem aquilo que as covêm, umas das principais vantagens de uma língua é estabelecer a comunicação e por fim a união“, C_FB1m_4 / „trazem, porque podemos comunicar facilmente com os vientes de países estrangeiros falantes da mesma língua, ser interprete etc.“, L_FB1f_13, „na medida em

⁷⁸⁴ Die Bantusprachen haben bekanntlich keine Artikel.

⁷⁸⁵ Die Teilnehmerin bezog sich auf die Sprachen, die sie in ihrer Antwort auf Frage 8 genannt hatte, Englisch und Portugiesisch.

que usaremos para nos comunicarmos e nas trocas comerciais“, L_FB1m_4 / „trocas comerciais, troca de conhecimentos“, N_FB1m_4, „sim, 1º pa /a facilitar comunicação, 2º intercâmbio cultural entre países ou continentes, e por último para fins comerciais“, T_FB1m_8 / „enriquecimento de vocabulário e rompimento das barreiras comunicativas“, T_FB1m_10).

b) Vorteile (Beruf, Karriere)

Andere Teilnehmer fokussierten auf persönliche Vorteile, die Sprachenkenntnis bringen kann („aprender uma língua tem muitas vantagens, não ... excluído do meio social, dominando muitas línguas de alguma forma pode influenciar positivo na carreira profissional“, M_FB1f_17 / „Sim, porque vivemos num mundo globalizado em que as línguas das grandes potências económicas são muito importantes para ter acesso às vantagens, principalmente económicas, de que os legítimos falantes dispõem“, M_FB1_11 / „Sim podem: 1ª vantagem ter a maior possibilidade de adquirir o emprego. “, Mx_FB1f_28 / „Sim. Comunicar-se com pessoas que têm línguas diferentes da minha. Ser interprete.“, Q_FB1f_4 / „Sim, podem estimular no aluno as habilidades de comunicação internacionalmente, vistos que alguns conseguem bolsas ou emprego no exterior e não conseguem aproveitar essas oportunidades devido à barreiras linguísticas“, X_FB1f_10).

c) Ansichten zu Sprache(n)

Mehrere Teilnehmer äußerten ihre Ansichten zum Wesen von Sprache und zum Spracherwerb Einzelsprachen. Sprachen, die nichts mit anderen gemeinsam hätten, zeigten wie eigen jede sei („Sim! Porque nos ajudam a compreender que cada língua é independente da outra e com uma gramática própria“, B2_FB1m_18).

Gesagt wurde aber auch, dass Lerne leichter fiele, weil Interferenzen besser vermieden werden könnten („Penso eu que sim tem vantagens: É de a pessoa aprender a língua sem ter interferência de outras línguas. A pessoa aprende a língua a partir da mesma língua que quer aprender“, Mx_FB1f_11). Solche (rätselhaften) Sprachen sollten unbedingt studiert werden („Sim pode. Creio que são idiomas que merecem ser estudos como outros.“, L_FB1m_7, „servir de motivação para que se descubra o enigma, a língua não conhecida.“, M_FB1m_2).

Andere Teilnehmer wussten, dass keine Sprache ohne die andere existieren würde, und dass es Sprachen gebe, die früher begonnen hätten zu existieren als andere, daher würden Wörter in der einen, aber nicht in der anderen existieren („Claro que sim pode, porque uma língua não existe por se só, ela existe por intermedio das outras que existiram primeiro. Há palavras que podem existir numa língua e na outra não.“, B1_FB1m_7). Besonders zahlreich sind die Bemerkungen zum Wortschatz (mitsamt Lehn- und Fremdwörtern), Wörter würden beim Spracherwerb und -gebrauch helfen („Sim! Vantagens: às vezes podes não conhecer o nome de uma determinada coisa mas na outra língua conheceres“, Mx_FB1f_24 / „Podem sim. P. ex. conhecer duas línguas em simultâneo. Facilita a alternância de códigos etc.“, Q_FB1m_19), Wortschatzerweiterung und Kulturerfahrung zudem den Unterricht kennzeichnen („Sim. Maior domínio, ou seja, enriquecimento vocabular do aluno. Domínio ou conhecimento de outras culturas, como a língua e a cultura são indissociáveis.“, Q_FB1m_12).

d) Sprachenbeispiele

Mehrere Teilnehmer gaben konkrete Beispiele, die sich jedoch nicht auf die Bantusprachen beziehen, sondern insbesondere auf Chinesisch, Englisch in Relation zum Portugiesischen, teilweise auch zu Bantusprachen.

Würde man Chinesisch erst gelernt haben, fiele jede andere Sprache leicht („Eu acho que sim, pois a metodologia de aprendizagem de uma língua e a mesma. Acredito que aprendendo o mandarim será fácil aprender uma outra língua“, B2_FB1m_6). Dass Chinesische dem Portugiesischen nichts brächte, stellte ein anderer Teilnehmer fest („no caso de chinês não pode ter algo em comum com o português, isso pode não trazer vantagem para o português“, L_FB1m_20). Chinesisch sei einfach zu lernen („As línguas tem algo em comum, porque mesmo mandarim tem palavras que parecem com rhonga, vamos – em chines dizem

tsola, presidencia – zhong ton vu“, M_FB1f_2 / „Apesar da diferença existente entre as duas línguas o falante de português aprende mandarim facilmente por esta ter uma estrutura ligeiramente fácil em relação ao português“, M_FB1f_10). Auch andere Aussagen zu Chinesisch entsprachen nicht dem Sinn der Fragestellung. So etwa, dass das Lernen der jeweils anderen Sprache die Kommunikation zwischen Chinesen und Mosambikanern sehr erleichtern würde („Sim uma vez que temos vários chineses em Moçambique a criarem um auto emprego a aprendizagem da língua chinesa pode facilitar a comunicação, e também, há chineses interessados em aprender a língua changane/portuguesa“, M_FB1f_25 / „para mim, referindo essas duas línguas em algum momento pode vir a ter vantagens visto que, o nosso país ultimamente é notório um número maior de cidadãos asiáticos, chineses, logo isso pode levar-nos aprender a sua língua para juntos comunicarmos da melhor forma possível“⁷⁸⁶, T_FB1f_b2), diejenigen, die Übersetzungen aus dem Chinesisch anfertigten, könnten andere motivieren, die Sprache zu lernen („Penso que sim porque se é uma língua é uma facto que há quem defende dela para viver. Ex: os que fazem tradução de mandarim para português podem influenciar muita gente a aprender essa língua“, Mx_FB1f_13).

Nicht weniger unplausibel sind die ohnehin unpassenden Feststellungen zu Englisch und Portugiesisch („Sim, p. ex. no caso do inglês, Moçambique faz fronteira com vários países que falam inglês. No caso do indivíduo querer fazer um passeio para melhor comunicar-se.“, T_FB1f_b5 / „caso inglês, os países vizinhos que falam inglês“, T_FB1f_b7 / „para que o aluno tenha uma aprendizagem mais ampla, inglês para mercado laboral“, T_FB1f_b9 / „Têm algo em comum, temos obras escritos em inglês que traduzidos para o ensino de português“, X_FB1m_2).

Dass der Erwerb von Citswha durch die Kenntnis von Englisch leichter falle, befand eine Teilnehmerin in Maxixe („Sim. Por exemplo o inglês, pronúncia de algumas palavras, facilitam a aprendizagem do citswa“, Mx_FB1f_15).

Vorteile für den Spracherwerb (43)

Lediglich 43 Teilnehmer formulieren Aussagen, in denen nachvollziehbar Vorteile für den Spracherwerb beschrieben wurden.

a) Erfahrung von Verschiedenheit (4)

Aussagen, die eine für den Unterricht vorteilhafte Erfahrung von Diversität andeuten, machten einige wenige Teilnehmer („Na medida em que existe diversidades de línguas e experiências diferentes“, B2_FB1f_5 / „servir das divergências para fazer face a um dado ensinamento“, M_FB1m_17 / „Sim! Ajudam o aluno a perceber que no universo há coisas que se diferem das outras, assim como a língua que o mesmo articula. O latim é um bicho de sete cabeças mais abre a mente do aluno.“, Mx_FB1f_27). Dass Spracherfahrung gleich Kulturerfahrung sei, klang in einer anderen Aussage durch („Sim, podem trazer vantagens no processo de ensino-aprendizagem, visto que, uma língua sempre nos faculta os modos de vida de uma pessoa. E esses conhecimentos ajudarão no processo de aquisição de conhecimento noutra língua“, B2_FB1f_1).

b) Kulturerfahrung (14)

Ausdrücklich auf eine Kulturerfahrung zielten andere Teilnehmer ab („Sim! Saber um pouco sobre a cultura dos outros“, B2_FB1f_16 / „Sim, porque ao aprender uma qualquer língua ganhamos mais o conhecimento cultural do mundo“, B2_FB1m_11 / „Sim. Conhecer uma língua é conhecer a cultura, assim sendo amplio o meu conhecimento em torno da outra cultura.“, B2_FB1m_17 / „Conhecimento de novos conceitos, realidades, culturas“, M_FB1f_D6 / „As diferenças das línguas enriquecem o nosso “background”. Nas diversidades linguísticas aprendemos novas coisas, nova cultura.“, Mx_FB1m_1).

⁷⁸⁶ Die Teilnehmerin bezog sich auf Chinesisch und Deutsch.

c) Didaktik (13)

Dass sich für Fragen der Didaktik Vorteile einstellen würden, äußerten Teilnehmer ebenfalls. So könne, so meinten Teilnehmer, die Motivation gestärkt werden, solche Sprache zu lernen („sim, mais esforço para aprender tal idioma“, L_FB1m_22 / „Acho que podem, pois são as que mais curiosidade oferecem ao aprendente.“, X_FB1m_12), aber auch die kognitive Fähigkeit („nos tornara mais habilidosos no processamento intelectual“, L_FB1m_35). Lernmethoden und -strategien würden darüber hinaus bereichert („Não ajudam diretamente, mas ajudam no aspecto de nos familiarizarem com o processo de aprender uma língua.“, M_FB1f_d2 / „Sim. As vantagens são: conhecer os nomes usando uma outra língua, ganhar mais experiência.“, Mx_FB1m_12 / „Sim, pela facto de o aprendente vai adquirir uma nova aprendizagem por uma língua totalmente diferente da outra, vai ser mais um acréscimo.“, X_FB1m_3) sowie Anregungen zum Einsatz anderer Vermittlungsmethoden gefunden werden („Podem trazer vantagens, pois para o sucesso do ensino das mesmas obriga-nos a criar e adotar novas metodologias do seu ensino.“, T_FB1m_12 / „podem partilhar métodos de ensino“, T_FB1m_16 / „Sim podem mesmo assim trazer vantagens para o PA de línguas que são: intercâmbio entre as línguas“, X_FB1f_8 / „Acho que não trazem aspectos em comum, podem trazer benefícios se foram usadas em benefício das outras. Porque a percepção das suas estruturas possibilita ver as diferenças e semelhanças entre elas, traçando estratégias de ensino adequado.“, XFB1m_1).

Weit entfernte Sprache brächten zudem den Vorteil, dass Schüler nicht durch sprachliche Ähnlichkeiten verwirrt werden könnten („Sim, uma das vantagens para o processo de ensino aprendizagem é na verdade a não contrariação da língua, digo isso porque se duas línguas possuem algo em comum nalgumas vezes as podem deixar o aluno confuso.“, T_FB1f_3 / „Há vantagens porque vai aprender a língua alvo sem copiar a estrutura da outra, assim vai fazer com que o aluno não faça generalizações de regras dado que as línguas são diferentes, e isso evita problemas quando o grau de aprendizagem evolui.“, X_FB1m_7).

d) Sprachvergleich und neue linguistische Konzepte (14)

Der Sprachvergleich („A partir de uma é possível identificar as diferenças no que diz respeito a gramaticalidade destas“, Q_FB1m_1 / „sim poderia novos traços linguísticos desta língua, até pode fazer comparações com a sua língua“, T_FB1m_15) könne neue Wissenshorizonte eröffnen („Sim porque permitira o aprendente ter domínio da fala da mesma e conhecer vocabulários ou conceitos distintos nessa língua no toca objectos.“, M_FB1m_14 / „Sim, a aprendizagem de novas estruturas linguísticas; aspectos ligados a cultura.“, N_FB1m_11), die Eigenheiten jeder Sprache würden dadurch besser verstanden werden („sim, porque as particularidades que cada uma delas possuem ajudam de certa forma a compreender outras“, M_FB1m_d3 / „Podem trazer, conhecendo as duas pode se perfeitamente ter o domínio de diferentes códigos linguísticos“, M_FB1m_21 / „Sim, pois a partir daquela língua podemos explicar as regras que a regem mostrando por conseguinte que cada uma tem aspectos particulares“, Mx_FB1m_11). Die Beschäftigung mit solchen Sprachen stelle eine sprachwissenschaftliche Bereicherung dar („podem transmitir saberes úteis que só estão naquela língua, aumentar sabedoria linguística, aprender novas coisas“, M_FB1m_5 / „permite o utente aumentar a sua capacidade linguística e usa todas conforme o local e tempo“, N_FB1m_8 / „sim, é adquirir competências linguísticas“, T_FB1f_1 / „é de engrandecer o potencial linguístico dos estudantes, uma vez que as línguas são meio de comunicação“, T_FB1m_14) und führe womöglich zur Beherrschung der Universalgrammatik („O domínio da gramática universal“, Mx_FB1m_4), zumindest zu einem besseren Verständnis von dieser („Por mais que não haja alguma comunhão, podem nalgum momento ajudar no EA mais ou menos se ... lidarmos a teoria de universais linguísticos, caso teríamos universais de todas as línguas“, Mx_FB1m_8).

Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: Beispiel Mosambik (27)

Zur Rolle des Portugiesischen äußerten sich zwei Teilnehmerinnen. Diese Sprache ermögliche das Lernen und die Kommunikation im Land („Sim: Exemplo português – essa língua facilita para todos no ensino aprendizagem; visto que Moçambique é um país monolíngue.“, B1_FB1f_2 / „Traz vantagens no processo de ensino e aprendizagem de língua, a vantagem é de se comunicar ou seja quando falamos só língua portuguesa já podemos conversar com qualquer pessoa mesmo saída de outra província“, N_FB1f_4).

Dass bei der Frage nach Sprachen, die „nichts miteinander zu tun hätten“, einigen Teilnehmern durchaus der Gedanke an die Bantusprachen kam, zeigen die folgenden Beispiele. In allen deutet sich an, dass Teilnehmer es begrüßen würden, wenn Bantusprachen mehr Raum im Bildungssystem hätten. Besonders Lehrkräfte, zumal, wenn sie auf dem Land eingesetzt seien, sollten eine Bantusprache verstehen und sprechen („Sim, as línguas como ciyao ou macua e mais ajudam no processo de ensino e aprendizagem de outras na medida que ajuda na comunicação em casos de o professor perceber as dificuldades dos alunos que não falam a língua oficial.“, L_FB1m_18 / „Sim. A vantagem é que um professor de português deve saber falar outras língua bantu porque pode encontrar durante os seus lecionantes, nas zonas rurais aqui alunos que não entende Português e daí que o professor sai com vantagens.“, L_FB1m_19 / „Sim o professor pode usar a língua materna na interpretação para que o aluno captura a informação no ensino-aprendizagem, na sala de aula“, L_FB1m_24 / „uma das vantagens do processo de aprendizagem é integrar o aluno a ter um bom perfil no ensino, ter capacidade e qualidades no PA“, L_FB1m_32 / „Aprender caso que esteja afectada numa determinada região em que se fala a tal língua para comunicar com a comunidade e os alunos facilitando o processo de ensino e aprendizagem.“, N_FB1f_27). Dies sei notwendig, da Schüler Bantusprachen (oder „verschiedene Dialekte“) sprechen, nicht immer aber die Amtssprache („Não, porque as línguas maternas e falado por todo país e quando entra na escola vai encontrar os alunos diferentes com diferentes dialectos.“, L_FB1m_12 / „É claro que que podem sim trazer vantagens para o processo de E/A porque existem alunos que têm essas línguas como maternas daí que o seu uso traria um bom desempenho dos mesmos.“, M_FB1m_20 / „Sim, não terem nada em comum não significa que não tenham vantagens: No processo de ensino e aprendizagem as mesmas línguas ajudam ao professor e ao aluno a perceberem mais e a se entenderem melhor.“, Mx_FB1f_6 / „Podem trazer alguma vantagem. Na medida em que pode ser fácil para alguns alunos compreender algo numa dessas línguas.“, X_FB1m_14). Die Bantusprache diene dabei als „Metasprache“ („Sim, vantagem para o PA, porque o professor pode se recorrer a uma das línguas para servir como metalíngua da outra, explicar uma determinada matéria escrita em português usando a língua primeira do aluno, no caso de o aluno ter a L1 Bantu.“, M_FB1m_15), die Lehrkraft könne auf den „Bilinguismus“ zurückgreifen („o professor pode recorrer ao uso do biliguismo para ilucidar alguns conteúdos“, M_FB1m_16) oder eben übersetzen („Sim, traz vantagens como por exemplo nas zonas rurais o professor pretende falar sobre plantas trepadeiras e o aluno não sabe o que é isto pode dizer em emakua e assim facilitar a aprendizagem.“, N_FB1f_17 / „as vantagens que trazem é a comunicação na sala de aula, levar as línguas bantus para fazer a tradução para a língua alvo ou em aprendizagem“, N_FB1f_24 / „Traz vantagens na medida em que uma é lecionada, precisa dum auxilio da outra para facilitar a compreensão, dependendo a língua falada na aula“, N_FB1m_17). Der Einsatz von Bantusprachen sei in gewisser Weise berechtigt, sie seien jedoch nur als Hilfsmittel für den Erwerb der Amtssprache zu nutzen („de certa forma sim, mas apenas como recurso ou facilitadora“, M_FB1f_d4).

Konkret könne z.B. Emakhuwa im Unterricht (im Rahmen des *ensino bilingue*) eingesetzt werden („Sim, para o caso desta língua emakua ajudaria no processo de ensino e aprendizagem numa aula do ensino bilíngue.“, B2_FB1f_9). Darauf, dass Emakhuwa jedoch nicht gelehrt würde, verwies ein anderer Teilnehmer („a L1 com materna, emakua, não reflete no processo de ensino e aprendizagem“, L_FB1f_7).

Materialentwicklung („sim, porque aprender as diferenças das línguas e que construir os materiais da língua Rhonga, porque ainda não existe na totalidade“, M_FB1f_23) und weitere Untersuchungen von Bantusprachen („estão a faltar mais exposições a língua para o caso das línguas bantu“, M_FB1m_19) mahnten zwei Teilnehmer in Maputo an.

Bemerkenswerterweise erwähnte ein Teilnehmer in seiner Antwort zu Frage 9, dass es einfach sei, Bantusprachen zu lernen, wenn man Shimakonde beherrsche („Trazem vantagens. Maconde ajuda na aprendizagem de outras línguas bantu.“, Q_FB1f_7). Und ein anderer in Tete meinte, dass jeder, der Nyanja oder Portugiesisch gut spreche, keine Schwierigkeiten beim Lernen habe („sim pode, porque para quem fala Nyanja facilmente aprende porque ele domina a língua, o mesmo para um falante do português“, T_FB1m_11). Was damit auf sich hatte, dass die „Diglossie im Land besser beherrscht würde“ („incorporação de novo léxico, mais domínio da diglossia do país“, L_FB1m_5), war nicht zu entschlüsseln.

Wenngleich nicht danach gefragt wurde, schrieben Teilnehmer zu Frage 9, dass Bantusprachen aus kulturellen und identitätsstiftenden Gründen aufgewertet werden sollten („Tem sim, porque – digo – valorização das línguas moçambicanas/materna; valorização/exaltação da cultura e identidade“, B2_FB1f_6 / „Vantagens todas elas têm, inglês é extremamente importante por ser uma língua universal, o Rhonga é importante para a nossa região, resgata aquilo que é a nossa cultura e torna o nosso país bilingue“, M_FB1f_9 / „Sim, as vantagens é que por serem a marca da nossa cultura, assim imortalizamos

a nossa cultura, expandimos através das obras que existam para todos os nativos dessas línguas“, Mx_FB1f_14).

FB 1, Frage 10 (Welche Sprachen die Kinder lernen sollen)

Betrachtet man im Vergleich zu der Einschätzung der aktuellen Bedeutung verschiedener Sprache diejenige, die sich aus der Angabe derer ergibt, die bereits existierende oder potentielle Kinder der Befragten möglichst lernen sollten, zeigt sich, dass Teilnehmer drei Sprachen für ihren Nachwuchs bevorzugten: So sollte er Englisch beherrschen (283), Portugiesisch (259) sowie eine oder mehrere Bantusprachen (209).

Nur zwei Teilnehmer machten keinerlei Angabe, drei weitere meinten, dass sie ihrem Nachwuchs in dieser Hinsicht keine Vorschriften machten („Em materia de escolha sobre qual a língua que eu gostaria que os meus filhos falassem, a escolha não cabe a mim, porque a escolha de uma língua é livre“, L_FB1m_31 / „a língua que ele estiver interessado a aprender“, N_FB1m_11 / „falsasse e aprofundasse a língua sob o ponto de vista e situação dele fosse melhor. Isto porque melhor seria o indivíduo seguir a fazer o que sabe que sabe e tem domínio, fazendo uso e fará melhor e com prazer“ (T_FB1m_9).

Übersicht über die Anzahl der Sprachen (nach Nennung), die der Nachwuchs beherrschen sollte

	TN 364	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/35	34/27	30/14	30/21	12/22	15/20	10/17
keine/andere Angaben	5	0/1		0/2					1/1	
Amtssprache										
Portugiesisch	259	21/25	2/1	6/24	24/17	22/13	23/15	9/15	9/11	9/13
Afrikanische Sprachen										
Bantusprachen	209	19/25	2/1	4/12	28/21	17/10	12/8	6/6	8/7	9/14
Fremdsprachen im SNE										
Englisch	283	22/21	2/2	11/27	24/21	25/11	26/16	8/19	9/15	9/15
Französisch	143	10/9	2/0	3/13	10/12	14/7	18/7	5/9	1/6	7/10
Deutsch	41	1/2		0/7	7/9		2/0	2/3	0/3	2/3
Europäische Fremdsprachen										
Griechisch	1			0/1						
Italienisch	8	1/1		1/1	0/1	2/0		0/1		
Katalanisch	1			0/1						
Russisch	2	0/1								1/0
Spanisch	25	2/3		1/2	1/1	2/1	1/2	0/4	0/2	1/2
Nicht-europäische Fremdsprachen										
Arabisch	2				0/1		0/1			
Chinesisch	25	1/3	0/1	0/3	3/3	1/0	0/3	0/1	1/2	1/2

Criolo ⁷⁸⁷	1				0/1					
Hindi	1						0/1			
Koreanisch	1		0/1							
„alle“ Sprachen										
unbestimmt ⁷⁸⁸	28	1/6	0/2	1/2	4/2	1/1	0/1	1/3	0/2	0/1

Nicht nur die im Bildungssystem vertretenen Fremdsprachen wurden genannt –Französisch lag mit insgesamt 143 Stimmen weit hinter Englisch (aber weit vor Deutsch), was sie wahrscheinlich ihrer vergleichsweise bedeutenden Position in Schule sowie Universität zu verdanken hat, die aber nicht ihrer Präsenz im Alltag oder gar auf dem mosambikanischen Arbeitsmarkt entspricht.⁷⁸⁹ Die Nennung der meisten anderen Sprachen – bis auf Italienisch mit acht Nennungen, Chinesisch und Spanisch mit jeweils 25 – gingen zurück auf persönliche Interessen der Teilnehmer: Koreanisch etwa wurde von einem Teilnehmer (C_FB1m_1) in Chimoio gelernt, weil das die Sprache seiner Religionsgemeinschaft ist, der sein Nachwuchs offensichtlich auch beitreten soll. Ein anderer Teilnehmer in Lichinga hingegen meinte, er habe Katalanisch angegeben, um drei Sprachen zu präsentieren: „apenas chutei porque queria ter três opções além de português“, L_FB1m_34).

Die übergroße Mehrheit nannte mehrere Sprachen, die der Nachwuchs lernen solle, sicher, damit der für das Leben gerüstet sei, aber wahrscheinlich auch, um in der Auswertung mit der schieren Fülle von genannten Sprachen zu beeindrucken. Wie ernst es den Teilnehmern mit ihren Angaben war, ist nicht zu überprüfen; immerhin kann aber eine Tendenz daraus abgelesen werden, welche Sprachen die Teilnehmer als wichtig für die Zukunft erachten.

Dass Portugiesisch häufig angegeben wurde, scheint plausibel – aber auch, dass die Sprache von manchem Teilnehmer einfach vergessen wurde, weil sie ihnen zu selbstverständlich sein mochte. Fünf Angaben konnten nicht gewertet werden, 18 Teilnehmer schrieben, dass ihr Nachwuchs alle Sprachen lernen sollte. Für die Erfassung in der Tabelle wurden außerdem explizit genannte Sprachen gewertet und nach Sprachenkombinationen in Kategorien geordnet. Selten wurde Portugiesisch explizit und als einzige der curricularen Sprachen genannt (15)⁷⁹⁰. Noch weniger Teilnehmer (11) nannten auf diese Weise nur eine oder mehrere Bantusprachen, Englisch hingegen 23 Personen. Deutsch und Französisch wurden von je zwei Teilnehmer explizit als die Sprachen erwähnt, die ihr Nachwuchs lernen sollte. Diese fünf Sprachen wurden in der Kategorie 1 (Einzelsprachen) zusammengefasst.

Übersicht über genannte Sprachen und Sprachenkombinationen (nach Zahl der Teilnehmer

		364 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
			28/30	2/4	13/35	34/27	30/14	30/21	12/22	15/20	10/17
0	keine/andere Angaben	5	0/1		0/2					1/1	

⁷⁸⁷ Der Teilnehmer M_FB1m_21 zählte „alemão, francês, inglês, mandarim, crioulo“ auf.

⁷⁸⁸ Von den 28 TN die unter „alle Sprachen“ geführt sind, machten 18 TN nannten tatsächlich keine Sprache, sondern gaben an „alle“, „alle Fremdsprachen“ etc. Zehn weitere TN hingegen benannten darüber hinaus eine oder mehrere Sprachen konkret.

⁷⁸⁹ Nicht ein einziges Mal wurde die Sprache im Zusammenhang beispielsweise mit AU oder SADC genannt, auch auf ihre Funktion auf Mayotte und Madagaskar oder innerhalb der OIF gab es keinen Hinweis.

⁷⁹⁰ Das „plus“ steht für die Angabe anderer nicht-curricularer Sprachen sowie „alle Sprachen“ u.ä. (siehe Beispiele).

	alle ⁷⁹¹	18	0/1 ⁷⁹²	0/2	1/1	3/2	1/1	0/1	0/2	0/2	0/1 ⁷⁹³
1	Pt (plus) ⁷⁹⁴	15	0/1 ⁷⁹⁵		1/2		1/1	1 ⁷⁹⁶ /3	2/0	3/0	
	Bantu (plus)	11	1/0			2 ⁷⁹⁷ / 2 ⁷⁹⁸	1/0			2/1	1 ⁷⁹⁹ /1 ⁸⁰⁰
	En (plus)	23	1/0	0/1 ⁸⁰¹	4/3 ⁸⁰²	2/1 ⁸⁰³	2/0	1/3	0/2	1/1	0/1
	Fr (plus)	2	1/0		0/1 ⁸⁰⁴						
	Dt (plus)	2				0/1 ⁸⁰⁵		1/0			
2	Bantu Pt En Fr (plus)	70	3/6	2/0	1/2	7/8	6/6	7/4	2 ⁸⁰⁶ /2	0/1	6/7
	Bantu Pt (plus)	22	4 ⁸⁰⁷ /5 ⁸⁰⁸		1/0	3/1	1/2	2/1	1/1		
	Bantu Pt En (plus)	79	8/11	0/1	2/8	11/7	6/2	2/3	2/3	5/2	2/4
	Bantu Pt Fr (plus)	5	0/1		1/0	2/0				0/1	
	Bantu	12	1/0		0/2	1/2	2/0	0/1	1/0	1/2	

⁷⁹¹ Gezählt wurden hier nur die Aussagen, in denen ansonsten keine Sprache spezifisch genannt wurde.

⁷⁹² B2_FB1m_14: „falassem qualquer língua pois qualquer língua é importante. E não só, é sabido que o ser humano pode falar tantas línguas, tendo por via desta, uma visão mais ampla sobre o mundo.“

⁷⁹³ X_FB1m_8: „Falassem quase todas as línguas, ou de preferência deles, porque é algo não se faz escolha para outros.“

⁷⁹⁴ Der Vermerk (plus) bedeutet, dass hier noch andere Fremdsprachen, die von den TN genannt wurden, nicht jedoch im Rahmen des SNE gelehrt werden, aufzuzählen wären. Auf eine detaillierte Darstellung aller Kombinationen wurde aus Platzgründen verzichtet, lediglich bei der Kategorie der Einzelsprachen (1) „Portugiesisch“, „Bantu“, „Englisch“, „Französisch“ und „Deutsch“ wurde in Fußnoten vermerkt, wenn noch andere Sprachen genannt oder weitere Aussagen zum Spracherwerb getroffen wurden.

⁷⁹⁵ B1_FB1m_6 plus: „Gostaria que falassem todas as línguas que estiver ao seu alcance. No entanto o que ter em conta é a língua portuguesa, pois esta é a língua oficial, de ensino e de cooperação.“

⁷⁹⁶ N_FB1f_12: „ou francês.“

⁷⁹⁷ M_FB1f_1 plus: „o maior número possível.“

⁷⁹⁸ M_FB1m_1 plus: „línguas estrangeiras.“

⁷⁹⁹ X_FB1f_10 plus: „muitas.“

⁸⁰⁰ X_FB1m_15 plus: „as internacionais possibilitam lhes a interagir com o mundo e perceber outras culturas e povos.“

⁸⁰¹ C_FB1m_4 plus Chinesisch.

⁸⁰² L_FB1m_22 plus Chinesisch und Deutsch.

⁸⁰³ M_FB1m_d1 plus Deutsch.

⁸⁰⁴ L_FB1m_33 plus Deutsch.

⁸⁰⁵ M_FB1m_d4: „Eu gostaria que falassem alemão, chinês, espanhol, Italiano, árabe para melhor comunicar com os seus amigos do estrangeiro.“

⁸⁰⁶ Q_FB1f_4: „português, inglês, francês e outras de origem bantu assim como estrangeiras.“

⁸⁰⁷ B2_FB1f_4 plus: „todas as línguas estrangeiras que eles pudessem aprender para que possam se comunicar em qualquer parte do país em qualquer país.“

⁸⁰⁸ B2_FB1m_11 plus: „e as mais diversas línguas para que não sejam indivíduos com dificuldades de comunicação com os outros principalmente as pessoas vindouras.“ / B2_FB1m_19 plus: „Línguas estrangeiras para comunicar com países vizinhos.“

	En (plus)										
	Bantu En Fr	10	2/2			2/1	1/0	1/0			0/1
3	Pt En Fr (plus)	36	3/0		0/8	0/1	5/1	7/2	0/4 ⁸⁰⁹	0/2	1/2
	Pt En (plus)	31	3/1		1/4	1/0	2/1	4/2	1/5	1/5	
	Pt Fr (plus)	1							1/0		
4	En Fr (plus)	22	1/1		2/2	0/1	2/0	4/1	2/3	1/2	

Eine zweite Kategorie bilden in der Übersicht alle Sprachkombinationen mit einer und mehreren Bantusprachen. Mit 70 Zählern recht häufig wurde das ganze Spektrum aus Nationalsprache(n), Amtssprache und den beiden Schullehrsprachen Englisch und Französisch angegeben. Viel seltener war die Kombination Bantusprachen / Portugiesisch (22). Am häufigsten kam die Kombination Bantu / Portugiesisch / Englisch (79) vor. Hingegen äußerst selten wurde die Kombination Bantu / Portugiesisch / Französisch (5) genannt. Wieder nannten Teilnehmer auch Sprachen, die nicht an der UP gelehrt wurden. Mit zwölf Nennungen folgte die Kombination Bantu / Englisch sowie die Kombination Bantu / Englisch / Französisch (10).

Der dritten Kategorie wurden alle Sprachenkombinationen mit der Amtssprache sowie Englisch und Französisch zugeordnet, wobei die Kombination Portugiesisch / Englisch / Französisch (36) fast ebenso häufig genannt wurde wie die Kombination Portugiesisch / Englisch (31). Nur ein Teilnehmer nannte die Kombination Portugiesisch / Französisch (1).

In der letzten Kategorie schließlich, in der weder Portugiesisch noch die Nationalsprachen eine Rolle spielen, findet sich die Kombination Englisch / Französisch, die immerhin von 22 Teilnehmern genannt wurde.

Viele der Teilnehmer begnügten sich nicht allein damit, die Sprachen zu nennen, sondern begründeten ihre Wahl. Ihre Aussagen sollen in den folgenden Abschnitten vorgestellt werden.

Portugiesisch als Lernsprache der Kinder

Die Wahrnehmung der portugiesischen Sprache durch die Teilnehmer darzustellen, ist angesichts der Vielzahl der Aussagen fast unmöglich. Die, welche hier zusammengefasst sind, wurden in FB1, Frage 10 gemacht („Qual é/quais são a(s) língua(s) que gostarias que os teus filhos falassem?“) Wieder wurde versucht, Hauptkategorien aufzustellen, unter denen die Aussagen eingeordnet werden konnten.

Zunächst sollen jedoch die Aussagen jener 15 Teilnehmer in den Blick genommen werden, die ausschließlich Portugiesisch als die Sprache nannten, die ihr Nachwuchs lernen soll. Alle anderen Teilnehmer hatten, wie gesehen, wesentlich mehr Sprachen genannt. Dabei waren die wichtigsten Argumente für Portugiesisch sein Status als Amtssprache („é língua oficial“, T_FB1f_b5, _b6), seine Verwendung als Unterrichtssprache („português, porque é uma língua mais importante na aprendizagem, é uma língua oficial“, L_FB1f_2 / „A língua portuguesa. Porque lhes facilitar melhor a interagirem nas

⁸⁰⁹ Q_FB1m_6 plus Spanisch und: „todas se possível, mais actualizado e bem globalizado; mas de preferência as línguas mais faladas no mundo.“

escolas com os professores e alunos, colegas“, N_FB1m_10 / „português, porque lhes seria benefício no processo da aprendizagem. Com acredito que lhes traria bons resultados na escola“, N_FB1m_19 / „porque é a língua do ensino, e Moçambique adaptou como a língua oficial“, Q_FB1f_6 / „porque é língua oficial, ou seja, a língua do ensino em Moçambique apesar que haja o ensino bilingue nalgumas escolas“, T_FB1m_3) sowie der Umstand, dass Portugiesisch die Sprache der Zusammenarbeit und der internationalen Kommunikation sei („Gostaria que falassem todas as línguas que estiver ao seu alcance. No entanto o que ter em conta a língua portuguesa, pois esta é a língua oficial, de ensino e de cooperação“, B1_FB1m_6). Sie taue damit für alle nationalen Angelegenheiten. Da sie gleichermaßen Fremdsprache sei, ist das von Vorteil („Eu gostaria que os meus filhos falassem português, estamos em Moçambique, obviamente que mais vantagens teriam se falassem português visto que esta é língua oficial usado quase em todas manifestações nacionais, mas também é verdade que é uma língua estrangeira, significa que pode os levar para fora“, Mx_FB1f_9).

Die große Verbreitung der Sprache („é a língua que é mais falada, saber falar, escrever bem“, Q_FB1f_5) sowie ihre leichte Lernbarkeit waren weitere Gründe, Portugiesisch als (einzige) Lernsprache zu nennen („língua portuguesa porque por mi iria existir grande comunicação, facilidade de aprendizagem“, L_FB1m_32 / „português, porque é uma língua fácil de aprender“, N_FB1m_3).

Auf Portugiesisch als ‚Sprache der Einheit‘, ein Begriff, der sich sowohl auf die politische Dimension von Portugiesisch sowie ihre Funktion als Verkehrssprache bezieht, wurde ebenfalls verwiesen („português, porque é a língua que nos une“, L_FB1m_19), Portugiesisch, meinte eine Studentin in Maxixe, die 2020 im Nebenfach Geschichte studierte, sei Teil der mosambikanischen Geschichte („Língua portuguesa, pois é uma língua clássica no meu ponto de vista, que carrega consigo um pouco da nossa história“, Mx_FB1f_15).

Die einzige Teilnehmerin in Nampula schließlich, welche Portugiesisch ebenfalls als singuläre Wunschsprache angab, mochte sich nicht zwischen Französisch oder Portugiesisch entscheiden („A língua portuguesa ou Francês“, N_FB1f_12).

Diese fünfzehn vorgestellten Antworten sind Teil der insgesamt 259⁸¹⁰ Aussagen, die zu Portugiesisch gemacht wurden. Wie gesehen, sind die Zahlenangaben nicht zuverlässig, sie liefern höchstens ein Indiz dafür, welche Gründe Teilnehmern besonders wichtig waren, dass ihre Kinder Portugiesisch beherrschen.

Übersicht über die Gründe, warum Kinder der Teilnehmer Portugiesisch lernen sollen

	259 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		21/25	2/1	6/24	24/17	22/13	23/15	9/15	9/11	9/13
ohne Aussage	43	6/3		1/5	7/4	5/0	5/1	2/1	2/1	
Geschichte	1					1/0				
Kolonial- sprache	2	1/1								
‚Sprache der Einheit‘	10	2/1		0/3		1/1			1/1	
‚nationale‘ Sprache	4	1/0				2/0	0/1			
Prestige	6	1/0					1/0	1/0	0/1	0/2
Amtssprache	56	6/5	1/0	0/6	6/3	3/5	2/3	3/2	2/1	3/5
Bildungssprache	21	1/3		2/1		1/1	2/3	0/5	1/0	1/0
Arbeitsmarkt, Beruf, Chancen	30	0/5		1/3	4/3	3/4	1/0		1/3	0/2

⁸¹⁰ 259 Aussagen sind es, zählt man die Teilnehmerin (N_FB1f_12) hinzu, die sich nicht zwischen Französisch und Portugiesisch entscheiden mochte.

Wissen, Teilhabe	13	0/1			1/5	0/1	0/1	1/1		0/2
(inter)nationale Kommunikation	50	1/5	1/0	1/6	4/2	5/0	8/1	0/6	2/3	3/2
Alltagssprache, Familiensprache	13	1/0	0/1	1/0			3/4	2/0		1/0
Muttersprache	2	1/+							0/1	
Zweitsprache	1					0/1				
Gefallen, Wertschätzung	7	0/1			2/0	1/0	1/1			1/0

a) Geschichte (1), Kolonialsprache (2), Sprache der Einheit (10) und nationale Sprache (4)

Darauf, dass Portugiesisch die Sprache der einstigen Kolonialmacht ist, verwiesen nur zwei der Teilnehmer („Gostaria que falassem português e cisená. Português porque o sistema privilegia a língua do ex-colono“, B1_FB1m_3 / „As línguas que gostaria que os meus filhos falasse (sic) são: em primeiro lugar a língua materna dos seus pais nesse caso língua do grupo bantu, de seguida a língua portuguesa que é dos colonizadores, língua inglesa para facilitar nas trocas comerciais, redes sociais, língua francesa e italiana“, B2_FB1f_11), viel häufiger spielte in den Aussagen eine Rolle, dass sie die „Sprache der Einheit“ (10) sei („a língua portuguesa por ser a língua da unidade nacional“, B2_FB1f_3 / „português é a língua que une os moçambicanos“, B2_FB1m_6, oder „porque é a língua que nos une“, L_FB1m_19), damit staatstragendes und identitätsstiftend ist. Nun schon vier Teilnehmer bezeichnen Portugiesisch hier als „Nationalsprache“, ein Umstand, den es unbedingt herauszustellen gilt („Eu gostaria que os meus filhos falassem o português porque é a língua nacional“, B2_FB1f_5 / „Quando tiver filhos gostaria que os meus filhos falassem mais a língua portuguesa por ser uma língua nacional do nosso país, Moçambique“, Mx_FB1f_9 / „Português – sendo que é língua nacional do nosso país é de Português que poderam se comunicar com os moçambicanos do Rovuma ao Maputo sendo que a mesma língua é considerada da unidade nacional e ao mesmo tempo de língua oficial“, Mx_FB1f_11). Der Teilnehmer in Nampula benutzte die Begriffe Amtssprache, Nationalsprache und „Sprache der Einheit“ („língua oficial porque é a língua nacional, isto é, falada em todo território nacional e é a língua da unidade nacional“, N_FB1m_15), wobei Nationalsprache hier augenscheinlich auf die Funktion von Portugiesisch als wichtiger innermosambikanischer Verkehrssprache gemünzt ist.

b) Prestige (6)

Portugiesisch verfüge im Vergleich zu anderen Sprachen, zumal den Nationalsprachen, über Prestige („Português e inglês, pois são as línguas mais valorizadas em Moçambique, todos aparecem com falsas caras dizendo que as línguas nacionais devem ser valorizadas entretanto nas suas próprias famílias não se fala essas línguas, até os filhos estudam fora. As línguas nacionais por enquanto não oferecem nada ao falante além de desgraça“, X_FB1m_12). Prestige, so drückte es ein anderer Teilnehmer ebenfalls in Xai-Xai aus, hätten in der mosambikanischen Gesellschaft nur Portugiesisch und Englisch („Gostaria que falassem português, inglês e um pouco de Xichangana por ser minha materna e as outras pelo prestígio que têm na sociedade moçambicana e no mundo caso de inglês“, X_FB1m_17), Englisch sogar weltweit.

c) Amtssprache (56)

Für etwa 22 Prozent der Teilnehmer (56 TN) ist der Status des Portugiesischen als Amtssprache der Grund, warum ihre Kinder die Sprache lernen sollen („porque é a língua oficial“, B2_FB1f_14 / „porque é a língua oficial do país onde a futura mãe vive“, B2_FB1f_15 / „língua oficial“, M_FB1f_21). Nur eine Teilnehmerin in Maputo führte aus, dass vor allem die Kenntnis der Amtssprache ihren Kindern zur Inanspruchnahme ihrer Staatsbürgerrechte verhelfen werde („língua oficial, para exercer melhor a sua cidadania, ter acesso as serviços“, M_FB1f_d2).

Portugiesisch ist nicht nur Amtssprache – Doppelnennungen kommen auch hier vor – sondern ist für einige Teilnehmer Muttersprache („o português, por ser a língua oficial e por ventura ser língua materna, L1“, B2_FB1m_15), vor allem aber Verkehrs- und Bildungssprache („Português, primeiro, por ser a língua de socialização e que a mesma é usada como língua oficial no nosso país, para além de ser a língua de escolarização“, B1_FB1m_5). Sie ist die Standardsprache („Português por ser padrão“, B1_FB1m_9) sowie die Sprache, die den Kontakt mit der Welt ermöglicht („por ser a língua oficial e por ser a mesma que nos permite a comunicação com o exterior“, X_FB1f_1) und etwas, worauf man stolz sein muss: „é nossa língua oficial e tenho, ressalvo, tenho que ter orgulho“ (L_FB1m_5) und zu der Teilnehmer einen besondere Beziehung haben („minha língua oficial“, L_FB1m_8 / „é a minha língua oficial“, T_FB1m_18).

Dass sie keineswegs nur Akzeptanz erfährt, wird in den Aussagen dieser drei Teilnehmer deutlich: Portugiesisch sei als Amtssprache obligatorisch („obrigação, é oficial“, M_FB1f_d4), sie sei Verwaltungs- (oder doch Esel?)sprache („porque é a nossa língua burrocática“, X_FB1m_7) und vielleicht nicht für immer Amtssprache („por ser a única oficial até aqui“, X_FB1m_13).

d) Bildungssprache (21)

Als Amtssprache ist Portugiesisch die, abgesehen vom Angebot des zweisprachigen Unterrichts in der Grundschule, die bedeutendste Bildungssprache in Mosambik. Entsprechend wichtig ist den Teilnehmern der Erwerb („Português, sena, inglês, são as língua mas usada no processo de ensino e aprendizagem“, B2_FB1f_17 / „Português, porque é a língua de escolaridade“, B1_FB1m_2 / „porque é uma língua mais importante na aprendizagem, é uma língua oficial“ L_FB1f_2 / „porque sendo língua oficial de Moçambique, facultara o PEA“, N_FB1f_14 / „por ser uma língua do ensino e da unidade nacional“, N_FB1m_2 / „porque é a língua do ensino e da unidade e é oficial“, Q_FB1f_22 / „para questões de instrução“, Q_FB1f_17).

e) Beruf und Karriere (30)

Portugiesisch wird als bedeutende Sprache für Beruf und Karriere betrachtet („Português para se enquadra no emprego e comunicar com pessoas de línguas diferentes“, B2_FB1m_19), Portugiesisch gehört zu den Sprachen, die Chancen bieten („línguas de oportunidades“, L_FB1m_21), sie wurde jedoch, als würde sie allein nicht genügen, immer mit anderen aufgezählt und steht oft nicht an erster Stelle („Língua portuguesa, inglês, francês, changana porque são as línguas mais usadas e com mais mercado de emprego, não só eles estarem aptos também para a comunicarem com os diversos cidadãos dos países das línguas alvo.“, Mx_FB1m_14 / „4 línguas europeias (português, inglês, francês, alemão) sucesso mercado emprego“, M_FB1f_10 / „português, inglês, francês, línguas do mercado ou as mais faladas“, M_FB1f_5 / „Rhonga, português, inglês, francês – muitas delas ajudam no mercado do emprego“, M_FB1f_12 / „inglês, português, francês, línguas que têm muito mercado, na época moderna acompanham desenvolvimento da sociedade“, M_FB1m_8 / „português, inglês e o alemão para que possa ter acesso ao mercado de emprego sem restrições“, M_FB1m_16 / „o inglês, português, francês, de modo a garantir a sua inserção no mercado de emprego“, M_FB1m_20 / „inglês, português, francês, porque são as línguas de mercado, são as mesmas que dão oportunidades de emprego“, N_FB1f_19).

e) Wissen, Teilhabe (13)

Neben dem Zugang zum Arbeitsmarkt wird von einigen Teilnehmern auch die Möglichkeit gesehen, durch die portugiesische Sprache an Welterfahrung, Weltwissen teilzuhaben und sich als eine Art ‚Weltbürger‘ zu fühlen („Português, ronga, inglês, francês para serem cidadãos do mundo“ (M_FB1m_12), Portugiesisch ist – allerdings nicht allein – die Verbindung zur Welt („porque são línguas que mantém em contato o indivíduo a nível mundial, e para o caso de inglês, português, francês, alemão tem muita literatura escrita, assim o indivíduo meter-se em contato facilmente“, T_FB1m_3) und unterstütze beispielsweise dabei, wie dieser Teilnehmer in Beira meinte, den technischen Fortschritt zu begleiten: „depois podem aprender a falar

o português, a língua inglesa e a francesa por serem as línguas que acompanham o desenvolvimento tecnológico“ (B2_FB1m_10).

f) Verkehrssprache und internationale Kommunikation (50)

Neben ihrem Status und ihrer Funktion als Amtssprache wurde Portugiesisch als wichtige Sprache für die Kommunikation im Inland („para comunicar com a população usar as línguas bantu e Português“, L_FB1m_23, „português, por ser falado no país“ (M_FB1f_15) und bezeichnet und dass sie außerdem, zu denen gehöre, die dem Kontakt mit dem Ausland oder Ausländern diene („Estas línguas vão ajuda-lo na interação fora assim como dentro do seu país e poder realizar todas as suas atividades no mundo a formar“, B1_FB1m_1). Selten wurde sie in dieser Funktion allein genannt („Gostaria que os meus filhos falassem o português que é a língua franca cá em Moçambique e também no mundo afora“, B2_FB1m_7), sondern häufig mit verschiedenen regionalen und überregionalen Bantusprachen und den in der Schule angebotenen Fremdsprachen genannt („Eu gostaria que os meus filhos falassem as línguas seguintes: português, cena, inglês, francês. Porque ajuda na comunicação caso de irem no estrangeiro“, B1_FB1m_4, „Xirhonga, português, inglês, alemão. Porque permitirão que os mesmos serem capaz de trabalhar ou comunicarem-se com os internacionais“, M_FB1m_14) „português, francês e inglês para poder comunicar-se com o mundo inteiro“, Mx_FB1f_2). Erstrebenswert mache die Sprache außerdem, dass sie zu den meist gesprochenen Sprachen der Welt gehört („mais faladas a nível mundial“ (M_FB1_11, „Português, Inglês, Francês. Porque são as línguas mais usadas a nível mundial. Para a comunicação e de fácil acesso assim como compreensão.“, Mx_FB1f_18), was Chancen eröffne, z.B. die, jenseit der Landesgrenze zu studieren („português, inglês, porque são as línguas mais faladas no mundo. Irá facilitar nos estudos dentro e fora do país“, N_FB1f_28).

Nur ein Teilnehmer in Quelimane erwähnte unter dieser Frage die Mitgliedschaft Mosambiks in der CPLP („por pertencemos a um país da CPLP“, Q_FB1m_19).

g) Alltag und Familie (13), Mutter- und Zweitsprache (3)

Einige wenige Teilnehmer hoben die Rolle des Portugiesischen im Alltag hervor, ohne dass ihr jedoch ein bevorzugter Platz zugestanden wurde („Português, Rhonga, Changana, são línguas em que nos comunicamos“, M_FB1f_7 / „português, ronga/changana, inglês estas estamos mais ou menos familiarizadas com elas“, M_FB1f_16 / „português, inglês, francês, são línguas de familiarizaçã, social“, N_FB1f_24). Dass nicht jeder in der mosambikanischen Gesellschaft Portugiesisch spricht, darauf schien der Teilnehmer mit dieser Aussage hinweisen zu wollen: „O português para se comunicarem no dia-a-dia com as crianças normais.“ (B2_FB1f_10). ‚Normale Kinder‘ könnten im Umkehrschluss solche sein, die in Familien aufwachsen, in denen Portugiesisch eine vertraute Sprache ist und die Schule besuchen.

Dafür, dass 60 Teilnehmer Portugiesisch als ihre Muttersprache bezeichnen, hoben nur wenige Teilnehmer diesen Umstand als Kriterium für die Sprachwahl hervor („Português porque é a língua materna“, B1_FB1f_10 / „língua de origem“, T_FB1m_10). Dass sie im Leben der Kinder einen Platz als Zweitsprache haben solle, brachte ein Teilnehmer zum Ausdruck („língua portuguesa como língua segunda“, Mx_FB1m_5).

h) Gefallen und Wertschätzung (7)

Die Sprache zu mögen, sie zu schätzen und daher zu wollen, dass die Kinder Portugiesisch erwerben, ist ebenfalls eine Aussage, die selten getroffen wurde („Gostaria que os meus filhos falassem português e inglês, simplesmente por serem línguas bastante interessantes com que já tive contacto.“, B1_FB1m_7 / „Gostaria que a língua materna deles fosse Português e a segunda língua fosse inglês. Simplesmente porque gosto dessas duas línguas.“, Mx_FB1f_13). Dass Portugiesisch schön und einflussreich sei, schrieb nur eine Teilnehmerin („é uma língua influente e bonita“, N_FB1f_11), dass sie leicht zu erlernen sei („porque é uma língua fácil de aprender“, N_FB1m_3) ebenfalls nur ein Student.

Bantusprachen als Lernsprachen der Kinder

209 aller befragten Teilnehmer sähen es gern, wenn sich ihre Kinder für den Erwerb einer oder mehrerer Bantusprachen entschieden. Während einige Teilnehmer zwei oder mehrere Sprachen nannten, die ihr Nachwuchs lernen sollten, vermieden andere die Nennung des Glottonyms.

Angabe von Bantusprachen nach Regionen

Zunächst soll ein Blick auf die genannten Bantusprachen geworfen werden. Um eine bessere Übersicht zu bieten, wurden diese Sprachen gemäß ihrer Verbreitung nach Regionen (Süden, Zentrum, Norden) dargestellt. Erwartungsgemäß wurden die Sprachen am häufigsten genannt, die ihr Verbreitungsgebiet vor allem im Zentrum haben. Cisena (27), aber auch Cindau (17), ragen dabei heraus, was daran liegt, dass sehr viele Teilnehmer in Beira (58) befragt wurden, wo diese beiden Sprachen mehrheitlich vorkommen. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden besteht jedoch darin, dass Cisena auch von Teilnehmern genannt wurde, die an fünf anderen Orten studieren, Cindau hingegen ausschließlich von Studenten in Beira angegeben wurde. Die beiden Sprachen Chichewa („Chichewa, português, inglês para comunicar melhor com o mundo lá fora“, L_FB1m_28⁸¹¹) und Shona („português, inglês, Shona, Macua, pode lhe ajudar na comunicação assim como no futuro“, L_FB1f_12⁸¹² / „Shona, Nyungue, porque serão a base para comunicar se no nosso país assim como o mundo“, T_FB1f_5⁸¹³ / „chopi, Zulu, Chona, penso que são benéficas para a vida social, académico, profissional“, T_FB1m_14⁸¹⁴), die ebenfalls genannt wurden, sind die einzigen Sprachen (die zumindest unter dieser Bezeichnung) keine Rolle im mosambikanischen Bildungssystem spielen – aber eben Muttersprache sind und zu den wichtigen Verkehrssprachen gehören.

Im Norden wurde Emakhuwa am häufigsten in Nampula genannt, außerdem in Beira, Maputo, Quelimane und mit einiger Häufigkeit erwartungsgemäß in Lichinga. Ciyaawo spielte dort, ebenfalls nicht unerwartet, eine größere Rolle. Interessanterweise wurde Suaheli, die führende Sprache in Ostafrika, die jedoch kaum eine Rolle in Mosambik und schon gar nicht im SNE spielt, von je einem Teilnehmer in Maputo („Swahili, mais influente na África“, M_FB1m_d3) und in Nampula („português, inglês, francês, emacua, swahili, espanhol, alemão e indiana para conhecerem o mundo e ter mais curiosidade de aprender novas coisas“, N_FB1m_21) genannt.

Interessant wird es schließlich im Süden. Erwartungsgemäß ist Xichangana die Sprache, die am häufigsten und an den meisten Standorten angegeben wurde, lokal, d.h. in Maputo, folgt ihr Xirhonga jedoch auf dem Fuß. Das ist erstaunlich, aber nicht unplausibel: Dadurch, dass die vergleichsweise vielen befragten Studenten in Maputo Xirhonga im Nebenfach studieren (29 Frauen, 23 Männer) und nicht etwa Xichangana (das viele hier als ihre Muttersprache nannten), möchten sie diese Sprache, die sie an der Universität als Schrift- und Unterrichtssprache erwerben, an ihre Kinder weitergegeben wissen. Ähnliches ist für Maxixe und Citshwa anzunehmen. Bemerkenswert schließlich ist die Nennung von Zulu als wichtiger Lernsprache durch zwei Teilnehmer in Lichinga („francês, inglês, português, italiano, zulu – são mais faladas no nosso território facilitar a vida deles caso decidam viver no estrangeiro“, L_FB1f_11⁸¹⁵) und Tete (siehe oben, T_FB1m_14).

⁸¹¹ angegebene Muttersprache Chichewa

⁸¹² angegebene Muttersprache Shona

⁸¹³ angegebene Muttersprache Cimanyika

⁸¹⁴ angegebene Muttersprache Cicopi

⁸¹⁵ angegebene Muttersprache Citshwa

Überblick Bantusprachen, die der Nachwuchs beherrschen soll, aufgeschlüsselt nach Regionen

	Häufigkeit genannter Sprachen	M	Mx	X	B	C	Q	T	L	N
Norden (4 Sprachen)										
Ciyaawo	5		1					1	3	
Ekoti	2									2
Emakhuwa	27	1			3		1		6	16
Suaheli	2	1								1
Zentrum (8 Sprachen)										
Chichewa	1								1	
Cindau	17				17					
Cinyanja	6							4	2	
Cinyungwe	5							5		
Cisena	26	1	1		21	1	1		1	
Echuwabu	12				2		7			3
Elomwe	3						1		1	1
Shona	3							2	1	
Süden (6 Sprachen)										
Cicopi	10	4	4	1				1		
Citshwa	17	2	12	1	2					
Gitonga	7	2	3	2						
Xichangana	35	12	5	12	5			1		
Xirhonga	30	28		2						
Zulu	2							1	1	
unspezifische Bezeichnungen ⁸¹⁶										
„Bantusprachen“	42	8	2	7	9	2	2	8	4	

In den Fällen, in denen Bantusprachen beim Namen genannt wurde, ist die regionale Bedeutung einzelner Bantusprache klar erkennbar. Umso mehr ist herauszustellen, dass 42 Personen, insbesondere in den Großstädten Beira und Maputo, wo die interne Migration viele Sprache aufeinandertreffen lässt, auf die Nennung konkreter Sprachen (oder einer Region) verzichteten, sondern wünschten, dass ihr Nachwuchs allgemein „línguas bantus“, „línguas nacionais“ oder „uma materna“ erlernen solle, doch ist das richtig auch an kleineren Standorten (wie Tete, Xai-Xai, nicht aber in Maxixe), wo eine Bantusprache angeboten wurde. Vor allem in Nampula, wo die meisten Befragten Emakhuwa als die von der nachfolgenden Generation möglichst zu erlernende Sprache benannten, wurden verallgemeinernde Ausdrücke vermieden – eventuell, weil die Teilnehmer dort weniger für die Sprachenfrage sensibilisiert sind, d.h., das überkommene Schema – Portugiesisch für die Öffentlichkeit und als innermosambikanische Verkehrssprache, die Muttersprache jedoch für Heim und Hof (oder besser „bairro“) – internalisiert haben und für gut heißen.

⁸¹⁶ Geschrieben wurde etwa: „Minhas línguas bantu de Moçambique“ (B1_FB1_2), „línguas locais“ (B1_FB1f_8, B2_FB1f_1, M_FB1f_5, M_FB1m_1), „língua moçambicana“ (B2_FB1f_5), „as línguas moçambicanas“ (Mx_FB1f_23, T_FB1f_b1, T_FB1m_b1, X_FB1f_6), „língua materna“ (B2_FB1f_11, L_FB1m_8), „línguas maternas“ (M_FB1m_3, T_FB1m_12), „línguas bantu“ (B2_FB1f_15, B1_FB1m_8, L_FB1m_4, _26, M_FB1f_D1, _19, _24, M_FB1m_9, Mx_FB1f_2, _21, T_FB1m_5, _8), „todas línguas bantu“ (M_FB1m_18, Q_FB1f_4, _8, T_FB1f_2, _b3, X_FB1f_7, _8, X_FB1m_4), „as três línguas da região de Moçambique“ (B2_FB1m_1), „todas nacionais“ (B2_FB1m_17), „línguas nacionais“ (L_FB1m_25, T_FB1f_b2, X_FB1f_10, X_FB1m_14, _15)

Warum die Kinder Bantusprachen lernen sollen

Die von den Teilnehmern genannten Argumente lassen sich grob elf Stichwörtern zuordnen, die nachfolgend vorgestellt und kommentiert werden sollen.

Zunächst scheint es jedoch auch interessant, die Aussagen zu betrachten, die Teilnehmer machten, die außer Bantusprachen keine anderen nannten, die ihr Nachwuchs lernen soll – insgesamt waren das nur 11 Studenten. Doch nur fünf von ihnen (vier Frauen, ein Mann) begründeten ihre Aussage. Die Argumente, die von ihnen genannt wurden, wiederholen sich in der Fülle der 209 Aussagen zu den Bantusprachen. Ein wichtiges Anliegen dabei ist die Aufwertung der Sprachen („Gostaria que os meus filhos falassem, cindau, cisena, emakwa, xichangana, eshuabo, etc. porque assim estariam a valorizar as nossas línguas“, B2_FB1f_13), die Wahrung der kulturellen Identität („As línguas que os meus filhos falassem é língua materna, gitonga, porque é uma língua de identidade cultural“, Mx_FB1f_5 / „cinyanja e outras línguas moçambicanas, é a originalidade“, T_FB1f_b1 / „ciyao, cinyanja, outras línguas moçambicanas, para minha família não perde a originalidade“, T_FB1m_b1) sowie schließlich die Tatsache, dass eine Sprache regional eine große Bedeutung habe („Nyungwe, motiva me muito, posso falar com indivíduos do centro do nosso país“, T_FB1f_b10). Auffällig ist bei der letzten Aussage nicht nur, dass die Teilnehmerin von sich schrieb anstatt von ihrem Nachwuchs, sondern auch, dass sie, trotz des Nebenfachs Cinyanja, das sie belegte, ihrer Muttersprache und Lokalsprache Cinyungwe die Treue halten möchte.

Vor allem die regionale Bedeutung einer Sprache schien Teilnehmern wichtig dafür zu sein, dass ihre Kinder diese lernen. Im Folgenden werden die Aussagen in den wichtigsten Kategorien ausführlicher beschrieben.

Übersicht über die Gründe, warum Kinder eine oder mehrere Bantusprachen lernen sollen

	209 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		19/25	2/1	4/12	28/21	17/10	12/8	6/6	8/7	9/14
ohne Aussage	25	1/0	0/1	1/3	3/3	7/0	1/0	1/1		3/0
Kommunikation In- und Ausland	51	2/9		1/4	9/2	6/0	3/3	2/1	3/2	1/3
Herkunft, Familie	41	6/9		0/1	5/1	0/3	6/2	1/1	0/1	2/3
Identität (individuell, Gruppe/„povo“)	39	5/3		0/2	5/6	4/3	1/2	1/1	1/1	0/1
Kultur u. Sprache (Mosambik)	23	3/1	2/0	0/1	2/4			1/1	2/0	1/5
Kompetenz Zweitsprache	2	0/1				0/1				
Unterrichtssprache	8	1/1		1/0		0/1		0/1	2/0	1/0
Arbeitsmarkt, Beruf, Karriere	8	0/3		1/1	1/0	0/1			0/1	
Gefallen, Interesse (Teilhabe)	15	0/1			3/5	0/1	1/1			1/2

a) Kommunikation im In- und Ausland, Verbreitung (51)

Die Wahrnehmung der Bantusprachen als regional weit verbreitetes und im Alltag wichtiges Kommunikationsmittel vermittelten etwa 23 Prozent (50 TN) der Befragten („língua cisená por ser uma das mais faladas aqui em Sofala onde estão inseridos“, B2_FB1f_3 / „Emakhuwa, Sena, Xichangana – por serem línguas bantus mais faladas nas regiões Norte, Centro e sul do país, respectivamente.“, B2_FB1f_8 / „português, elomwe, makhuwa, Cinyanja, ligam entre os países no mundo e também dentro do país“, L_FB1m_24 / „português, rhonga, changana, são línguas em que nos comunicamos“, M_FB1f_7 / „Ronga, Sena, Makua, para comunicar-se com o resto do país“, M_FBf_14 / „português, ronga/changana, inglês estas estamos mais ou menos familiarizadas com elas“, M_FB1f_16 / „Falamos três línguas apenas: português, inglês, emacua, são as línguas que poderão lhes facilitar o quotidiano“, N_FB1f_7). In dieser Qualität wurde auch Suaheli als die bedeutendste afrikanische Sprache erwähnt („Swahili, mais influente na África“, M_FB1m_d3).

Weitere vier Teilnehmer verwiesen ausdrücklich auf die Bantusprachen als Mittel der Verständigung mit denjenigen Mosambikanern, die kein Portugiesisch sprechen: „As línguas que gostaria que os meus filhos falassem são línguas bantu para poder comunicar com aqueles que não aprenderam as outras línguas.“ (Mx_FBf_2) / „e falarem um pouco de citshwa só para poderem se comunicar com os avós e o resto de pessoas que só tem domínio de citshwa“ (Mx_FB2f_11) / „Português, inglês, cicopi, francês. Porque na África, ou seja, em Moçambique são as mais faladas. E cicopi é para saber lidar com a minha sociedade.“ (Mx_FB1f_30) / „xironga para poder comunicar com os que não conhece língua portuguesa mas que residem em Maputo“ (X_FB1f_7).

Bewusstsein dafür zu haben, dass die Sprachen natürlich auch jenseits der Grenzen im Alltag verwendet werden, brachten nur drei Teilnehmer zum Ausdruck, z.B. diese Studentin in Tete („nyungwe, nyanja, comunicar-se em Moçambique e nos países vizinhos“, T_FB1f_b7).

Interessant ist schließlich die Bemerkung eines Teilnehmers in Xai-Xai, weil er Portugiesisch und Xichangana gleichermaßen als ‚nationale‘ Sprachen bezeichnete und sie als bedeutsam für die Kommunikation innerhalb des Landes beschrieb („Xichangana, Português: A 1ª e 2ª são as línguas nacionais, então facilitarão-os na comunicação dentro do país.“, X_FB1m_16). Weitere Untersuchungen müssten unternommen werden, um festzustellen, ob in der Region Süden Portugiesisch eher als ‚nationalisiert‘ wahrgenommen wird als in anderen, und ob Xichangana mit größerer Selbstverständlichkeit als andere Bantusprachen z.B. im mündlichen Alltagsgebrauch sowie in schriftsprachlicher Form auf Hinweisschildern, in nicht offiziellen Dokumenten etc. verwendet wird.

b) Sprache der Herkunft und Familie (41)

Fast 19 Prozent (41 TN) aller Befragten gaben an, dass sie die Bantusprache aufgrund ihrer Qualität als Erstsprache und/oder als die von Herkunft und Identität weitergegeben zu sehen wünschen: „Cisena, porque é a língua de origem“ (B1_FB1m_2) / „minha língua materna Cicopi que é a minha identidade“ (M_FB1f_1) / „xangana, primeira língua“ (M_FB1f_4) / „o citshwa por ser a língua local e da nossa origem“ (Mx_FB1m_2) / „Macua porque é língua materna.“ (N_FB1f_25) / „a minha língua de origem a língua bantu, Macua“ (N_FB1f_29) / „Ekoti, seriam as minhas raízes como mãe.“ (N_FB1f_14). Für andere bildete die Kommunikation in der Familie oder mit Familienmitgliedern vermittels ihrer Herkunftssprache ein wichtiges Argument: „Cisena-porque a língua dos meus pais e é a minha primeira língua.“ (B1_FB1f_4) / „cindau porque em algum momento terá de se comunicar com os avós, e terá usar essa língua“ (B1_FB1f_5) / „Xicena, porque é a língua em que a maior parte dos meus parentes tem com a sua primeira língua.“ (B1_FB1m_5) / „Bitonga, botonga, é a língua que os avós falam.“ (M_FB1f_20). Deutlich betonten einige, dass die Erstsprache mitunter das einzige mögliche Kommunikationsmittel sei, um sich mit Familienmitgliedern verständigen zu können: „Os meus filhos gostariam que falassem em primeiro lugar a minha língua materna (chope) por causa da nossa cultura e para conseguir se comunicar com os mais velhos, ‚avós‘ que não tiveram aprendizagem de Português.“ (Mx_FB1f_28) / „Língua portuguesa e materna para se comunicarem com os avós que não tiveram oportunidade de aprender a língua portuguesa, não só os avós como também outras pessoas falantes da língua materna.“ (N_FB1f_9) / „Xichangana para se comunicarem com meus pais que só falam xichangana.“ (X_FB1m_6). Doch auch die Verbreitung der

Muttersprache (oder Elternsprache) kann den Wunsch erhöhen, sie weiterzugeben: „língua xitswa por ser a dos seus pais e língua cisená por ser uma das mais faladas aqui em Sofala onde estão inseridos.“ (B2_FB1f_3).

c) Identität und Sprach- und Kulturerhalt (Gruppe/„povo“) (39)

Sprachen wurden von nicht wenigen Teilnehmern als wichtige Marker von individueller kultureller Identität und die der sozialen Gruppe, der man sich auch als ethnisch zugehörig fühlt, dargestellt. Das ist der Grund, warum sie die Sprachen weitergegeben wissen möchten („Gostaria que os meus filhos falassem a língua Ndaú para preservarem a cultura“, B2_FB1f_4 / „cisená também por ser a minha língua materna, sendo assim estará dentro da cultura dos cisanas“, B2_FB1f_12 / „emakua, tenho que ter orgulho disso assim como o Macua é uma língua propriamente nossa como povo“, L_FB1m_5 / „Gitonga aprendem melhor a cultura dos Vatonga.“, M_FB1m_6 / „(Changana) é veículo da nossa cultura e identidade.“, M_FB1m_11 / „copi, a língua melhor me identifica, costumes e princípios dos chopos, língua que representa a minha cultura“, M_FB1m_15 / „Xironga, como forma de valorizar a nossa cultura“, M_FB1m_16 / „Xangana, valores culturais do povo xangana“, M_FB1m_23 / „Para mim os meus filhos deviam aprender falar primeiro o citshwa, pela valorização e consideração da identidade moçambicana, o português por ser a língua oficial.“, Mx_FB1m_8 / „Emakhua, meus filhos aprendessem a falar e escrever correctamente, por ser língua da minha identidade cultural“, N_FB1m_18 / „Echwabo por eu ser Chuabo, apesar que não falar fluentemente, isso vai fazer com que ele valorize a nossa cultura.“, Q_FB1f_10). Nur einige wenige Teilnehmer deuteten an, dass sie ihre Sprachen für gefährdet betrachten („Ronga em primeiro lugar para que a cultura não morra.“, M_FB1m_20 / „Citshwa como forma de conversar a identidade, cultura“, Mx_FB1m_4 / „emacua, é a nossa língua materna, ele não ia deixar a nossa cultura morrer“, N_FB1f_8 / „língua materna para preservar-la para não desaparecer“, N_FB1m_15) – keine dieser Sprachen ist das tatsächlich.

Sprache wurde als Identitätsmarker beschrieben („echuwabo, por ser uma forma de identificação cultural e social“, Q_FB1m_17 / „cicopi, é a língua da minha clã, tribo ...“, X_FB1m_11), der mitunter geografisch gedacht wurde („o xironga, nossa língua, deve ser valorizada, também facilita a comunicação quando chegamos a terra dos Marongas“, M_FB1f_22), und sich dennoch vollkommen von traditionellen Vorstellungen, wo der ‚Clan‘ und ‚Stamm‘ ansässig ist, gelöst haben kann: „Cisená porque é nossa identidade como beirenses“ (B1_FB1m_3). Neben aller Wertschätzung für die Sprache als Kultur- und Identitätsmarker sollten Kinder auch um der besseren Verständigung willen die Erstsprache lernen: „Primeiro a minha língua (cindau) ou mesmo as línguas locais, isto para que a nossa cultura seja de alguma maneira valorizada e para que não cresçam apenas com a língua segunda e depois quando forem trabalhar numa comunidade em que não é muito usado o português não tenham dificuldade de se compreenderem“ (B1_FB1f_8). Auch das Bewusstsein über die Bedeutung einer Sprache als wichtiger Verkehrssprache trägt zu ihrer Attraktivität bei: „Chichangana, por ser a língua que está ligada à nossa identidade, por ser uma língua mais falada no sul de Moçambique“ (X_FB1f_1).

Dass Prestige mit einer Bantusprache in Zusammenhang gebracht wird, lässt sich eventuell herauslesen, wenn ein Teilnehmer Nyungwe zu den Sprachen zählte, die „in der ganzen Welt Beachtung“ fänden („Português, Nyungwe, Inglês, Espanhol porque são as que mais chamam atenção no mundo todo“, T_FB1m_13).

d) Kulturelle Identität von Mosambik (23)

Die Bantusprachen spiegeln die kulturelle Identität des gesamten Landes – für einige Teilnehmer war das der entscheidende Grund, warum ihr Nachwuchs eine oder mehrere erlernen sollte: „Gostaria também que eles falassem pelo menos 1 língua moçambicana porque é algo que nos identifica como africanos e de certa forma exalta a nossa cultura como moçambicanos.“ (B2_FB1f_5) / „Gostaria que os meus filhos falassem, cindau, cisená, emakua, xichangana, eshuabo, etc. porque assim estariam a valorizar as nossas línguas.“ (B2_FB1f_13) / „Por fim as línguas bantu, porque identifica o nosso país trazendo as marcas de Moçambique.“ (B2_FB1f_15) / „os bantu por que são línguas de património nacional cultural e não devem ser esquecidas“ (B1_FB1m_8) / „pelo menos 5 línguas bantu moçambicanas, Ronga, Changana, Copi,

Kitswa e uma a escolha deles, para ter domínio da nossa cultura do país“ (M_FB1f_10). Bantusprachen seien das kulturelle Inventar Mosambiks („Línguas bantu por serem as nossas línguas nativas e fazem parte da nossa cultura“, Q_FB1f_8), sie schafften die mosambikanische Identität („a língua materna, faz parte da cultura isto é identidade cultural como Moçambicano“, M_FB1m_3 / „Xirhonga transporta a cultura moçambicana“, M_FB1m_13 / „xichangana, todas as línguas nativas ou nacionais, por serem nossas línguas e identitárias“, X_FB1m_15). Bantusprachen würden dazu beitragen, die eigene ‚Volksseele‘ zu verstehen: „Considerando que uma língua reflecte a cultura de um povo. Tendo eles aprendido as línguas nacionais poderão perceber o seu povo a sua origem e as internacionais possibilitam lhes a interagir com o mundo e perceber outras culturas e povos.“ (X_FB1m_1).

Gegen die Gefahr des Aussterbens der Bantusprachen und dem damit drohenden Verlust des Eigenen („línguas bantus, são nossa e fazendo isso não correr o risco de extinção“, T_FB1f_b3) zu kämpfen, sowie das Spezialwissen, das in den Bantusprachen vermutet wird, zu erhalten („as línguas bantu, resgate identitário de que ressentimos até na área da saúde, porque existem diversas técnicas medicinais nativas africanas que não estão a ser transmitidas, devido a questão da língua“ (M_FB1f_24), war das Anliegen anderer Teilnehmer. Die mosambikanische Kultur solle bewahrt („línguas bantu para preservar a cultura moçambicana“, M_FB1m_9 / „ciyao, cinyanja, outras línguas moçambicanas, para minha família não perde a originalidade“, T_FB1m_b1)⁸¹⁷ werden, die Bantusprachen an Bedeutung gewinnen („Porque as línguas nacionais precisam de ser valorizadas e conquistar espaço“, X_FB1m_14).

e) Unterrichtssprache (8)

Lediglich acht Teilnehmer verwiesen auf den Einsatz der Bantusprachen im Unterricht, in diesem Zusammenhang wurden sie jedoch stets mit Portugiesisch, zum Teil sogar mit Englisch und anderen genannt, also ohne, dass die ihnen zugewiesene Rolle klar wurde: „Português, sena, inglês, são as línguas usadas no processo de ensino e aprendizagem.“ (B2_FB1f_17) / „Português, inglês, ndau e sena. Porque são as que tenho um contacto presente e acredito serem úteis no seu processo de ensino e aprendizagem.“ (B2_FB1m_18) / „português, emakhua e inglês, estão patentes no PEA, poderão comunicar-se com todo o mundo“ (L_FB1f_8) / „Gostaria que falassem o citshwa, português, inglês, francês. Porque são a leccionadas no nosso país quer no ensino primário, quer no ensino secundário.“ (Mx_FB1m_12) / „falassem línguas que considero de aprendizagem sendo para mim Português e as outras de acordo com as necessidades, tou a falar do caso das línguas Bantu“ (X_FB1f_3).

f) Arbeitsmarkt, Beruf, Karriere (8)

Als Sprachen, die den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtern oder der sozialen Mobilität förderlich sind, wurden die Bantusprachen selten wahrgenommen. Lediglich acht Teilnehmer trafen in diesem Zusammenhang Aussagen, wieder wurden die Bantusprachen jedoch gemeinsam mit anderen Sprachen aufgezählt: „Cisena, português, inglês. Porque permite a comunicação no mercado de emprego.“ (B2_FB1m_2) / „Português, inglês, francês, mandarim/chinês e todas as línguas nacionais, porque há uma demanda actualmente destas línguas e muito proeminente“ (B2_FB1m_17) / „Rhonga, português, inglês, francês – muitas delas ajudam no mercado do emprego.“ (M_FB1f_12) / „Língua portuguesa, inglês, francês, changana porque são as línguas mais usadas e com mais mercado de emprego, não só eles estarem aptos também para a comunicarem com os diversos cidadãos dos países das línguas alvo.“ (Mx_FB1m_14) / „chopi, Zulu, Chona, penso que são benéficas para a vida social, académico, profissional“ (T_FB1m_14). Nur eine Teilnehmerin in Tete schien konkrete Vorstellungen hinsichtlich des Cinyanja zu haben, wenn sie der Sprache eine Rolle in Handel und Gewerbe zubilligt („Cinyanja, por questões de comércio e negócios“, T_FB1f_4). Eine Kommilitonin in Tete war der Meinung, die Kenntnis der Nationalsprachen würde ihrem

⁸¹⁷ Eine Teilnehmerin in der gleichen Gruppe schrieb, auf die Sprache als Herkunftsmarker verweisend: „cinyanja e outras línguas moçambicanas, é a originalidade“, (T_FB1f_b1).

Nachwuchs dabei Vorteile verschaffen, außerhalb der Provinz Arbeit zu finden: „línguas nacionais, quando é maior de idade pode trabalhar fora de província“ (T_FB1f_b2).

i) Gefallen und Interesse (15)

Aussagen, in denen die Wertschätzung für eine Bantuprache oder das Gefallen an ihr zum Ausdruck kamen, waren selten („língua portuguesa e Rhonga porque são línguas que aprecio muito“, M_FB1f_9), ebenso solche eigenwilligen Ansichten, wie die einer Teilnehmerin in Maputo, Sprachen machten frei. In ihrer Sprachenaufzählung bleibt die einzige genannte Bantusprache allerdings fast unbemerkt: „português, xichangana, inglês, francês, alemão - estarão livres, saber ou falar muitas línguas é estar livre“, M_FB1f_d5).

Mit dem Wunsch, dass der Nachwuchs die eigene Kultur kennenlernen solle, aber auch die von anderen, begründeten weitere elf Teilnehmer ihre Sprachenauswahl. Da sie die Sprachen meist hintereinander aufzählten, wird auch hier nicht immer deutlich, ob die Bantusprachen gleichermaßen wie Amts- und Fremdsprache(n) gemeint waren: „Português, xirhonga, inglês e francês, quase obrigatórias para entender a sua cultura e o universo em geral“ (M_FB1m_2) / „Ronga, chope, changana, inglês, francês, português. Para terem um conhecimento global das coisas, saberem mais sobre a ciência e o mundo.“ (M_FB1m_5) / „Português, ronga, inglês, francês para serem cidadãos do mundo“ (M_FB1m_12) / „inglês, francês, alemão e todas as línguas bantu, porque as línguas transmitem conhecimentos socio-culturais e científicos para uma melhor interação com o mundo fora“ (M_FB1m_18) / „Xirhonga, inglês, português, porque é preciso que eles conheçam primeiro as nossas línguas e cidadãos do mundo.“ (M_FB1m_22). Die Teilnehmer wünschten für ihre Kinder, dass sie ihr Wissen erweitern („Citswa – o conhecimento de várias línguas abre horizontes“, M_FB1f_11 / „português, inglês, francês, emacua, swahili, espanhol, alemão e indiana para conhecerem o mundo e ter mais curiosidade de aprender novas coisas“, N_FB1m_21 / „gitonga, inglês, português, chinês, porque precisam conhecer o mundo e devem conhecer no mínimo essas línguas“, X_FB1m_9), sich bilden („Inglês, português, francês, changana porque estás línguas ajudam na comunicação com os nativos assim como estrangeiros, ajudaria também no melhoramento do léxico, assim como conhecer outras realidades do mundo. Assim o ensino-aprendizagem é melhor quando dominar várias línguas.“, Mx_FB1m_3) und reisen könnten („português, inglês, francês, emawka - porque ajudarão aos meus filhos a terem mais capacidades e domínios de outras línguas e na medida que eles viajarem para o estrangeiro, terão comunicação com os outros povos e nações“, N_FB1f_10).

Fremdsprachen als Lernsprachen der Kinder

Englisch

Mit 283 Aussagen, in denen sich Teilnehmer für Englisch als Wunschlernsprache für ihre Kinder aussprachen, ist die Sprache die mit Abstand populärste. Diese Beliebtheit wurde besonders deutlich in der Aussage eines Teilnehmers in Quelimane, der schrieb, dass er sich vorstellen könnte, dass Englisch (neben Französisch) einst in den Rang einer Amtssprache in Mosambik erhoben würde: „Francês, Inglês, visto que trata-se de línguas francas na actualidade e que finalmente poderão passar para línguas oficiais do País“ (Q_FB1m_20).

Englisch ist nicht nur die Sprache, die am häufigsten genannt wurde; sie ist auch die Sprache, die an allen Standorten wenigstens von einem Teilnehmer oder einer Teilnehmerin ohne die anderen curricularen Sprachen (einschließlich Portugiesisch) genannt wurde. Im Folgenden soll auf diese 23 Aussagen näher eingegangen werden: Viele der genannten Argumente wiederholen sich bei den Teilnehmern, die Englisch als eine Sprache unter vielen anderen nannten, die ihr Nachwuchs unbedingt erwerben soll.

Für eine Mehrheit der 23 Teilnehmer ist Englisch die wichtigste internationale Sprache, mit der Kontakt und Teilhabe im In- und Ausland bewirkt wird: „Língua inglesa por ser uma língua mundial, fácil de interagir com qualquer pessoa seja de qual for o país.“ (B1_FB1f_7) / „seria mais fácil comunicar-se com um estrangeiro“ (L_FB1f_7), „podem ir a qualquer país, é língua internacional“ (M_FB1f_d3) / „inglês,

porque é uma língua internacional“ (N_FB1f_26) / „porque é uma língua falada e que tem estatuto ao nível internacional, gosto dessa língua por isso gostaria que os meus filhos aprendessem“ (N_FB1m_6) / „porque é uma língua franca e sendo franca é falada por maior parte de países a nível do mundo“ (Q_FB1f_21), „por ser uma língua abrangente ao nível mundial, muitas vezes usada para vários contextos“ (X_FB1m_2). Englisch werde (neben Deutsch und Chinesisch, wie dieser Teilnehmer meint) weltweit am meisten gesprochen („são as mais faladas e por isso“, L_FB1m_22), die Sprache verbinde Mosambik mit der Welt („língua de ligação Moçambique e outros países“, L_FB1f_13).

Sie sei die Fremdsprache, die auch in Mosambik verwendet würde („porque é a língua estrangeira e é usada no nosso país e mais outros motivos“, L_FB1f_4) und die der Nachbarländer („porque a maior parte dos países vizinhos são falantes, vai ajudar eles no intercâmbio com estes países“, L_FB1f_9). Sie ist einerseits Weltsprache, andererseits werde sie, wie von diesem Teilnehmer in Lichinga, zuhause verwendet („porque tem grande impacto no mundo no geral, porque falo para facilitar a nossa comunicação em casa“, L_FB1m_30).

Teilhabe an der Welt ist auch Teilhabe an Entwicklung und Fortschritt, nicht zuletzt dem technischen, wie ein Teilnehmer in Chimoio befindet (der außerdem noch auf Chinesisch als Wunschsprache setzt): „Por mais que não me harmoniza tanto com o mandarim mas gostaria tanto que os meus filhos falassem esta língua e o inglês por serem línguas internacionais e estão associados a tecnologia e o inglês por serem línguas internacionais e estão associados a tecnologia“ (C_FB1m_4).

Englisch ist außerdem bedeutende Geschäftssprache („porque é a língua de trocos comerciais, transações e mais – ou seja é a língua franca“, N_FB1m_7) und erleichtert den Zugang zum Arbeitsmarkt („fala se em muitos países, negócios, outras actividades profissionais“, L_FB1m_7 / „para ter facilidade de emprego“ (M_FB1f_3), sie ist der Schlüssel für jede Situation („A língua inglesa. Porque é uma chave para qualquer situação. Emprego, comunicação.“, Mx_FB1f_16).

Englisch ist Schulsprache in Mosambik und bringe viele Vorteile („Gostava que os meus filhos falasse (sic) a língua inglesa, por ser uma língua que visa trazer mais mercado de emprego em Moçambique, pois normalmente nos nossos currículos exigem que se tenha no mínimo noções da língua inglesa“, Mx_FB1f_26 / „porque é uma das línguas que eu tanto lutei para saber e gosto mesmo dela pelas vantagens que a mesma nos dá“, Q_FB1m_13), aber auch eine bedeutende Bildungssprache außerhalb des Landes („inglês, porque tenho o privilégio de ensinar os meus filhos no estrangeiro“ (N_FBm_9).

Außerdem gefällt sie („porque gosto da língua“, T_FB1m_15) und hätte man Kinder, die ebenfalls Englisch sprechen, könnte man sie, wie Deutsch, stets üben, ohne das Haus verlassen zu müssen („alemão, inglês, assim teria com quem praticar sem ter sair da casa“, M_FB1m_d1).

Nur eine Teilnehmerin in Tete (T_FB1_b9), Studentin im Kurs Portugiesisch/Cinyanja, mochte, so wie 33 andere Studenten, keine Gründe dafür nennen, warum ihr Englisch so wichtig ist. Folgende Tabelle soll einen Überblick über die wichtigsten Begründungen der übrigen 249 Teilnehmer dafür geben, warum sie es gern sähen, beherrschten ihre Kinder Englisch.

Überblick der Aussagen zu Englisch als Sprache, die der Nachwuchs beherrschen soll

	283 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		22/21	2/2	11/27	24/21	25/11	26/16	8/19	9/15	9/15
ohne Aussage	34	2/1		2/6	7/1	3/2	3/1	1/1	3/1	
Prestige	4					0/1			0/1	0/2
Einheit ⁸¹⁸	1			0/1						

⁸¹⁸ Der Teilnehmer L_FB1m_1 schrieb: „As línguas que eu gostaria si os meus filhos falassem é a língua portuguesa, Inglês, espanhol, Frances. Porque são língua da Unidade nacional.“

internationale Kommunikation	125	6/10	2/1	6/15	7/3	13/2	9/11	5/14	2/6	5/8
Kommunikation Nachbarländer	4	0/1		1/0	1/0				1/0	
Arbeitsmarkt, Chancen	66	13/5		2/5	5/7	6/4	7/1	1/0	3/4	1/2
Bildung	8	1/1			1/0	1/1	0/1	1/0		1/0
Wissen, Teilhabe	23				1/7	0/1	6/1	0/2	0/1	1/3
Technischer Fortschritt	3	0/1	0/1						0/1	
Vertrautheit	7				1/3		1/1			1/0
Gefallen, Wertschätzung	8	0/2			1/0	2/0		0/2	0/1	

a) Prestige (4)

Englisch sei eine einflussreiche Sprache („Inglês por ser uma língua de prestígio (globalização)“, (Mx_FB1m_4) oder, wie es der Teilnehmer in Tete schon für Cinyungwe und Portugiesisch ausgedrückt hat, gehöre zu den Sprachen „que mais chamam atenção no mundo todo“ (T_FB1m_13), sie sei eine der Sprachen, die in Mosambik große Wertschätzung erfahren, da sie zu den „línguas mais valorizadas em Moçambique“ (X_FB1m_12 / „pelo prestígio que têm na sociedade moçambicana e no mundo caso de inglês“ (X_FB1m_17) gehöre.

b) Internationale Kommunikation und Nachbarländer (125 und 4)

Anhand der Beispiele oben wurde schon hinlänglich dargestellt, welche Art der Aussage in dieser Kategorie zusammengetragen wurde. Englisch wird als ‚Weltsprache‘ wahrgenommen, als lingua franca, die Sprache der Globalisierung („porque é internacional e de negócios“, T_FB1m_2 / „língua de comunicação internacional“ (T_FB1m_5) schlechthin. Das macht sie für 125 Teilnehmer zur attraktiven Sprache für den Nachwuchs: „Eu gostaria que os meus filhos falassem a língua inglesa, francesa e alemã porque essas línguas são mais faladas no mundo inteiro, e no caso de trabalho em Moçambique é necessário que alguém tenha competência numa dessas línguas de comunicação“ (B1_FB1f_1) / „Eu gostaria que os meus filhos falassem o francês, o inglês e o Mandarim porque estas línguas são linguisticamente de comunicação internacional, trazem consigo novos contornos de abordagem quer institucional, comercial e de diplomacia entre as nações“ (B2_FB1m_13). Englisch ist nach Ansicht einer Teilnehmerin in Tete eine ‚neue‘ Sprache, die das Reisen erleichtert („trata-se de uma língua nova e quando viajarem não terem dificuldades de comunicação“, T_FB1f_1). Sie sei die Sprache der Einheit der Welt („Inglês língua de unidade mundial“, Mx_FB1f_4).

Zudem verweisen Teilnehmer auf den ‚geographischen Faktor‘, also die Nähe zu den ‚anglophonen‘ Nachbarländern („inglês devido ao fator geográfico“, B2_FB1m_7 / „porque a maior parte dos países vizinhos são falantes, vai ajudar eles no intercâmbio com estes países“, L_FB1f_9).

c) Arbeitsmarkt und Chancen (66)

Englisch wurde als die Sprache von Prosperität und sozialem Aufstieg bewertet; sie sichere, besser noch als Portugiesisch, den Zugang zum Arbeitsmarkt („Mas gostaria que aprendessem outras línguas como inglês, francês, por causa da concorrência do mercado até mesmo para conhecer todas as outras línguas. Alias, conhecer várias línguas é conhecer o mundo é uma vantagem e não ocupa espaço“, B2_FB1f_6 /

„Pois cá em Moçambique essa línguas são a base de comunicação e fornecem emprego ao homem“, X_FBm_10).

Ihr Wirtschaftswert mache die Sprache (neben Portugiesisch und Chinesisch die „Sprache des Kapitals“, T_FB1m_16) so attraktiv („inglês, valor económico, tanto dentro e fora de Moçambique“, M_FB1m_23), sie erhöhe die Chancen auf dem (internationalen) Arbeitsmarkt („francês, espanhol, inglês: terão mais acesso a outras culturas e ao mercado de emprego internacionalmente“, N_FB1f_18) und garantiere den beruflichen Erfolg („para sucesso profissional“, T_FB1f_b2). Sie gehöre zudem zu den Sprachen mit größter Relevanz zudem in der akademischen Welt („línguas com grande relevância na área estudantil, de emprego“, T_FB1m_11 / „para estarem aptos às oportunidades de emprego, de bolsas de estudo para o estrangeiro e melhor socialização“, X_FB1f_6), auch im englischsprachigen Ausland („o inglês porque futuramente quero que eles estudem fora de Moçambique, particularmente em Zimbabwe quero mandar a minha filha mais velha daqui a dois anos para terminar os seus estudos, porque o ensino lá é muito bom em relação ao nosso país“, B2_FB1f_5 / „meu sonho é mandar eles para lá no futuro“, T_FB1m_18).

d) Wissen und Teilhabe (34)

Teilhabe am Wissen und der (technischen) Entwicklung der Welt wurden als weitere Gründe genannt („depois podem aprender a falar o português, a língua inglesa e a francesa por serem as línguas que acompanham o desenvolvimento tecnológico“, B2_FB1m_10 / „porque são línguas que dominam o mundo em conhecimento tecnológico“, T_FB1m_17 / „saber interagir com o mundo, de acompanhar a evolução científica“, X_FB1m_5), Englisch zu beherrschen, würde sich positiv auf den Wissenserwerb auswirken („inglês, francês, chuabo e Macua, para melhor comunicação com os falantes dessa língua e crescimento da sua aprendizagem“, N_FB1f_16).

e) Vertrautheit, Gefallen (15)

Englisch sei, so andere Teilnehmer, zudem eine ihnen vertraute Sprache („porque são línguas que no dia-a-dia ouviam falar cá localmente“, N_FB1m_8). Sie wurde als schöne Sprache bezeichnet („As línguas que eu gostaria para filhos falassem são: cisená, emakhuwa, ndau, xichangana, italiano, francês, inglês, espanhol, mandarim, russo. São as línguas mais bonitas quando são faladas.“, B2_FB1m_5), zudem sei es gut, Sprachen zu beherrschen, einfach „para poderem comunicar, ler e falar em diferentes línguas“, (X_FB1f_9).

Französisch

Französisch wurde als Wunschsprache für die Kindern weniger oft genannt als die Bantusprachen, Englisch, Portugiesisch. Zudem ist es nur eine Teilnehmerin, die einzig Französisch als diejenige benannte, die ihre Kinder lernen sollen („Francês. Porque eu amo este idioma e gostaria que fosse a língua materna deles.“, B1_FB1f_6). Ein anderer Teilnehmer in Lichinga hingegen wählte Französisch (neben Deutsch), weil die Sprache seiner Meinung nach so selten in seiner Provinz Niassa sei: „são línguas raras para a província Niassa“ (L_FB1m_33). Die Teilnehmerin N_FB1f_12 hingegen weiß, wie bereits gesehen, nicht, ob ihr Nachwuchs nicht besser Portugiesisch lernen solle. Nur ein Teilnehmer sprach im Zusammenhang mit der französischen Sprache von Prestige (X_FB1m_12).

Warum Kinder Französisch lernen sollen

	143 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		10/9	2/0	3/13	10/12	14/7	18/7	5/9	1/6	7/10
ohne Begründung	22	2/0		1/4	3/1	3/1	4/1	2		
Einheit ⁸¹⁹	1			0/1						
Prestige	1									0/1
internationale Kommunikation	45	2/5	2/0	1/3	0/1	7/1	3/5	0/5	1/1	3/5
Arbeitsmarkt, Chancen	33	4/1		1/3	4/3	4/3	5/0		0/2	1/2
Bildungssprache	4	0/1		0/1		0/1				1/0
Teilhabe	19				1/6	0/1	3/1	1/2	0/1	1/2
Technik	2	0/1							0/1	
Seltenheit	1			0/1						
Gefallen	13	2/1		0/1	2/1		2/0	1/2	0/1	
Vertrautheit	2						1/0			1/0

Die meisten der Aussagen und Argumente, die für Französisch herangezogen wurden, galten auch für Portugiesisch und Englisch sowie teilweise für die Bantusprachen und sollen hier nicht wiederholt werden. Die Übersicht macht deutlich, dass auch Französisch hauptsächlich als eine Sprache wahrgenommen, die der internationalen Kommunikation dient, die sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg verspricht sowie Teilhabe.

Anders jedoch als im Falle der Aussagen zu den Bantusprachen, Englisch und Portugiesisch fällt auf, dass Französisch eher aufgrund von ästhetischen Kriterien eine Rolle spielt. Die Sprache habe „charme e beleza“ (L_FB1m_34), sei „uma língua chique“ (Q_FB1f_7), „uma língua muito linda de amor e falar, uma língua romântica“ (Q_FB1m_16). Die Teilnehmer wählten sie aus, weil sie selbst Französisch mögen („porque gosto“, M_FB1f_d4 / „francês, porque gosto de falar francês, não aprendo agora eu a falar meu filho pode falar“, N_FB1f_8 / „porque adoro e uma língua influente“, N_FBf_11 / „mesmo por gosto“, T_FB1m_10).

Deutsch

Deutsch wird nur an der UP Maputo im Rahmen eines im Vergleich sehr kleinen Studiengangs gelehrt. Über die Gründe, warum 41 Teilnehmer wünschen, dass ihre Kinder Deutsch lernen, kann nur spekuliert werden. Tatsache ist jedoch, dass zumindest an den Universitätsstandorten in Maputo, Nampula, Quelimane und Xai-Xai zum Zeitpunkt der Befragung Dozenten arbeiteten, die in Deutschland studiert haben. Zudem mag die Geschichte der etwa 20.000 Vertragsarbeiter, die in die DDR entsandt wurden, auch außerhalb Maputos bekannt sein, zumindest scheint ein Teilnehmer in Lichinga darauf zu verweisen, wenn er bemerkt, dass seine Kinder auch Deutsch lernen sollten, „devido a situação histórica que Moçambique tem com o povo alemão“ (L_FB1m_14). Er ist jedoch der einzige.

⁸¹⁹ Teilnehmer L_FB1m_1

Übersicht über die Gründe der Teilnehmer, warum ihre Kinder Deutsch lernen sollten

	41 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		1/2		0/7	7/9		2	2/3	0/3	2/3
ohne Aussage	3			0/1	1/0			1		
Geschichte	1			0/1						
Bedeutung	1				0/1					
Seltenheit	2			0/1			1/0			
Internationale Kommunikation	8	1/2		0/3				0/1		0/1
Arbeitsmarkt, Chancen	6			0/1	1/2					1/1
Bildung	3				0/1			1		1
Teilhabe, (Technologie)	12				2/4			0/2	0/3	0/1
Gefallen, Interesse	5				3/1		1			

Deutsch wurde als wichtige Sprache eingeschätzt („importante fora e dentro do país“, M_FB1f_22), als Wissenschaftssprache („língua científica“, M_FB1m_d3) sowie eine, die alle Vorteile einer Fremdsprache (internationale Kommunikation, Chancen auf Arbeits- und Bildungsmarkt, Teilhabe) mit sich bringe. Oft wurde sie daher gemeinsam mit anderen aufgezählt („para as questões de acompanhar as novas tendências de globalização“, Q_FB1f_17 / „para estarem aptos às oportunidades de emprego, de bolsas de estudo para o estrangeiro e melhor socialização“, X_FBf_6 / „a língua inglesa, francesa e alemã porque essas línguas são mais faladas no mundo inteiro, e no caso de trabalho em Moçambique é necessário que alguém tenha competência numa dessas línguas de comunicação“, B1_FB1f_1), sie sei jedoch selten („é uma língua falada em alguns países europeus e menos frequente aqui em Moçambique“, N_FB1f_27). Vor allem die Teilnehmer in Maputo nannten sehr individuelle Gründe („alemão, chinês, espanhol, italiano, árabe para melhor comunicar com seus amigos do estrangeiro“, M_FB1m_d4), aber auch solche, die sie als vertraut mit der Sprache auswies („em função dos contextos de uso e relevância, em termos morais, economicos, políticos, religiosos, seguinte ordem crescente: chinês, alemão, inglês, francês, português e xichangana“, M_FB1m_d2 / „interessante“ M_FB1_d4).

Andere europäische Fremdsprachen

a) Griechisch

1 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
ohne Aussage			0/1						

Die Aussage des Teilnehmers aus Lichinga lautet: „Gostaria que eles falassem o Inglês, Francês, Alemão, Português, Espanhol e Grega/chinês“ (L_FB1m_13).

b) Italienisch

	8 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		1/1		1/1	0/1	2/0		0/1		
ohne Aussage	2	1/0				1/0				
Internationale Kommunikation	4			0/1	0/1	1/0		0/1		
Arbeitsmarkt, Chancen	1			0/1						
Gefallen	1	0/1								

Italienisch wurde von acht Teilnehmern als eine unter vielen Sprachen genannt, die der Nachwuchs beherrschen sollte. Allein drei von ihnen hielten es für wichtig, dass sich ihr Nachwuchs im Ausland oder mit Ausländern verständigen kann und zwar in vielen Sprachen („Gostaria que os meus filhos falassem: francês, inglês, português, italiano, zulo (sic), isto porque são línguas mais faladas no nosso território e poderá facilitar a vida deles caso decidam viver no estrangeiro“, L_FB1f_11 / „alemão, chinês, espanhol (sic), italiano, árabe para melhor comunicar com seus amigos do estrangeiro“, M_FB1m_d4 / „Gostaria que falassem Inglês, Italiano, francês e principalmente as línguas do meu belo país Moçambique. Então as outras serviram de comunicação com outros países e continentes para que não limite-se somente a um idioma“, Mx_FB1f_23)

Gesellschaftlicher Wandel („inglês, português, francês, italiano, germano, porque o mundo está em constante mudança e muita coisa irá mudando“, Q_FB1m_9), Chancen („Português, Inglês, Francês, Alemão, Italiano e Cinyange: Porque são línguas de oportunidades“ L_FB1m_21) sowie Schönheit („As línguas que eu gostaria para filhos falassem são: cisená, emakhuwa, ndau, xichangana, italiano, francês, inglês, espanhol, mandarim, russo. São as línguas mais bonitas quando são faladas“, B2_FB1f_5) wurden Italienisch ebenso zugewiesen.

c) Katalanisch

1 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
ohne Aussage			0/1						

Der Teilnehmer schrieb: „Inglês, Francês e o catalão além do português. (...) O catalão, esta apenas chutei porque queria ter três opções“ (L_FB1m_34).

d) Russisch

2 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
Arbeitsmarkt, Chancen									1/0
Gefallen	1/0								

Einer 35 Jahre alten Teilnehmerin sah die Zukunftschancen ihrer Kinder u.a. durch Russischkenntnisse verbessert („Para além das línguas bantu e o português como língua oficial, gostaria que falassem on inglês, o francês, o alemão, o russo e o chinês para estarem aptos às oportunidades de emprego, de bolsas de estudo

para o estrangeiro e melhor socialização“, X_FB1f_6), eine andere schrieb, dass sie ihr gefalle (B2_FB1f_5).

e) Spanisch

	25 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		2/3		1/2	1/1	2/1	1/2	0/4	0/2	½
ohne Aussage	4			1/1		1/1				
„Einheit“ ⁸²⁰	1			0/1						
Prestige	1								0/1	
Internationale Kommunikation	9	0/2			0/1		0/1	0/2		1/2
Chancen	5	2					1/1		0/1	
Gefallen	5	0/1			1/0	1		0/2		

Spanisch war die nach Deutsch am häufigsten genannte europäische Fremdsprache, die die Kinder der Teilnehmer lernen sollten. Sie habe Prestige (T_FB1m_13), diene der internationalen Kommunikation und bewirke Teilhabe („Gostaria que os meus filhos falassem o português, a língua materna (cindau), francês e o espanhol. Estas línguas vão ajuda-lo na interação fora assim como dentro do seu país e poder realizar todas as suas atividades no mundo a formar“, B1_FB1m_1 / „português, francês, inglês, alemão, espanhol, xichangan etc. Porque vão lhe ajudar futuramente no seu bem estar com os outros“, B2_FB1m_9 / „para ter uma visão ampla do mundo, conhecer outras realidades oportunidades pelo mundo a fora“, X_FB1f_14). Wieder wurde auch der (internationale) Arbeitsmarkt angeführt („francês, espanhol, inglês: terão mais acesso a outra culturas e ao mercado de emprego internacionalmente“, N_FB1f_18). Die Sprache wurde als schön beschrieben und Wertschätzung für sie ausgedrückt („As línguas que gostaria que os meus filhos falassem são: francês, português, espanhol, inglês, porque estas línguas são muito boas em todos os termos“, B1_FB1f_11 / „aprecio muito“, M_FB1f_9 / „Gostaria que os meus filhos falassem português, inglês e espanhol. Espanhol – língua simples, muito linda“, Mx_FBf_3).

Nicht-europäische Sprachen

a) Arabisch

2 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
Teilhabe				0/1					
Religion						0/1			

Zwei Teilnehmer nannten Arabisch. Der Teilnehmer in Maputo hat dabei die Kommunikation mit Freunden im Ausland im Sinn („alemão, chinês, espanhol, italiano, árabe para melhor comunicar com seus amigos do estrangeiro“, M_FB1m_d4) und ein anderer hingegen in Nampula hat religiöse Gründe („Arábe, porque

⁸²⁰ Teilnehmer L_FB1m_1 (Fußnoten 86 und 87)

é a língua usada pela minha religião, Islam“, N_FB1m_16), neben Emakhuwa, Englisch und Portugiesisch sollen seine Kinder auch diese Sprache lernen.

b) Chinesisch

	25 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		1/3	0/1	0/3	3/3	1	0/3	0/1	1/2	1/2
ohne Aussage	5			0/1	2/0		0/1		0/1	
Internationale Kommunikation	4	0/1		0/2						0/1
Chancen	10	1/1			1/1	1	0/2		1/1	1
Teilhabe, Technik	4		0/1		0/2					01
Gefallen	2	0/1						0/1		

Lediglich eine Teilnehmerin in Maputo gab an, aufgrund der Tatsache, dass sie für ein chinesisches Unternehmen arbeite, zwei Sprachkurse belegt zu haben (M_FB1f_2). Diese äußert jedoch nicht den Wunsch, dass ihre Kinder Chinesisch lernen (sondern Englisch, Portugiesisch und Xirhonga).

Nur wenige Teilnehmer, die Chinesisch nannten, verfolgten damit so konkrete Absichten wie diese Teilnehmerin in Beira: „mandarim porque pretendo enviar os meus filhos para fazerem medicina na China, caso eu tenha condições“ (B2_FB1f_16) oder verbanden anderweitig Chancen mit China: „chinês ou mandarim pelo poder económico ou oportunidades oferecidas pela China“ (N_FB1m_2). Sie sei die Sprache der Zukunft („língua do futuro“, M_FB1f_6), „des Kapitals“ (T_FB1m_16), sowie die von Entwicklung und Fortschritt („Por mais que não me harmoniza tanto com o mandarim mas gostaria tanto que os meus filhos falassem esta língua e o inglês por serem línguas internacionais e estão associados a tecnologia“ (C_FB1m_4). Schließlich sei sie Chinesisch eine der weltweit am meisten gesprochenen Sprachen (z.B. L_FB1m_22, L_FB1m_35).

c) Criolo

1 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
Chancen				0/1					

Die Sprache war die letzte in einer Reihe von fünf, die der Teilnehmer als wichtig für den Zugang zum Arbeitsmarkt aufzählte: „alemão, francês, inglês, mandarim, crioulo: para poderem entrar preparados para o mercado de emprego e estarem aptos a comunicar em qualquer circunstância“ (M_FB1m_21).

d) Koreanisch

1 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
Kommunikation		0/1							

Koreanisch wird nur einmal genannt und zwar von jenem Teilnehmer, dessen Glaubensgemeinschaft in Korea beheimatet ist. Auch seine Kinder sollen Koreanisch lernen: „daí o Português, Inglês, Korreano e as outras que ela pode conseguir com o meio que nos rodeia seja os amigos etc.“ (C_FB1m_1).

Hindi

1 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
Teilhabe						0/1			

Der Teilnehmer in Nampula zählte Hindi als eine Sprache von denen auf, anhand der man die Welt und viel Neues lernen könnte: „português, inglês, francês, emacua, swahili, espanhol, alemão e indiana para conhecerem o mundo e ter mais curiosidade de aprender novas coisas“, (N_FB1m_21).

Alle Sprachen

	18 TN ⁸²¹	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		0/1	0/2	1/1	3/2	1/1	0/1	0/2	0/2	0/1
ohne Begründung	1									0/1
Internationale Kommunikation	7		0/1	1/1	1/0	1/0		0/1	0/1	
Teilhabe, Spracherwerb	4	0/1					0/1	0/1	0/1	
Chancen	6		0/1		1/2	0/1				

18 Teilnehmer gaben keine konkreten Sprachen an, sondern wünschten, dass ihre Kinder „alle“, „viele“, „so viele Sprachen wie möglich“ oder auch „alle Amtssprachen“ erlernen sollten. Die meisten dieser Teilnehmer (7 TN) fanden dabei die Fähigkeit wichtig, überall und mit jedem kommunizieren zu können („Todas as línguas, para conseguiram se comunicar em toda parte“, L_FB1f_1 / „Seria melhor se familiarizar-se com todas porque daria acesso a facil resolução dos seus problemas“ L_FB1m_3 / „Eu gostaria que meus filhos falassem todas línguas do País, por que só poderia ser através disso que em qualquer parte onde forem a estar, estariam a boa disposição de expressar os seus sentimentos sem receios“, C_FB1m_3 / „são todas para facilitar a compreensão no âmbito da comunicação e para não lhes ser estranho como se diz: aquilo que ele está a dizer ou falar o que é? não entende“, Q_FB1m_1 / „um pouco de todas, porque facilita na compreensão e na comunidade para qualquer país onde for“, M_FB1f_27 / „Gostaria com que os meus filhos falassem quase todas as línguas. Pois a língua é a base num individuo tomando em conta que poderam viajar para outros países e baseando só numa única língua, não iram sentirem-se bem a onde estiverem“, Mx_FB1f_1 / „todas línguas oficiais do mundo, para que possam comunicar quando se deslocam para essas países“, T_FB1m_1).

Sprachenkenntnis erleichterten die Kommunikation („Todas línguas, todas são importantes para a comunicação“, N_FB1m_17 / „gostaria que falassem qualquer língua porque os ajudaria na comunicação“, T_FB1m_4) und alle seien wichtig, um das Weltverständnis zu erweitern („falassem qualquer língua pois qualquer língua é importante. E não só, é sabido que o ser humano pode falar tantas línguas, tendo por via desta, uma visão mais ampla sobre o mundo“, B2_FB1m_14), die soziale Intergration würde zudem

⁸²¹ Hier wurden nur die TN aufgezählt, die ausschließlich „alle“ Sprachen für ihren Nachwuchs wünschten.

erleichtert und andere Sprachen könnten schneller erlernt werden („Todas que eles pudessem aprender, porque contribuem para a socialização do homem e permite aprendizagem rápida de outras línguas“, Q_FB1m_3).

Vor allem aber würden durch die Sprachkenntnis vieler oder aller Sprachen die individuellen Möglichkeiten, Welterfahrung zu haben und gleichzeitig zu prosperieren, erweitert werden („se fosse possível, todas, assim teriam mais oportunidades, não ficariam num único lugar, até porque falar uma língua é falar com uma parte do mundo“, M_FB1f_13 / „As línguas que eu gostaria que os meus filhos falassem, na verdade gostaria que falassem todas as línguas, porque vai lhes ajudar em muita coisa no futuro. Porque uma língua sempre se relaciona com outra“, C_FB1m_2 / „todas, seria um homem com mais oportunidades de relações internacionais e nacionais“, M_FB1f_18 / „maior número possível, todas são importantes, acesso a muita oportunidade“, M_FB1m_4 / „todas possíveis, através delas poderam se comunicar e realizar os seus sonhos“, M_FB1m_7 / „Gostaria que meus aprendessem muitas línguas porque o conhecimento de muitas línguas trás muitas vantagens na vida social“, Mx_FB1m_7).

6. Auswertung Fragebogen FB2

FB2, Frage 1 (Warum Portugiesisch Amtssprache ist)

Nur fünf von 360 Teilnehmern, die den zweiten Fragebogen ausfüllten, gaben auf diese Frage (FB2, Frage 1: „Como explicarias aos teus alunos, de forma resumida, a razão pela qual o português é a língua oficial em Moçambique?“) keine Antwort – wie etwa die einzige Studentin aus dem Ausland, dem Königreich Eswatini (M_FB2f_1)⁸²² – oder nur solche, die die Aussage der Frage wiederholten („A língua portuguesa é oficial em Moçambique“, N_FB2f_8, und ganz ähnlich N_FB2f_28, 29, 30).

Betrachtet man die verbleibenden 355 Angaben, sticht die große Ähnlichkeit der Inhalte hervor, teilweise unterscheiden sich die Aussagen nur in Nuancen. Sehr wenige Teilnehmer nannten mehrere Gründe („Teria, como fio condutor da minha explicação os seguintes pontos: 1 – o facto de Moçambique ser um país multilingue, 2 – factores históricos [colonialismo], 3 – conflitos que poderiam surgir se fosse adoptada uma língua local“, M_FB2f_D6), die meisten Studenten beschränkten sich auf ein Hauptargument.

Vor allem die Kolonisierung durch „die Portugiesen“ spielte eine zentrale Rolle, mehr aber noch die sprachliche und kulturelle Vielfalt des Landes, angesichts derer Portugiesisch als „Sprache der Nationalen Einheit“, zu der sie die erste postkoloniale Regierung erklärte, eine besondere Funktion als Verkehrssprache und Staatssymbol zugewiesen wurde. Außerdem wurden ihre Verbreitung sowie ihr Gebrauch in Bildung und Verwaltung und der internationalen Kommunikation hervorgehoben, für den sie nach Erlangung der Unabhängigkeit als einzig vorhandene Schriftsprache sozusagen prädestiniert gewesen sei und der sie auch heute auszeichnet. Wenngleich Mehrfachangaben hier nicht dargestellt werden können, vermag die folgende Übersicht dennoch eine Vorstellung davon geben, welche Gründe und in etwa welcher Häufung von den Teilnehmern genannt wurden:

Übersicht über die Gründe, warum Portugiesisch Amtssprache ist

	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	10/22	15/19	10/16
ohne Aussage	5				1/0		4/0			
a) Historisches Erbe und Regierungsentscheidung (120)										
Geschichte allgemein	3	0/1			0/1			0/1		
Kolonial-geschichte	97	12/6		7/10	14/3	12/4	9/3	4/5	4/3	1/0
Kampf gegen Kolonialismus	3			0/2			1/0			
Regierungs-entscheidung	17	0/3		0/1	0/3	1/0	1/1	0/3	1/2	0/1
b) Sprache der Nationalen Einheit (142)										
Einheit des Landes	142	9/14	1/4	5/16	12/13	6/7	6/10	4/8	3/8	6/10
c) Identität und Kultur des Landes										
Identität	2			1/0		1/0				
Kultur	1							1/0		
d) Sprache der staatlichen Institutionen und der (inter)nationalen Kommunikation (91)										
Norm	3				1/0				1/1	

⁸²² Sie stammt aus Eswatini und studierte an der UP Maputo. Während der Befragung wies sie in einem persönlichen Gespräch darauf hin, dass ihre Portugiesischkenntnisse nicht ausreichten, auf alle Fragen in dieser Sprache zu antworten. Das Angebot, auf Englisch zu antworten, schlug sie aus.

Verbreitung	18	1/0	1/0		2/0	1/0	3/3	2/1	1/1	0/2
Ausbau und Status	59	3/5		0/4	4/7	7/2	6/4	1/3	4/4	3/2
Internationale Kommunikation	11	3/1		0/1	1/0	0/1		0/1	1/1	0/1

a) Portugiesisch als historisches Erbe und Regierungsentscheidung (120)

Vor allem in der von portugiesischem Kolonialismus geprägten Geschichte des Landes seien die Gründe zu suchen, warum Portugiesisch als Amtssprache „adoptiert“ („Português é a língua oficial porque foi a língua adoptada para explicar-se ou resolver-se questões políticas. Assim diria a eles“, Mx_FB2f_19) oder „geerbt“ wurde („herdamos dos Portugueses que colonizaram o nosso País“, X_FB2f_2) bzw. das Land die Sprache „erhalten“ habe („Por ser a mais percebida pela sociedade moçambicana através da colonização Portuguesa. Devido aos portugueses terem colonizado o país em todas províncias depois da proclamação da independência obteve como língua oficial“, N_FB2f_14). Dessen Anfänge, wenn sie überhaupt Erwähnung finden, wurden unterschiedlich benannt („Por causa da colonização linguística que os portugueses fizeram a anos atrás“, B2_FB1f_5 / „Diria-lhes que a língua oficial tornou-se oficial por causa da 2ª guerra mundial que após a colonização pelos portugueses finalmente ganhamos a independência“, B1_FB2f_11 / „porque Moçambique foi colonizado com os portugueses a mais de 500 anos“, N_FB2m_10 / „porque nos anos de 1498 os Portugueses colonizaram o nosso país“, T_FB1f_2), ebenso scheiden sich die Meinungen darüber, auf wessen Anordnung Portugiesisch schließlich Amtssprache wurde („porque foi a língua escolhida pela classe dominante ou no poder para servir como veículo“, M_FB2m_18 / „após o 1º Congresso da Frelimo havia dificuldades de se comunicar através das línguas autóctones por esta razão escolheram o português como língua da Unidade Nacional“, N_FB2m_1 / „porque foi a língua dos colonizadores Portugueses, depois de um tempo cá em Moçambique, a quando da saída deles, o Presidente Eduardo Mondlane, escolheu o P. como língua oficial porque existiam várias línguas bantu em Moz“, Q_FB2f_8, / „no dia em que Moçambique tomou a Independência o primeiro presidente optou e oficializou a língua portuguesa“, Q_FB2m_12).

Dass die Sprache eine wichtige Rolle im Befreiungskampf gespielt habe, wurde von drei Teilnehmern angemerkt („Moçambique é um país multilínguas. Para construir a unidade nacional precisou de uma língua que fala em todo país. Em união iria usar a mesma para combater o colonialismo português“, L_FB2m_9 / „Durante a época colonial Moçambique foi conquistado pelos portugueses. E a Frelimo como sabes a Frente de Libertação de Moçambique usou a língua portuguesa para a unidade nacional nas zonas libertadas“, L_FB2m_33 / „foi a única língua que podia unir o país porque no tempo colonial, cada comunidade tinha sua língua e para poder unir o povo para lutar contra o colono tinha que se adotar uma única língua“, N_FB2f_18).

Vorsichtige Kritik an der Entscheidung, Portugiesisch als Amtssprache einzusetzen, sei unbedacht gewesen, klang nur bei einem Teilnehmer heraus („O português foi instituído como língua oficial por questões políticos e que não se pensou nas consequências futuras“, B2_FB2m_10), als zweckmäßig hingegen beschrieben die meisten Teilnehmer die Entscheidung („Pelo facto da colonização, e os conhecimento a cerca da escolarização serem dados pelo colono, então para uma melhor forma de desenvolvimento o governo decidiu incorporar a língua portuguesa“, L_FB2m_20 / „Porque foi a língua do nosso colono, logo, muita coisa já estava em português quando Moçambique tornou-se independente, então foi mais simples deixar assim“, M_FB2f_d1).

Das Urteil über den Kolonialismus war dabei – wie es sich bereits in der Formulierung „nosso colono“ andeutet – teilweise positiv, da mit der Sprache die christliche Religion, Zivilisation und Entwicklung Einzug im Land gehalten hätten („Pelo facto da colonização, e os conhecimento a cerca da escolarização serem dados pelo colono, então para uma melhor forma de desenvolvimento o governo decidiu incorporar a língua portuguesa“, L_FB2m_20 / „A língua portuguesa é um instrumento de comunicação hoje em dia assim como oficial graças aos portugueses que inicialmente, através do cristianismo, enquanto davam o evangelho ensinavam também a língua e foi assim falada e propagada, até que numa conferência a FRELIMO adoptou como língua oficial“, Mx_FB2f_7 / „A língua portuguesa tem estatuto da língua oficial porque foi implantada pelo colono português como uma língua da civilização essa que nos dias actuais

passa a ser a língua da unidade nacional“, Mx_FB2f_18 / „Porque é a língua de civilização. É a língua que o colono para civilizar o africano“, Mx_FB2f_23 / „Moçambique, porque este foi colonizado pelos portugueses, no entanto trouxeram o desenvolvimento para os Moçambicanos“, T_FB2f_b8).

Deutlich negativer beschrieben andere Teilnehmer die Rolle der Kolonialmacht. Diese habe Mosambikaner zur Übernahme ihrer Kultur und Sprache (bis hin zum Erwerb der Schriftsprache) gezwungen („Pelo facto de 1º ponto: Moçambique foi colonizado pelos portugueses. E os mesmos obrigaram-nos a seguir os seus hábitos e costumes, incluindo a respectiva língua“, B1_FB2f_2 / „É língua oficial por ser a língua do colonizador que obrigava os moçambicanos a falar e escrever“, B2_FB2f_8 / „é a língua do colono, ou seja os portugueses colonizaram nosso País e obrigaram-nos a falar a língua deles“, M_FB2f_5 / „foi a língua pela qual o dono português usou para dominar o povo Moçambicano“, M_FB2m_d2 / „Porque o país no qual estamos inseridos (Moçambique) foi colonizado pelos portugueses e assim eramos obrigados a aprender a língua portuguesa e já estamos falando hoje“, Mx_FB2f_24 / „O português é a língua oficial porque como sabemos o nosso país foi invadido pelo colono que impôs a sua língua e a sua cultura, sendo assim adoptou-se o português como língua oficial“, Mx_FB2f_25 / „foi a língua que os colonos usavam na colonização, as pessoas eram obrigadas a falar, tinham que aprender queira ou não e foi assim analisado e deixou-se a língua“, Q_FB2m_17). Die Portugiesen hätten das mosambikanische Volk versklavt („porque os portugueses chegaram a Moçambique e começaram a escravizar o povo moçambicano e mais tarde colonizaram o país em 1975“, L_FB2m_27), war in diesem Kontext der stärkste Vorwurf. In einigen wenigen Aussagen wurde außerdem erklärt, dass der Gebrauch der Bantusprachen verboten war („fomos colonizados pelos portugueses e os nossos pais e avós eram proibidos de falarem as suas línguas, eram ensinados a língua portuguesa“, M_FB2f_22) sowie, dass die Bantusprachen entwertet wurden („Porque Moçambique foi colonizado pelos portugueses que obrigavam os moçambicanos a falarem a língua portuguesa e desvalorizarem a língua bantu. Tendo sido uma obrigação falar português muitos moçambicanos esforçaram-se em falar esta língua“, M_FB2f_16).

b) Vielsprachiges Land und die Schaffung der „Nationalen Einheit“ durch Portugiesisch (142)

Neben der Erwähnung des Kolonialismus war vielen Teilnehmern die Vielzahl der Bantusprachen ein wichtiges Argument dafür, dass Portugiesisch übernommen wurde („De forma resumida, que o nosso país foi colonizado pelos portugueses. Passamos a ter a língua dos colonizadores como padrão. Visto que depois da independência, o país estava cheio de l. Bantu“, B1_FB2f_4 / „pelo facto de ser a língua do colonizador e evitou-se confusão entre nativos“, L_FB2m_2). Portugiesisch wurde als die Sprache dargestellt, die eine verbindende und gleichzeitig neutrale Funktion in einem vielsprachigen Land wie Mosambik habe („Porque é a língua que une todos moçambicanos do Rovuma ao Maputo e do Zumbo ao Índico“, B2_FB2m_3 / „é a língua que nos une, a língua da unidade nacional“, L_FB2m_4 / „É por Moçambique ser país multilingue, então, português teve de ser a escolhida para unir o país“, Mx_FB2m_11 / „existem várias línguas e culturas e nenhuma delas é dominante. Além disso podiam surgir conflitos tivessem escolhido delas. Então optou-se por se escolher uma língua neutra“, X_FB2f_4), davon war die übergroße Mehrheit der Teilnehmer überzeugt, ohne jedoch dafür längere Erläuterungen zu geben („porque unifica os Moçambicanos“, N_FB2m_12).

Das seit der Kolonialzeit bemühte Argument, man habe Frieden zwischen den verschiedenen Ethnien stiften wollen und daher, wie schon zuvor die Kolonialmacht, auf Portugiesisch zurückgreifen müssen, tauchte immer wieder auf („O Português é utilizado como L.O. para garantir a unidade nacional e evitar tribalismos que pode originar guerras, pois, Moç. possui várias Ls o que dificulta a eleição de uma“, M_FB2f_20 / „porque durante a colonização essa mesma língua era a mais falada no País. E que optou-se nela por termos uma variedade de línguas bantus, que na escolha de uma, implicaria guerra étnicas.“, Q_FB2m_11). Zumindest, so andere Teilnehmer, habe hinter der Entscheidung für Portugiesisch die Absicht gestanden, Sprache und Kultur von keiner ethnischen Gruppe herabzusetzen („Pela situação política era a melhor solução que o país teve e assim, nenhum povo/língua Bantu seria menos prezada, tambera (sic) era a língua falada por quase todos quadrantes do país“, L_FB2m_12), alle Menschen wären durch Portugiesisch gleichgestellt („O português é língua oficial porque é língua que tudo mundo fala principalmente no nosso país. Não importa de raça nem cor estando em Moçambique para melhor comunicação fala português“, B2_FB2f_16 / „Talvez por ser a única língua em Moçambique que é acessível para todos e permitiria interação entre todas as tribos, raças, culturas nacionais, que são várias, no caso“, M_FB2m_d3).

Portugiesisch sei die Sprache, die alle Voraussetzung erfüllt, auch als Unterrichtssprache zu fungieren („O português é língua oficial pois reúne instrumentos de ensino, dicionários, livros, etc., e ideologicamente é tido como língua de unidade nacional pois através dela moçambicanos de diferentes extratos sociais comunicam-se“, Mx_FB2m_8) Sie grenze Mosambik nach außen ab, repräsentiere das Land („Por ser uma língua adoptada ao nível nacional por questões administrativa e por ser uma língua que nos une e que nos estabelece fronteira“, C_FB2m_4 / „Eu explicaria em suma a língua Portuguesa como oficial porque todo o povo nacional comunica-se em português e essa língua Portuguesa nos representa é a língua da unidade nacional“, L_FB2m_7) und verfüge über hohes Prestige („Explicaria aos meus alunos que o português é a língua oficial porque facilita a comunicação entre as pessoas, ela nos une na diversidade e a língua de prestígio“, B2_FB2m_18 / „Ela facilitanos e unenos como um povo da unidade nacional levandonos a civilização cultural e identidade moçambicana.“, L_FB1m_16).

Bemerkenswert schließlich war ein Kommentar, demgemäß Portugiesisch der Kommunikation zwischen Regierung und Volk diene („Pelo facto de ser a língua que une os Moçambicanos e usada para a comunicação entre o governo e o povo no geral“, M_FB2m_2). Ebenso fand sich eine Bemerkung, in der der Vorwurf entkräftet wurde, Mosambikaner neigten dazu „Ausländisches“ überzubewerten („porque adoptamos a língua portuguesa não no âmbito de sobrevalorizar o que é de fora, é mesmo a questão de uniformização desta mesma unidade nacional“, T_FB2f_b3), vielmehr sei Portugiesisch die „Sprache der Einheit“. Jedoch auch eine, wie ein Teilnehmer in Lichinga bemerkte, die über die Zukunft eines Menschen entscheidet („um idioma da unidade nacional e por ser o idioma que dita o futuro da pessoa“, L_FB2m_4).

c) Identität und Kultur (3)

Dass Portugiesisch die staatliche Identität und eine eigene Kultur des Landes ausdrücke, kommt in drei Aussagen zum Ausdruck („De forma resumida a razão pela qual o português é a língua oficial em Moçambique é que ela identifica-nos“, L_FB2f_5 / „Português língua oficial porque é de identidade nacional; é o que identifica os Moçambicanos“, Mx_FB2f_11 / „É a língua oficial em Moçambique em termos culturais“, Q_FB2f_11).

d) Staatlichen Institutionen und (inter)nationale Kommunikation (91)

Portugiesisch sei die normierte Sprache („Explicaria da seguinte maneira: O português é a língua oficial porque é a língua padrão em Moçambique“, M_FB2f_23 / „Diria que é a língua padrão“, T_FB2m_14), deren Regeln man folgen würde („nós seguimos as regras deste Português“, T_FB2f_3). Diese Qualität habe sie zur Sprache der Bildung und der Institutionen gemacht, deren Funktionstüchtigkeit man nach 1975 mit keiner anderen Sprache hätte gewährleisten können („Explicaria que se não fosse o português a ocupar o estatuto de língua oficial, dificilmente seria ocupado por outras línguas nacionais, porque naquele momento as nossas línguas não possuíam um estudo avançado, nem material.“, B2_FB2m_20 / „Porque foi escolhida como língua da unidade Nacional! Foi devido a vantagem de existência de materiais de aprendizagem como livros e as línguas nacionais não tinham material suficiente. Questões politico-economicas“, M_FB2m_5 / „que o português foi adoptado como língua oficial em Moçambique porque depois da independência em 1975 o país não tinha nenhuma língua nacional documentada ou escrita, portanto escolheu-se o português para facilitar a administração do país“, M_FB2m_21 / „não existia outra língua aqui em Moçambique que podia ascender estatuto de língua oficial, porque não existia a língua para a escolarização, educação, não tinha língua para escrita. Não havia língua que podia se falar a nível nacional.“, X_FB2m_7). Die Bantusprachen hingegen seien bis heute nicht ausgebaut, verfügten also nicht über die gleichen Qualitäten wie Portugiesisch („porque é um país multilingue, porque as línguas bantu não tem dicionários para ensino em várias áreas de ensino, por ser um país com várias línguas bantu, para comunicar melhor com a língua do colono“, X_FB2f_7). Portugiesisch sei die Sprache der Lehrpläne, habe Prestige, gehorche Regeln und denen müsse man folgen („porque ela é curricula, prestigiada, obedece regras e normas que devem ser seguidas“, Q_FB2m_4), sie sei von der herrschenden Klasse zur Bildungssprache erwählt worden („O Português foi escolhido pela classe no poder por ser a única já convencionada para o ensino, bem como em uso no domínio público“, M_FB1m_20), ist in allen offiziellen Domänen gegenwärtig („O português é a língua oficial em Moçambique porque é a língua que encontramos em várias áreas da sociedade moçambicana como nas comunicações, na política, nas mídias e nas escolas.“,

B2_FB2f_2 / „É uma língua usada nas escolas, instituições públicas e privadas nas áreas de trabalho, como no Parlamento“, L_FB2m_25 / „É língua oficial pois foi instituída por lei e é a língua usada como recurso nas instituições oficiais, como escolas, Direcções provinciais, etc.“, Mx_FB2f_16), kurzum, sie ist die Sprache der Regierung („O português é uma língua oficial porque aprende-se na escola, também é a língua do governo“, M_FB2f_29).

Als offizielle Sprache ist Portugiesisch zudem nicht nur für die interne Kommunikation wichtig, sondern auch für die Kommunikation mit der Welt, u.a. der portugiesischsprachigen („O português é considerada uma língua oficial porque é falada por varias populações da CPLP“, B1_FB2f_6 / „Eu diria que é por ela ser uma língua lusófona e como Moçambique faz parte desses países temos a língua portuguesa como a língua oficial.“ B1_FB2f_9 / „O português é considerada uma língua oficial porque é falada por varias populações da CPLP“, B1_FB2f_6 / „O português é a língua oficial porque é a língua de colonização que nos unem na comunicação de todos os países que foram colonizados pelos portugueses. Visto que no país há variedade linguística e cada sociedade com a sua cultura“, B2_FB2m_15 / „Porque é uma língua da CPLP visto que em Moçambique temos muitas línguas maternas e assim com esta língua todos iremos facilitar a interação junta“, L_FB2m_24 / „Explicaria a eles que é uma língua que toda as comunidades falantes falam, CPLP“, M_FB2f_25), sie gehöre zu den weltweit bedeutendsten Sprachen und erlaube die Kommunikation mit dem Ausland oder Ausländern in Mosambik („1. Faz parte das línguas mais faladas, 2. Por via dessa que os moçambicanos uniram-se para em comum realizar os seus interesses e comunicar com outros estados“ Mx_FB2m_13 / „porque é a língua de prestígio e de comunicação internacional“, Q_FB2m_5 / „No mundo usamo a língua português para podermos conseguir comunicar“, T_FB2f_b1 / „o meio de comunicação frente os estrangeiros e os externos assim como internos. Para além disso é a língua usada na escolarização em muitas escolas, todas“ X_FB2m_16).

Während die Meinungen über die Verbreitung im Inland nach Erlangung der Unabhängigkeit auseinandergehen („foi escolhido porque era uma língua falada pela maior parte da população, naquele período“, T_FB2f_b4) versus „foi uma colónia portuguesa, o português era falado por poucas pessoas, mas por todo o país, o objectivo da Frelimo era construir uma nação coesa e o português foi visto como a melhor opção“, X_FB2m_6), waren einige Teilnehmer der Meinung, Portugiesisch sei die am häufigsten gesprochene Sprache im Land und zählen weitere Qualitäten der Sprache auf („De uma forma resumida diria que LP é língua oficial porque é a língua mais falada no nosso país, sendo temos muitas línguas moçambicanas diferentes com certeza nos entenderíamos por isso é oficial e por privilegiada“, B1_FB2f_10 / „O Português é língua oficial porque é a língua mais falada com maior número da população, é a língua de negócio ou do mercado que toda população fala, não só mais também é a língua que o governo escolheu“, C_FB2f_1 / „É a língua mais falada e de fácil compreensão“, M_FB2f_24 / „é pelo facto de ser usada em todo País pela maioria Q_FB2f_1 / „porque maior parte da população fala a língua portuguesa e para melhor se comunicar com outras pessoas de um outro ponto do País“, Q_FB2f_12 / „Porque é a única língua usada/falada em todas regiões do país unindo a todos moçambicanos como falantes da mesma nação, daí o seu merecimento para ser língua de ensino e de administração“, X_FB2m_13). Lediglich eine Teilnehmerin in Maxixe wusste jedoch, dass Portugiesisch in Mosambik von einem sehr geringen Prozentsatz der Bevölkerung gesprochen würde („por cerca de 0,18% da população considera a língua oficial e os restantes falam outras línguas“, Mx_FB2f_13).

FB2, Frage 2 (Portugiesisch als eine eigene Varietät in Mosambik)

Die übergroße Mehrheit der Teilnehmer beantwortete die Frage, ob Portugiesisch in Mosambik als eigenständige Varietät zu bezeichnen ist (FB2, Frage 2: „A língua portuguesa é uma língua pluricêntrica e pluricontinental. Achas que o português de Moçambique é uma variedade própria dessa língua?“) mehr oder weniger ausführlich. Nur 18 Personen antworteten überhaupt nicht oder so, dass ihre Antwort weder als Zustimmung noch Ablehnung zu verstehen war, da sie sich ausschließlich auf den ersten, die Frage einleitenden Satz bezog bzw. diesen wiederholte („A língua portuguesa é uma língua pluricontinental“, L_FB1f_6 / „É pluricêntrico porque Moçambique é um País multilingue é por tal tornou-se língua portuguesa como língua de unidade nacional“, Mx_FB2m_7 / „A língua portuguesa é uma língua

pluricêntrica por que o português originou de muitas outras áreas.“, Q_FB2f_11 / „A língua portuguesa é uma língua pluricêntrica porque tem nem todos os países africanos falam o português exepto: Moçambique, Angola, Guiné Bissau, S.T. Príncipe etc.“, T_FB2f 4 / „Sim, pluricêntrica é falada em todas as províncias moçambicanas e pluricontinental porque é falada não só no continente africano como também no continente europeu como asiático“, X_FB2f 10).

Insgesamt 250 stimmten der Aussage zu, dass das Portugiesisch in Mosambik eine eigene Varietät ist, 92 Teilnehmer lehnten das ab, teilweise, wie noch zu zeigen sein wird, weil sowohl der Begriff „Varietät“ in der Frage als auch die Wortgruppe „eigene Varietät“ („Não! O português de Moçambique ou seja a língua portuguesa de Moçambique é um variedade do português de Portugal/padrão“, B2_FB2m_3) von ihnen entweder nicht akzeptiert oder aber anders als erwartet interpretiert wurde. Alle Antworten wurden in Kategorien eingeordnet, die Zahlenangaben sind als Mindestangaben zu verstehen.

Übersicht über die Aussagen der Teilnehmer

	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
ohne Angabe	11			1/0	5/0	1/1	1/0		1/1	
Sinn unklar	7			1/0	0/1	0/1		1/1	1/0	1/0
Es ist eine Varietät										
	250	20/21	2/2	6/29	23/24	21/8	22/15	10/14	7/11	6/10
ohne Begründung	16	2/0		0/3	4/0	2/0	2/0	0/2	0/1	
andere Aussage	19	2/0	1/0	1/1	2/1	2/0	5/0	2/1	1/0	
es ist Portugiesisch	67	6/6	0/1	1/5	1/10	8/1	4/7	3/6	2/4	0/2
weil/aber keine Norm	6	0/2	1/0		0/1			1/0		1/0
Normen in der Lusophonie	22	1/0		0/10	5/3	1/0	1/1			
eigene Charakteristika	61	6/10	0/1	1/8	2/2	6/3	3/3	2/3	1/3	3/4
durch Einfluss Bantusprachen	52	3/3		3/1	6/4	2/4	7/4	1/2	3/3	2/4
Identität Mosambik	7			0/1	3/3					
Es ist keine Varietät										
	92	8/9	0/2	5/5	7/2	6/4	7/6	2/7	6/7	3/6
ohne Begründung	14	2/0		0/2	3/0	1/1	2/0		0/1	1/1
andere Aussage	16	1/1		1/2	1/0	2/0	3/2	0/1	1/1	
PE	23		0/2	2/0	0/1	1/1	1/3	1/0	5/3	1/2
kein PE	1	0/1								
(noch) keine Norm	17	4/7			0/1	0/1		0/2		0/2
Einfluss Bantusprachen	16	1/0		2/0	2/0	2/1	1/1	0/3	0/2	0/1

trotz Bantusprachen	1				1/0					
fehlende Kompetenz	4			0/1				1/1		1/0

Es ist eine Varietät

Von den Teilnehmern, die meinten, dass Portugiesisch eine Varietät sei, begründeten 16 Personen ihre Aussage nicht oder wiederholten die Frage („Sim, o português de Moçambique é uma variedade dessa porque é uma variedade de português europeu“, B2_FB2f_17 / „Sim, é uma variedade própria dessa língua“, L_FB2m_32 / „A língua portuguesa em Moçambique pode ser só uma variedade própria“, L_FB2m_17 / „Sim Porque o Português de Moçambique é uma das variedades de Português Europeu“, N_FB2f_2 / „É pluricêntrico, sim é uma variedade própria“, Q_FB2m_12 / „Sim o português de Moçambique é uma variedade própria de português Europeu“, Q_FB2m_20, „Sim é variedade do português Europeu“, T_FB2m_10).

Weitere 19 Teilnehmer begründeten ihre Meinung, dass ein PM existiere, mit wenig nachvollziehbaren Argumenten, z.B. dem, dass die Verbreitung von Portugiesisch in Mosambik mit der Existenz des PM in Zusammenhang stünde („O português do Moçambique é uma variedade porque é uma língua falada ao nível do país“, L_FB1f_8 / „Sim. Porque ela é falada em todo o canto, mais não necessariamente por todos“, Mx_FB2f_17 / „Sim, porque é mais usados pela maioria da população moçambicana“, N_FB2f_27 / „Sim, porque a maioria dos falantes moçambicano todos falam a mesma língua como oficial“, N_FB2f_29 / „Sim é uma variedade própria dessa língua porque há mais falantes da mesma língua“, Q_FB2f_6 / „Porque em Moçambique maioritariamente falam a língua Portuguesa independentemente de ter a sua língua materna as pessoas falam o Português“, Q_FB2f_12). Eine Teilnehmerin in Nampula kam in diesem Zusammenhang gar auf die Verbreitung von Portugiesisch weltweit zu sprechen („Sim, porque a língua portuguesa é usada a nível ou em maior parte do mundo, isto é, é língua oficial de 12 Países no continente Africano, dos 12 Países, alguns são de outros continentes como Americanos“, N_FB2m_26) und lässt mit ihrer Art der Formulierung viele Spielraum für Interpretation. Eine andere Teilnehmerin in Tete hingegen verwies auf die mögliche Ursache für die Verbreitung, nämlich ein Verbot der Bantusprachen („O Português moçambicano é uma variedade própria dessa língua porque em Moçambique há muitas línguas do tipo Bantu e que nas escolas proibiam essas línguas e aquisição da língua a aprendizagem através das línguas maternas“, T_FB1f_1).

Die Sprache sei offen für Veränderung, was wiederum ihre Verbreitung erleichtere, fand ein Teilnehmer in Quelimane („Sim. Admite vários termos e palavras, ela como língua é aberta e vulaver (sic) para ser mais leve na admissão e propagação“, Q_FB2m_2), jeder könne sie lernen, wenn er sich nur anstrengte, meinte hingegen eine Teilnehmerin in Nampula („Porque a pessoa se preocupa em aprender, em saber e falar bem a língua portuguesa“, N_FB2f_25).

Weitere Teilnehmer gingen davon aus, dass es innerhalb Mosambiks Varietäten der Sprache gäbe („Sim, porque temos variedades linguísticas, do nosso português em particular“, B2_FB2f_14 / „O português de Moçambique é uma variedade regional pois varia de região para região.“, M_FB2f_15 / „Penso que sim uma vez que é falada em diferentes províncias de Moçambique e tem versões diferentes dependendo de cada região“, M_FB2m_6), was (vielleicht) auch in solchen Formulierungen zum Ausdruck kommt, die sich an dem Begriff Varietät stören („Não é uma variante própria mas sim variante de muitas línguas“, L_FB2m_15 / „Sim, porque dentro desta língua encontra-se uma variante“, M_FB2f_29).

Varietät sei es, weil die Sprache der Entwicklung diene („Sim, porque ajuda no desenvolvimento“, B1_FB2f_4), oder, weil Portugiesisch die „erste Sprache und offizielle Sprache“ sei, so zumindest begründete eine Teilnehmerin in Nampula ihre Zustimmung („Sim. Porque a língua portuguesa é a 1ª língua e é a língua oficial de Moçambique“, N_FB2f_23).

a) Es ist eine Varietät, weil es Portugiesisch ist (67)

Insbesondere meinten das Teilnehmer, die auf die Kolonisierung Mosambiks durch Portugal verweisen („Eu acho sim que é uma variedade própria dessa língua. Porque a origem do português em Moçambique

não se pode explicar sem que se fale da discriminação colonial portuguesa“, B2_FB2m_19 / „Sim, porque o português de Moçambique foi o resultado da colonização portuguesa“, L_FB2m_26 / „Sim. Porque foi colonizado pelos portugueses“, M_FB2f_d3 / „Eu acho que sim porque é uma língua não tipicamente moçambicana, mas sim uma língua que veio a ser devido aos factores de colonização em Moçambique“, Mx_FB2f_8 / „Sim, porque Moçambique foi colonizado com os portugueses“, N_FB2f_11 / „Sim, porque também os moçambicanos falam português e foram colonizados pelos portugueses“, N_FB2m_11). Die Sprache sei nicht frei („Português de Moçambique é uma variedade ainda. Porque não é uma língua independente ou melhor uma língua padronizada“, B1_FB2f_3^a / „Sim, porque usamos o estatuto desde português que é europeu“, B2_FB2f_5 / „Sim. Porque é original da língua portuguesa“, T_FB2f_b1).

Seinerseits habe das PM, das aber Portugiesisch ist, Varianten („O Português de Moçambique é uma variedade do Português Europeu porque as regras padrões que usamos é europeia mas por sua vez o Português moçambicano tem suas variantes também“, L_FB1f_10). Es sei Portugiesisch, wenngleich mit Eigenheiten („Não saberia explicar com detalhes, mas suponho que o Português de Moçambique, embora com algumas marcas ou traços tipicamente moçambicanos, ele se inspira ou depende maioritariamente do português europeu ou seja de Portugal/Lisboa“, M_FB2m_d4 / „Sim, pois tem sua origem naquela de Portugal apesar de ter algumas diferenças na sua prática oral através dos neologismos“, M_FB2m_7 / „O Português é uma variedade própria, do português e, dessa língua sim. Porque carrega traços dessa língua. Apesar de ser diferente, mas mesmo assim carrega alguns traços“, Q_FB2m_8).

b) Es ist eine Frage der Normierung (6)

Die Widersprüchlichkeit der Antworten zeigt sich insbesondere hier. So meinten zwei Teilnehmer, das PM sei zwar eigenständig, habe aber noch keine Norm, sei sozusagen noch nicht frei („Sim é uma variedade própria, mas ainda não tem estatuto para assim ser considerada, pelos traços que carregam, ou seja, é uma subdivisão da língua portuguesa“, B1_FB2m_3 / „Sim. No PM ainda não adquiriu o estatuto próprio, ou seja, a sua independência, ou livre“, B1_FB2m_7). Anders formulierte es ein Teilnehmer in Maputo: „Sim, o português de Moçambique é uma variedade própria porque não põe em observância as normas estabelecidas pelo português padrão (PE)“ (M_FB2m_21).

Eine Teilnehmerin in Xai-Xai hingegen meinte, das PM habe noch keine Norm, folge aber dem PE: „Ainda não se padronizou um Português Moçambicano. É uma variedade do Português porque espelha-se nas regras do PE apesar das diferenças causadas por diversos factores“, X_FB2f_4).

Schließlich behauptete eine Teilnehmerin in Chimoio, das PM sei eine Varietät, weil es noch nicht standardisiert sei: „O Português de Moçambique é uma variedade do Português Europeu. Isto porque o Português Moçambicano não está ainda padronizado“ (C_FB2f_1). Ähnlich sieht das eine Teilnehmerin in Quelimane: „Português de Moçambique é uma variedade porque ainda não é padronizada“ (Q_FB2f_10).

c) Vergleich mit anderen Sprachstandards in der Lusophonie (22)

Hier wurden alle Aussagen eingeordnet, die das in Mosambik gesprochene Portugiesisch mit anderen Formen innerhalb der Lusophonie in Beziehung setzen („Sim, atendendo e considerando que cada povo tem a sua forma de falar a língua“, B1_FB2f_1 / „É uma língua variedade sim, porque é uma língua que nos 8 países lusofonia“, L_FB2m_25 / „Sim, porquê a variedade do português Moçambicano é uma mistura das duas variantes existentes o (PE) e o PB que até em algum momento é influenciado pelo (P.A.)“, N_FB2f_20 / „Sim. Porque da forma que a fala o português em Moçambique é diferente de como se fala por exemplo nos outros países de PALOP“, Q_FB2m_11).

Auch in dieser Rubrik gibt es widersprüchliche Aussagen: „Acredito que o Português de Moçambique foi uma variedade do Português Europeu, sendo que hoje este está a se distanciar do Padrão“ (M_FB2f_18).

d) Das in Mosambik verwendete Portugiesisch hat eigene Charakteristika (61)

Nur eine Teilnehmerin erklärte, das PM sei eine anerkannte Tatsache: „Sim, porque o português de Moçambique é uma variedade reconhecida do português“ (B1_FB2f_6). Alle anderen Teilnehmer

verwiesen auf die Unterschiede in Aussprache, Satzbau, Lexik etc. zwischen PE und PM („Claro que sim, porque o português como língua apresenta suas variações, ou seja, apresenta seus dialectos, criando assim essa variação, assim como outras variações do português“, B1_FB2m_2 / „Sim é uma variedade. Boa parte da população falar o PM. Tem um vocabulário próprio“, N_FB2m_7 / „O português de Moçambique é sim uma variedade própria dessa língua, visto que é influenciada por vários factores tais como diatópicos, diafásicos e diastráticos, criando assim uma fenda com o Português Europeu“, Q_FB2f_9 / „Sim, acho que o Português de Moçambique é uma variedade própria dessa língua porque nativizamos a língua“, X_FB2f_2)

e) Einfluss der Bantusprachen (52)

Für die Eigenheit des PM benannten 52 Teilnehmer die Bantusprachen explizit als Ursache („Sim. Tendo em conta que criamos novas termos vindo das nossas línguas nacionais“, B1_FB2f_7 / „O português moçambicano é variedade do português europeu porque os falantes moçambicanos associam a estrutura de formação de frases com base nas línguas autóctones“, Q_FB2m_15 / „Sim. Porque é da origem portuguesa. Ocorreu a variação diatópica, tem como as línguas moçambicanas ganhou algumas diferenciações com o padrão“, T_FB2f_b2 / „Sim, porque algumas expressões do português moçambicano reflectem a maneira de pensar tipicamente nas nossas línguas locais maternas e que faz com que tenhamos um português tipicamente Moçambicano“, T_FB2m_9).

f) Identität (7)

Sieben Teilnehmer sehen in dem PM etwas typisch Mosambikanisches und sprechen von Kultur und Identität, die sich im PM manifestiere („Porque os moçambicanos estão cada vez mais a procura da sua própria identidade“, L_FB2m_16 / „Acredito que sim. Porque o português em Moçambique já tem próprias características ou já carrega a identidade de Moçambique.“, M_FB2f_d4 / „É uma variedade própria dessa língua porque tras consigo os vestígios da cultura e da identidade linguística dos valantes dessa variante“, M_FB2f_7 / „É, sim. Visto que, por estar longe dos falantes do português europeu, nossa base, o nosso português desenvolveu o seu contexto, no nosso contexto. Agora, o nosso português é único e distinto assim como é única e distinta a nossa cultura“, M_FB2m_d3 / „Sim, é. Porque temos na língua a identidade moçambicana, isto é, vocábulos tipos (sic) do nosso país“, M_FB2m_9).

Das PM ist keine Varietät

Dass es sich bei dem in Mosambik verwendeten Mosambik keineswegs um eine Varietät handle, meinten sehr viel weniger Teilnehmer (92), nur 14 von ihnen begründeten dabei ihre Aussage nicht. 25 Teilnehmer machten zwar eine Aussage, sie waren jedoch nicht gänzlich nachvollziehbar („Português é pluricontinental, porque é falada por todos internacionalmente, sendo não é variedade dessa língua. Todos falam outras“, B1_FB2m_5) oder aber, es sei keine Varietät, weil es sich nach dem Ende der Kolonialzeit entwickelt habe („Não. Porque o português de Moçambique passou a existir após a colonização“, B2_FB2f_9). Ebenso ist Kritik an der Art der Fragestellung zu bemerken: „Não, é uma variedade do Latim que com o processo de romanização tornou uma identidade própria“, N_FB2m_20). Unverständlich sind auch solche, auf den Kolonialismus bezogenen Aussagen: „Acho que não. Porque o português é uma língua de colonização (portuguesa)“ (N_FB2m_13) und ähnlich: „Não, porque este veio com os colonizadores por fins comerciais“ (T_FB2m_b2).

a) Es ist eine Varietät (23)

Dass das PM keine eigene Variante, Variation oder Varietät sei, sondern eine des europäischen Portugiesisch, befinden mehrere Teilnehmer („Não, pois a língua portuguesa ou melhor o Português de Moçambique é uma variante do Português Europeu“, C_FB2m_1 / „Não acho, porque o português falado em Moçambique é variante do Português Europeu. Como eu disse anteriormente adoptou-se o Português“, C_FB2m_3). Auch in Tete wurde die Fragestellung, insbesondere der Ausdruck „variedade“ kritisiert („Não. Mas sim uma variante“, T_FB2f_5 / „Não! Porquê o português falado em Moçambique é uma

variedade do português padrão“, T_FB2f_2 / „Não, porque é uma variedade europeia“, T_FB2f_b9 / „Não, porque o português falado em Moçambique é uma variedade de outros países“, T_FB2f_b7 / „O português de Moçambique não é uma variedade própria. Porque o português é de Portugal e o português falado em Moçambique é uma variação do português padrão que é do Portugal“, T_FB2m_5) ebenso in Xai-Xai: „Não. Porque é uma língua estrangeira faz parte da variedade do português Europeu“ (X_FB2f_1).

Dass es Portugiesisch aus Portugal sei – und nicht etwa aus Mosambik stamme –, kommt in diesen Aussagen zum Ausdruck: „Não é um Português próprio de Moçambique porque essa língua é de origem portuguesa isto é originou em Portugal, e foi deixado por Portugueses na época da escravização e adoptou-se como língua oficial“, L_FB2f_1 / „O português não é uma variedade própria porque temos palavras da língua portuguesa que é usada como empréstimo“, L_FB1f_12).

Dass es sich unmissverständlich um Portugiesisch handelt und keineswegs um eine Varietät, versicherte ein Teilnehmer aus Maxixe: „Não. Recorreremos ao português padrão (PE), apesar de que já existem algumas expressões típicos moçambicanos“ (Mx_FB2m_6).

b) Es ist keine Varietät (1)

Nur ein Teilnehmer war davon überzeugt, dass es keine Varietät sei, weil es sich bereits zu weit vom PE entfernt habe: „Não! Porque o muito se distancia da norma padrão“ (B2_FBm2_11).

c) Es gibt noch keine Norm (13)

Noch sei das PM nicht standardisiert, ist die Aussage dieser Teilnehmer („O português não é ainda uma variedade porque ainda está em formação, ainda não foi institucionalizado e reconhecido como tal não“, B2_FB2_2, „O português de Moçambique não é uma variedade própria dessa língua. Porque é uma variação do português europeu e não estatuto oficial como língua“, B2_FB2_7, „Não, o português de Moçambique não é variedade da língua portuguesa (PE), mas sim variação da língua portuguesa (PE), porque ainda não foi aprovada a ortografia do Português Moçambicano, ou seja o Português Moçambicano não foi padronizado“, B2_FB2_12 / „Não porque se assim fosse não estudariamos as normas do Português Europeu“, Q_FB2f_2 / „O português de Moçambique não é uma variedade, porque ainda não existe esta variedade formalmente. Apenas existe o que se chama ‚falado em Moçambique‘. E por sua vez, existe espécie de língua fluída e imaginária“, Q_FB2m_3, „Não acho. Porque o PM por ir se só ainda não foi declarado oficialmente, são só suposições e teorias da sua existência“, Q_FB2m_18 / „Não. Apresenta um desvio em termos estruturais ao padrão. Precisa de ser revisto e normatizado“, X_FB2m_10).

d) Es ist eine Varietät wegen des Einflusses der Bantusprachen (16)

Weil es den Einfluss der Bantusprachen gibt, so stellten 16 Teilnehmer heraus, ist das PM keine Varietät („porque o português que se fala em Moçambique mantém contacto com as outras línguas moçambicanas, ou seja, há uma forte tendência em moçambicanizar o Português falado em Moçambique e pelos Moçambicanos“, M_FB2f_14 / „Não. Porque o Português Moçambicano está totalmente influenciado com as línguas bantu. Onde cada região aprenda sua forma de significar as palavras“, Q_FB2m_8 / „Não. Porque sendo Moçambique um país com várias línguas bantu, os seus falantes levam os traços das suas línguas para o português“, T_FB2m_8).

e) Es ist Portugiesisch trotz des Einflusses der Bantusprachen (1)

Nur eine Teilnehmerin machte eine Aussage in diesem Sinn: „Não, fala-se mesmo o português europeu, apesar de haver influências das línguas bantu“ (M_FB2f_9)

f) Fehlende sprachliche Kompetenz (4)

Dass Portugiesisch sich verändere, weil es nicht richtig gelernt und gelehrt werde, stellten vier Teilnehmer fest („Não acho, porque há o muito fraco se aprender visto que ainda notabilizam-se inúmeras dificuldades“, L_FB2m_4 / „Não acho, isso porque a momento que não seguimos o padrão Europeu como deve ser“, Q_FB2f_1 / „Não, porque não dominamos a gramática portuguesa“, Q_FB2m_6 / „O português de Moçambique não é variedade própria dessa língua, porque não é usado como deve ser. Não uso canónico entre os falantes“, X_FB2f_9)

FB2, Frage 3 (Eine eigene Norm für das PM)

Auf die Frage, ob es eine gute Idee sei, das mosambikanische Portugiesisch zu standardisieren (FB2, Frage 3: „Achas boa ideia de se padronizar o português de Moçambique? Porquê?“) antwortete die übergroße Mehrheit der Teilnehmer mit Zustimmung (290), die Aussagen von 85 Antworten allerdings waren nicht verwertbar.

Übersicht über die Aussagen zur Frage, ob das PM standardisiert werden soll

	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
keine Antwort	4	0/1			2/0	1/0				
Zustimmung (290)										
	290	24/27	2/4	10/24	25/21	23/14	23/17	12/20	9/11	9/15
ohne Aussage	8	2/0			4/0		1/1			
Sinn unklar	85	6/4	2/1	6/10	8/5	9/1	8/4	4/5	6/4	1/1
Erwerb u. Gebrauch	35	1/2		0/1	5/3		3/0	3/4	0/1	6/6
Recht auf Norm	27	2/2	0/2	0/3		1/3	1/1	4/5	0/2	1/0
Identität, Status	15	0/2		0/2	0/3		2/0	0/2		1/3
Unabhängigkeit, Abstand	52	11/8		2/1	1/2	9/4	6/2	0/2	3/1	
Aufwertung Portugiesisch	4			0/3					0/1	
Aufwertung Bantusprachen	5			0/2	2/0			0/1		
eigene Charakteristika	59	2/9	0/1	2/2	5/8	4/6	2/9	1/1	0/2	0/5
Ablehnung (66)										
	66	4/2		3/10	8/6	4/0	7/4	0/2	6/8	1/1
ohne Aussage	4				2/0		1/0		0/1	
Sinn unklar	21	0/1		0/6	1/3		3/1		3/2	0/1
Norm ok	7			2/1	0/1	1/0	1/0		0/1	
Kolonialerbe, Fremdsprache	5	1/0		0/1		2/0			1/0	
mehr Sprachkompetenz	4				2/0				0/2	
besser Bantusprache	5	2/0		0/1			1/0		1/0	
diverses PM	8	1/1			0/1	1/0	0/1	0/1	1/1	
erschwert Spracherwerb	2			1/0					0/1	
Abwertung Portugiesisch	3			0/1	0/1		1/0			
Komplikationen	7				3/0		0/2	0/1		1/0

Beispiele dafür sollen zunächst vorgestellt werden. So argumentierten manche, als gebe es keinen Standard („Sim. Porque o português é único falado de Maputo – Niassa/Cabo Delgado. Seria fácil haver contacto uns com os outros“, B1_FB2f_2 / „Acho boa ideia porque teríamos que falar e escrever todos da mesma maneira, isso facilitaria o PEA, teríamos uma única forma para todos os países falantes da língua Portuguesa“, L_FB2m_8 / „Sim. Porque a ser padronizado teríamos uma variante do Português, porque uma língua sempre quando usada sofre mudanças“, M_FB2m_16 / „Sim, porque é a língua de mobilidade social“, Mx_FB2m_4 / „Sim. Porque é uma boa língua e ajuda no processo da aprendizagem“, N_FB2f_23 / „Sim, porque padronizando facilitaria a comunicação, ou seja, não haveria muitos erros que hoje existe

por parte dos Falantes do PM em relação ao Padrão P.E.“, N_FB2m_16 / “Sim, porque padronizar é levar dentre muitas línguas, uma língua comum para se falar por todos entretanto em moçambique temos tantas de diferentes tribos e daí que para evitar muita diversidade e preconceito linguístico“, Q_FB2m_13 / „Sim, acho boa ideia, porque o português falado em Moçambique apesar de ser de Portugal os Moçambicanos ainda não se aperfeiçoaram correctamente visto que ao usar o Português como L2 usam com alguns traços linguísticos“, T_FB2f_b6 / „Sim. Se isso efectivar nós precisaríamos a ter à nível mundial uma língua Portuguesa única que não tivesse distinções estruturais“, X_FB2m_12) oder zeigten sich stolz, dass Portugiesisch bereits so gut von Mosambikanern gesprochen würde („Acho uma ótima ideia pós estaremos a valorizar o nosso esforço como Moçambicanos“, B2_FB2f_1 / „Acho importante. Pois a língua portuguesa é falada em vários países. E tendo o moçambique a falar o mesmo este é o motivo de orgulho“, M_FB1f_21). Auf die Sprachenvielfalt zielte die Aussage anderer Teilnehmer ab („Sim. Porque o Moçambique apresenta maior variedade linguística. Mas cada sociedade deveria saber escrever a sua língua 1 e depois a língua 2“, B2_FB2m_15), ohne dass sie damit ein Argument lieferten, oder sie widersprachen sich („Sim. Porque o Português de Moçambique já tem o número de percentagem muito elevado. Isto é já existe muitas palavra (sic) na oralidade mais (sic) na escrita não por causa de não ser padronizado“, C_FB2f_1 / „Sim acho boa ideia, porque o português tem regras, para isso não seria conveniente só Moçambique ter seu português, seria grande dificuldade se formos em outros países que tem português“, C_FB1m_2). Oft waren Antworten, zumindest im Sinne der Fragestellung, schlicht nicht zu deuten („Acho boa sim, porque assim não teremos enormes dificuldades como enfrentamos actualmente na resolução de problemas“, Mx_FB2f_5 / „Acho sim porque se não padronisassem não teríamos uma boa língua para o desenvolvimento no nosso país com ela usamos e construímos“, T_FB2m_15).

Ja zur Norm PM

a) Erleichterung für Spracherwerb und -gebrauch (35)

Immerhin 35 Teilnehmer fanden, dass eine Standardisierung den Erwerb des Portugiesischen und seinen Gebrauch erleichterten, die Sprache dadurch u.a. mehr an Akzeptanz gewinne („Acho boa ideia de se padronizar o português de Moçambique porque todos terão o conhecimento e o domínio da língua“, B2_FB2f_17 / „Sim, assim facilitará na compreensão, leitura e escrita“ B1_FB2m_8 / „Eu acho boa ideia padronizar-se o Português de Moçambique. Porque iria facilitar o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa“ L_FB2m_14 / „Sim, acho boa ideia de se padronizar o português de Moçambique, visto que ajudaria a reduzir o preconceito linguístico que caracteriza o país“ L_FB2m_10 / „Sim, porque isso traria benefícios a língua portuguesa de Moçambique, e isso produzira o português apenas Moçambicano“, L_FB2m_29 / „Visto que há muita dificuldade na língua. Seria bom padronizar o Português de Moçambique. Porque não usamos as regras do PE“, N_FB2f_8 / „Sim, para expandir a língua“, N_FB2f_10 / „Sim acho, porque as pessoas teriam um domínio total da língua“ Q_FB2f_4 / „Sim, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem pois é com este que se convive“, X_FB2m_2 / „Sim, facilitar os falantes deste“, X_FB2m_14).

b) Recht auf Norm (27)

Weitere 27 Teilnehmer meinten, dass Mosambik Anspruch auf eine eigene Norm habe („Sim, atendendo e considerando que cada povo tem a sua forma de falar a língua“, B1_FB2f_1 / „Por um lado sim, e por outro não, pois a norma portuguesa me parece melhor, mas o nosso português merece ser padronizado“, B1_FB2m_3 / „Cada nação tem suas políticas e se assim achar-se melhor é porque viu-se certas vantagens como por exemplo identidade própria dos moçambicanos a partir desta padronização“, C_FB1m_4 / „Sim isto porque é para ter seu padrão própria“, L_FB2m_15 / „Sim. Para se ter um respeito e conhecer-se mais o país, porque se irá colocar mais moçambicanismo“, Mx_FB2m_2 / „Sim, seria a dizer que Moçambique tem cultura e, isso deve ser respeitado“, Mx_FB2m_11 / „Sim, acho porque o português de Portugal só está na nossa mente, no nosso imaginário, mas na prática, nenhum Moçambicano, ou mesmo Africano, fala o Português de Portugal, se fosse de Brasil um pouco, porque convivi um pouco mais com o Moçambicano“, Q_FB2f_8 / „Acho sim. Porque se formos a ver, muita gente já usa o português Moçambicano. Se houver

condição financeira era possível“, Q_FB2m_17 / „Sim, seria melhor padronizar o português de Moçambique para ter o seu próprio padrão“, T_FB2m_6).

c) Identität und Status (15)

Die Idee, dass eine Standardisierung die mosambikanische Identität stärken könne, vertraten 15 Studenten („Sim, estaríamos a valorizar a nossa moçambicanidade, a nossa cultura“, B2_FB2m_4 / „Sim, porque padronizando o português Moçambicano podia ajudar de certa forma a percepção e a identidade como Moçambicano“ L_FB2m_6 / „Sim, acho boa ideia de se padronizar o Português de Moçambique porque é uma forma de manter a identidade linguística no nosso país“, M_FB2m_d1 / „Sim. Para termos uma identidade.“ N_FB2f_13 / „Acho sim, para termos uma identidade linguística nacional com os nossos traços“, Q_FB2m_19 / „Sim, porque é uma língua que passou a ser da unidade nacional“, X_FB2f_2 / „Sim, acho boa ideia, para responder as demandas da cultura moçambicana, e aceitar as variedades ou a variedade moçambicana“, X_FB2m_7)

d) Unabhängigkeit, Abstand zu anderen Normen (52)

Vor allem die sprachliche Unabhängigkeit wünschten sich 52 Teilnehmer („Sim. Porque tem que ter mais liberdades e se desligar do português europeu. Independência linguística“, B2_FB2f_2 / „Sim, porque os moçambicanos devem sair da dependência linguística é sermos mesmo iguais aos brasileiros, isto é, precisamos da autonomia linguística“, B2_FB2m_1 / „Acho sim, porque estamos cansados de policiamento linguístico. Há gente que acha que os moçambicanos não sabem falar português“, B2_FB2m_10 / „Acho que sim. Porque tem muitas variedades e Moçambique também devia padronizar a sua variedade para facilitar a comunicação e não ser dependente de Portugal isto é ter seus livros e dicionários“, M_FB2f_d3 / „Sim. Porque assim teremos o nosso próprio padrão e não vamos depender de padrão de um outro país“, N_FB2f_1 / „Acho boa porque só assim deixamos de ser-mos colonizados em tudo“, T_FB2f_1). Nicht zuletzt deswegen, weil die Bantusprachen eine Rolle spielen („Sim. Para ter um português oficial nosso, sem ter que as normas padrões de outro país, mas sim normas do nosso País de acordo com as línguas bantus faladas em Moçambique“, L_FB2f_1), aber auch, so die Befürchtung, als schlechte Portugiesischsprecher zu gelten („Sim. Para que não possamos ser chamados ou achados como maus falantes do português“, N_FB2m_9).

e) Aufwertung Portugiesisch (4)

Vier Teilnehmer gaben sich davon überzeugt, dass ein PM über einen höheren Wert verfüge, dadurch in Mosambik nicht mehr als Fremdsprache wahrgenommen würde („Seria bom introduzir-se o PM porque terá um valor mais elevado“, L_FB2m_32 / „Sim, porque para alguns o português é tido como língua estrangeira“, T_FB2m_3).

f) Aufwertung Bantusprachen (5)

Fast genauso viele Teilnehmer verwiesen hingegen auf die Bantusprachen, die quasi durch das mosambikanische Portugiesisch aufgewertet würden („Sim, porque o Português de Moçambique integra marcas das línguas moçambicanas, locais. Assim permite que esta língua traga marcas da cultura do povo“, M_FB2f_13 / „Sim, para a valorização do mesmo é das modificações que o Português sofreu por influência das línguas Bantu“, M_FB2f_18 / „Sim acho bem, porque temos as nossas línguas bantu que estão a desaparecer em detrimentos do português. Será bom termos o PM para validar as nossas línguas bantu“, Q_FB2m_20).

g) Eigene Charakteristika (59)

Darauf, dass sich insbesondere die Art und Weise, wie Portugiesisch in Mosambik gesprochen, von anderen Varietäten unterscheidet, betonten andere Teilnehmer. Außerdem würde teilweise eine andere Lexik verwendet („Sim: porque temos muitos termos que usamos que não reconhecidos no PE“, B1_FB2f_5 /

„Acho bom a ideia de se padronizar o português de Moçambique. Porque é o homem que faz a língua e não a língua o homem. O português de Moçambique é uma realidade e é a maneira que falamos não é a escrita. O que nesta é aceitar que escrevemos como falamos“, B2_FB2m_21 / „Sim porque os moçambicanos tem uma forma particular de falar o português diferente dos outros países“, L_FB2f_4 / „Sim, porque nós também temos direito de incorporar as nossas palavras nesta língua, por outro lado, porque nós também temos a nossa forma de falar“, N_FB2m_11). Das Portugiesische sei ein anderes geworden, es müsse daher standardisiert werden („Acho boa ideia, porque desta forma íamos acompanhar as mudanças que o português tem sofrido ao longo do tempo, e por causa desse factor, isto é, não estar padronizado ainda, é como se o nosso português tivesse ficado ou se perdido no tempo“, M_FB2m_d4 / „Porque evidencia-se ser uma língua cada vez mais autónoma, no sentido de cada vez mais se separar ou divergir do padrão, e parece ter alguma regras gramaticais própria. Eu acho uma boa ideia“, Mx_FB2m_14). Nicht nur habe sich das PM von der Norm PE bereits entfernt, auch zukünftig würde sich, bewirkt durch den Sprachkontakt mit den Bantusprachen, diese Entfremdung fortsetzen („Sim, porque Moçambique encontra-se distante da variedade padrão e sempre ira sofrer influências das línguas Bantus“, X_FB2m_3).

Nein zur Norm PM

Lediglich 66 Teilnehmer befanden, dass es keiner Standardisierung des mosambikanischen Portugiesisch bedürfe. Allerdings begründeten vier der Teilnehmer ihre Meinung nicht, während 21 Teilnehmer ihre Argumente nicht nachvollziehbar zum Ausdruck brachten.

a) Die Norm, die existiert, genügt (7)

Sieben Teilnehmer fanden, dass die Norm für Portugiesisch nicht verändert werden soll, es sei gut so, wie es ist („Não acho porque na minha opinião o português em Moçambique está bem assim“, L_FB2f_7).

b) Es ist eine Fremdsprache (5)

Für weitere fünf Studenten hingegen ist Portugiesisch eine (überkommene) Fremdsprache, daher solle sie unverändert bleiben („Não acho boa ideia! Porque o português não é uma língua que nasceu das nossas terras“, L_FB2m_5 / „Não, porque nós recebemos esta língua como herança, então não há razão de padronizá-la novamente“, Mx_FB2f_15).

c) Besser lernen (4)

Es wäre besser, man würde die Sprache korrekt lehren und lernen, meinten fünf Teilnehmer („Não acho boa ideia, por cada língua tem seus princípios o que se dever fazer é fortificar o ensino da língua portuguesa nas escolas. Deve-se respeitar as especificidades de uma língua_ língua é uma cultura. caso padronizar já não é português é outra língua“, T_FB2m_1).

d) Eine Bantusprache standardisieren (5)

Weitere fünf Teilnehmer fanden, dass besser eine Bantusprache offiziellisiert werden solle („Não! Porque deveríamos ter a nossa própria língua como padrão“, B1_FB2f_8 / „Não, porque tendo mesma forma que se aprendeu o português tendo em conta que poucos sabiam falar, também poderia se escolher umas línguas nacionais para que todos podessem aprender ou poderia ter duas línguas oficiais, o português e uma moçambicana“, B2_FB2f_11/ „Não, tendo em conta que Moçambique tem muitas língua, no meu ponto de devia escolher uma língua moçambicana e oficializar“, T_FB2f_b4). Das sagte man auch in Lichinga und Nampula, wo 2018 universitär keine Bantusprachen angeboten wurden („Não. Porque há em Moçambique línguas mais faladas que é o caso de Emakhuwa“, L_FB2m_20 / „Não. Porque para mim seria melhor que

escolhessem uma língua Africana para se padronizar e que seja falada em Moçambique e todos os países Africanos“, N_FB2f_5).

e) PM erschwert den Portugiesischerwerb (2)

Erstaunlicherweise wiesen nur zwei Teilnehmer darauf hin, dass eine Standardisierung zu erheblichen Problemen bei der Sprachvermittlung führen könnte: „Não. Porque talvez podem dificultar o aprendizado no processo de ensino“ (L_FB2f_5). Es gebe es keine Literatur zu Verwendung im Unterricht: „Não acho certo porque falta-nos tantas obras literárias tipicamente nossas para o ensino do Português tipicamente moçambicano. No entanto não estamos preparados para tal“, T_FB2m_9).

f) PM ist zu divers (8)

Einige Teilnehmer schrieben, dass das PM von Region zu Region zu verschieden sei; sie beziehen sich dabei allerdings stets auf die Aussprache („Para mim, a ideia não é boa, porque Moçambique é um país multilíngue, isso é o que fez com que se influencia no Português Europeu para Português Moçambicano e cada língua bantu tem sua influência fonético, fonológico do português“, B2_FB2m_12 / „Não, porque Moçambique é grande e em cada província fala-se um Português diferente. Por exemplo o PT falado em Maputo é diferente do falado em Tete. A pergunta seria qual dos ‚portugueses‘ seria padronizado e por que motivo? É uma questão muito sensível e que se não for bem analisada pode trazer problemas“, M_FB2m_14).

g) Portugiesisch verliert an Wert (3)

Drei Teilnehmer schließlich waren davon überzeugt, dass Portugiesisch mit solcher Normierung seine Wert verliere, falsch sei („Português de Moçambique não acho ser padronizado porque tem um léxico errado.“, L_FB2m_31 / „Não, porque esta língua perderia o valor e ou deixaria de ser português“, M_FB2m_3 / „Eu não acho uma boa ideia porque não teremos as regras de uma língua porque o português Moçambicano não tem nenhuma gramática“, N_FB2f_18).

h) Komplikationen (7)

Dessen, dass ein solcher Vorgang aufgrund seiner Vielschichtigkeit zu Komplikationen führe, waren sich sieben Teilnehmer gewiss, sie sind deswegen gegen eine Standardisierung („Não acho que seja boa a ideia de se padronizar o português Moçambicano porque isso envolve muitas questões em varias vertentes do desenvolvimento moçambicano. Teria que se mudar muita coisa e com a crise que o país atravessa seria um caos“, M_FB2f_d5 / „Não. Para padronizar uma língua leva muitos processos, a nível da gramática e outros manuais. Em Moçambique não se deve padronizar o português“, N_FB2m_19 / „Não acho boa ideia. Pois isso guiará uma série de divergências ao nível do acto comunicacional“, Q_FB2m_18).

FB2, Frage 4 Hindernisse für die Durchsetzung einer Norm PM

Schließlich interessierte bei der letzten Frage zu einer möglichen Norm PM, welche Hindernisse die Teilnehmer für eine Standardisierung ausmachen könnten (FB2, Frage 4: „Quais podem ser os obstáculos no processo de padronização?“). Nur elf Teilnehmer meinten, dass es keinerlei Hindernisse gebe („Penso que pode não haver obstáculos devido o frequente empréstimo das línguas autóctones para português falado no momento, pode ser uma oportunidade.“, L_FB2m_6), dass Mosambik dadurch sogar an Eigenständigkeit gewinne („Não haverão obstáculos, é boa ideia padronizar o português de Moçambique

para melhor diferenciar de outros países.“, L_FB2f_6) und der Unterricht verbessert würde („Talvez, mas duvido existirem obstáculos, porque só assim podemos ultrapassar os problemas de aprendizagem em Moçambique.“, Q_FB2m_12), da es das PM schon spürbar gebe, würde es leicht sein, es in Mosambik zu etablieren („Acho que não pode haver tantos obstáculos, pois os utentes da língua vão ser sensibilizados que em Moçambique já temos o português típico e eles vão aderir ou colaborar.“, X_FB2m_1).

315 Studenten waren davon jedoch überzeugt, dass eine Standardisierung nicht durchgeführt würde, es zu viele Hindernisse dafür gebe. Nur fünf Teilnehmer sagten nicht, welche das seien, 54 gaben darüber hinaus eine Antwort, deren Sinn sich gemäß der Fragestellung nicht erschloss. Um wenigstens einen Eindruck zu vermitteln, sollen hier einige Beispiele vorgestellt werden. So würden z.B. andere Sprachen nicht gelernt werden („Os obstáculos no processo de padronização são: não aprende outras línguas.“, B1_FB2m_5), die Sprache sich verändern („Os obstáculos no processo de padronização, pode se o desaparecimento de alguns termos do Português Europeu. (C_FB1f_1) „Os obstáculos poderão surgir depois da padronização. Isto nos primeiros momentos, visto que será como um desafio o emprego de tais novos vocábulos, as pessoas vão exitar falar certas palavras, mais depois de um tempo podem abitar.“, C_FB1m_1 / „Acho que pode ser creolo.“, M_FB2f_4 / „Acho que sera de deixar o português cada vez mais diferente do português padrão.“, M_FB2m_13). Portugiesisch würde schlecht benutzt werden („Mau uso do próprio português, dificuldades na escrita, leitura e na fala.“, L_FB2f_2), worunter besonders die leiden, die ohnehin kein Portugiesisch sprechen („No processo de padronização isso pode prejudicar algumas crianças q' nasceram e nunca ouviram, nunca falaram a língua portuguesa, essa pode ter inúmeras dificuldades em aprender a língua portuguesa.“ (T_FB2f_4). Antworten wie, „as colónias“, L_FB2m_1, aber auch solche, die auf die Situation der Bantusprachen anspielten, konnten nicht gedeutet werden: „Um dos obstáculos pode ser pela existência de muitas línguas bantu e que essas línguas não serem de acesso a todos os moçambicanos.“, N_FB2m_16).

Viele Argumente, die Teilnehmer bereits hinsichtlich des PM genannt hatten, wiederholten sich. Das Haupthindernis für eine Standardisierung wurden in den mangelnden Ressourcen gesehen: das betraf die Kosten, die ein armes Land wie Mosambik nicht erbringen könnte, aber auch die Schwierigkeiten beim Austausch sämtlichen Schriftmaterials bzw. dessen Anpassung an die neuen Regeln sowie den Mangel an geeignetem Personal, das PM überhaupt auf den Weg zu bringen. Auch wenn hin und wieder mehrere Argumente in einer Antwort genannt wurden, war es möglich Schwerpunkte zu finden und dadurch einen besseren Überblick über die Bandbreite der Aussagen und die Häufigkeit der verschiedenen Argumente zu vermitteln:

Überblick über die Hindernisse, die Teilnehmer für eine Standardisierung des PM sehen

	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
ohne Antwort	34	3/1		1/3	11/0	1/1	4/1	0/1	6/1	
Hindernisse										
alle	315	23/29	2/4	10/30	23/26	27/13	26/20	12/20	8/17	10/15
ohne Aussage	5	2/0			1/0	1/0	1/0			
Sinn unklar	54	4/5	1/1	1/9	6/3	3/0	6/2	2/2	5/4	
politischer Wille fehlt	9	0/3			1/3		0/1		0/1	
keine Anerkennung	9	0/1		0/2	1/0	1/0		2/0		0/2
Ablehnung	13	2/0		0/1	0/1	2/0	1/2	0/2		2/0
Diversität PM	54	4/5		0/6	4/9	5/3	3/0	2/3	2/5	1/2
Verständnis	8	3/0		0/2		3/0				
Mangel an	150	7/13	0/3	3/10	8/10	12/10	15/15	6/12	1/7	7/11

Ressourcen										
Problem PEA	9	1/2	1/0	5/0						
Abwertung Portugiesisch	1							0/1		
keine Hindernisse										
alle	11	2/0		2/1	1/1			0/1	1/1	0/1
ohne Aussage	6	1/0		1/0	1/1				1/1	
Chance	1			0/1						
da es bereits existiert	1									0/1
Eigenständigkeit Mosambiks	1			1/0						
bessert PEA	1							0/1		
nur Probleme für Ausländer	1	1/0								

a) Politischer Wille fehlt (9)

In wenigstens neun Aussagen klang an, dass ein PM vor allem von der politischen Elite des Landes nicht gewünscht sei („Poderá existir vários obstáculos neste processo, alguns dos obstáculos podem ser de carácter político, económico, ideológico, social e entre outros factores.“, B1_FB2m_2 / „Acredito que um dos maiores obstáculos é a vontade política“, B1_FB2m_8 / „A falta de recursos para a sua materialização (financeiros) e a boa vontade do Estado“, M_FB2f_17 / „Fragilidade dos moçambicanos da classe culta na pesquisa/estudo sistematizado da gramática do PM; Falta de incentivo sobre o processo, por parte do Governo de Moçambique.“, N_FB2m_4.

b) Keine Anerkennung (9)

Weitere neun Teilnehmer vermuten, dass die neue Varietät keine Anerkennung innerhalb der Lusophonie (und insbesondere durch Portugal) finden könnten („Serão de não ser reconhecido e usado pelo outros variantes existente no mundo.“ B2_FB2m_13 / „Entre vários obstáculo podem ser económicos, políticos e sociais através da globalização e a lusofonia.“, L_FB2m_11 / „A falta de fundo, alias a famosa insuficiência de fundos, a falta de vontade política, a falta de incentivo pelo país dono da língua que nunca apoiaria isso.“, X_FB2m_11). Man sei abhängig, offensichtlich auch in dieser Frage („O obstáculo é a dependência.“, L_FB2m_16.

c) Ablehnung (13)

Dass dieses PM in Mosambik selbst auf Ablehnung stoßen könnte, fanden andere Teilnehmer („O português de Moçambique tem como obstáculo no processo de padronização o facto de o português de Moçambique não tem estatuto.“, B2_FBf2_4 / („O não cumprimento de tal padronização por parte dos falantes do Português em Moçambique“, M_FB2m_14 / „Fazer com que um moçambicano mude o seu conhecimento relacionada a língua e assimilar um outro novo“, M_FB2f_15 / „A não aderência total dos moçambicanos; e também porque deveria ter que se mudar tudo ex.: a escrita nos livros e muito mais.“, X_FB2f_5). Man müsse für die Durchsetzung einer neuen Norm viel Überzeugungsarbeit leisten, wie z.B. den Einfluss des brasilianischen Portugiesisch zurückdrängen („São vários os obstáculos no processo de padronização. Um deles é convencer os falantes desta língua a deixar usar expressões de uma outra norma padrão, PB.“ Q_FB2m_1 / „O não querer que o português típico de Moçambique não seja padronizado; - vergonha do que é nosso“, N_FB2f_24).

d) Diverses PM (54)

Doch nicht nur auf das BP wurde verwiesen, sondern vielmehr noch auf die Unterschiedlichkeit des gesprochenen Portugiesisch innerhalb Mosambiks („Os obstáculos seriam os conflitos de inserção de expressões de línguas locais visto que são muitas“, L_FB2m_22 „O maior obstáculo seria as diferentes manifestações que este mesmo Português de Moçambique tem por causa do contacto com as diferentes línguas e culturas que compõem o nosso país.“, M_FB2f_18 / „É o facto de ter muita variedade linguística, em cada ponto de Moçambique a minoria é que fala português, mas de um jeito bem diferente.“, Mx_FB2f_18 / „A não existência de alguns termos para referenciar alguns termos como “kupathla” de cultuar os antepassados. Uso de neologismos.“, Mx_FB2f_20 / „Os obstáculos no processo de padronização são: todos concordarem, é preciso retificarem os livros em estudos, e também por causa de línguas bantu.“, Q_FB2f_10 / „O moçambique por ser multilingue na probabilidade de ter vários dialetos no português falado em Moçambique.“, T_FB2f_b5).

e) Verständnis (8)

Darauf, dass eine Mehrheit der Mosambikaner Portugiesisch ohnehin nicht verstünde, nicht schreiben und lesen könnte, verwiesen acht Teilnehmer („Pode a ver obstáculos no processo de padronização porque em Moçambique a maioria da população usa a língua materna para a comunicação.“, B1_FB2f_6 / „Os obstáculos nesse processo de padronização talvez nasceriam por exemplo naqueles que não tiveram acesso à escola, e só conhecem a língua materna“, B1_FB2f_9 / „Pode a ver obstáculos no processo de padronização porque em Moçambique a maioria da população usa a língua materna para a comunicação.“, B1_FB2f_6 / „Os obstáculos nesse processo de padronização talvez nasceriam por exemplo naqueles que não tiveram acesso à escola, e só conhecem a língua materna“, B1_FB2f_9 / „Os que nasceram e cresceram falando a língua Bantu ou materna, língua primeira.“, Mx_FB2f_19)

f) Mangel an Ressourcen (150)

Die übergroße Mehrheit der Teilnehmer (150) verwies darauf, dass Mosambik nicht über die finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen verfüge, eine solche Standardisierung durchzuführen („Como já haveria me referido antes, uns dos grandes obstáculos seria o financiamento, sobretudo ter de mudar todos os documentos“, B2_FB2f_3 / „Alguns dos obstáculos no processo de padronização do PM podem ser: a fraca capacidade financeira do país, sendo que para que tal aconteça é preciso que se invista elevadas somas para a produção de materiais; outro obstáculo pode ser a carência de pesquisadores neste campo“, B2_FB2m_6 / „A produção de manuais para o país inteiro é um fator que exigem muito capital e que por mim o país não possui.“, C_FB1m_4 / „Financeiros, mão-de-obra para a produção de obras (dicionários, literaturas) que retratassem sobre a estrutura da língua.“, Mx_FB2f_16 / „Falta de capital para imprensa de novos livros, dicionários, podíamos enfrentar dificuldades para mudar totalmente a ortografia para nacional.“, Mx_FB2m_10 / „Teremos muitos obstáculos muito mais na parte dos financiamentos que Portugal muitas vezes dá.“, N_FB2f_19 / „A revisão dos documentos administrativos, a mudança de livros escolares, a contextualização em locais com expressões diferentes, etc.“, N_FB2m_21 / „Falta de profissionais qualificados; falta de obras científicas já publicadas.“, T_FB2m_8 / „Elevados custos para produzir dicionários e livros para a educação, saúde, agricultura e mais; a maioria da população não sabe ler e escrever.“, X_FB2m_5 / „Para as zonas reconhecidas que não tem o processo de ensino formal sem vantagem. Também temos a falta de rendimento para tal, isto é, não a livrarias que podem produzir os textos em PM.“, X_FB2m_16).

Eine Teilnehmerin, eine Studentin, 21 Jahre alt, 2018 eingeschrieben im 3. Jahr des Studiengangs Portugiesisch/Portugiesisch als Fremdsprache in Quelimane, die nicht nur drei Gründe aufzählte, die eine Standardisierung kompliziert machen, sondern auch fragte, warum man nicht eine Bantusprache zur Amtssprache erhebe („Os obstáculos no processo da padronização são em primeiro lugar, a falta de recursos financeiros, 2º o Governo quer falar o Português de Portugal porque de certa forma isso dá um prestígio ao País, 3º porque existem várias línguas em Moçambique – Porque não escolher uma língua bantu“, Q_FB2f_8).

g) Problem PEA (9)

Dass eine Norm Probleme im Zusammenhang mit Schule und Bildung bringen könnte, stellten neun Teilnehmer fest („Os obstáculos são muitos que há de existir no processo de padronização do português de Moçambique, um dos obstáculos será a educação o ensino e aprendizagem sea um pouco complicado por termos já utilizado o português europeu“, B2_FB2_11 / „Os obstáculos podem ser culturais, fonéticos, sintácticos, pragmáticos incluindo a dificuldade de aprendizagem no aluno.“, B2_FB2m_17 / „Os obstáculos serem a dificuldade no processo e aprendizagem nas escolas, dificuldades na escrita, na escola (C_FB1f_2 „Os obstáculos no processo de padronização pode partir do atraso dos próprios alunos.“, L_FB2f_5).

h) Abwertung Portugiesisch (1)

„O contacto duma nova situação linguística; a forma de desculturar a língua em vários pontos.“, Q_FB2m_2).

FB2, Frage 5 (Stellenwert verschiedener Sprachen für Mosambik)

Nur 15 Teilnehmer machten keine Aussage (bei 360⁸²³ abgegebenen Fragebögen), 19 Teilnehmer eine, die nicht verwendet werden konnte, weil sie unverständlich war (z.B. „a comunicação dentro e fora do país“, L_FB2f_4 / „Tem importância porque faz parte da comunicação do país e os outros países em vizinhos“, L_FB2f_12) oder nicht der Aufgabenstellung entsprach („Não, todas elas são importantes, ou seja, nenhuma é superior a outra“, B2_FB2m_16 / „Emakhuwa é importante porque com ela consigo falar com os meus familiares e amigos do campo“, N_FB2f_16 / „todas têm o mesmo valor“, X_FB2m_6). Wurde nur eine Sprache angegeben, deren Selektion jedoch der Fragestellung angemessen begründet wurde („A importância que tem a minha opinião através da língua portuguesa e que aprende-se mais nos ensinos“, L_FB2f_8 / „português, comunicação com outros estrangeiros“, L_FB2f_13 / „inglês por ser internacional tendo como se comunicar em todo o Mundo“, T_FB2f_5), wurde diese Aussage gezählt (Rang 1, die anderen 0).

208 Teilnehmer setzten Portugiesisch auf den ersten Platz. Oder anders, 64 Prozent aller Teilnehmer meinten, dass Portugiesisch die Sprache sei, welche die größte Bedeutung für alle Mosambikaner habe. Keine andere Sprache kam auf Rang 1 auch nur annähernd auf solchen Stimmanteil. Selbst wenn man alle Stimmen für die drei Bantusprachen zusammenrechnet, würden sie gemeinsam nur 24 Prozent ergeben.

Auf Platz 2 wurde Englisch mit 33 Prozent aller Stimmen gewählt. Vergleicht man nun jedoch Englisch mit den Stimmen für die drei Bantusprachen zusammen, werden diese mit 35,6 Prozent als bedeutender betrachtet. Auch auf dem dritten Platz ist Englisch die am häufigsten genannte Sprache (20,6 Prozent), Französisch folgt mit 16,6 Prozent jedoch dicht darauf. Beide Sprachen zusammen kommen jedoch nicht auf den Wert, der sich ergibt, rechnete man die Ergebnisse für die drei Bantusprachen zusammen (41,4 Prozent).

⁸²³ Den Fragebogen 2 füllten lediglich 360 Personen aus, Fragebogen 1 hingegen 364 (minus 2 TN in Maxixe, je minus 1 TN in Lichinga, Tete, Xai-Xai sowie plus 1 TN in Maputo).

Übersicht Sprachen und ihr Stellenwert für Mosambik

alle TN 326	Pt	En	Fr	Ny	Ma	Ch	Af	Ar	Cn	Dt
1.	208	27	2	13	24	42	9	1	1	1
2.	53	107	6	24	46	46	7	3		2
3.	20	67	54	27	46	62	4	6	9	3
4.	25	29	60	36	57	45	10	9	16	14
5.	7	53	33	47	43	29	23	12	21	22
6.	4	11	65	26	34	22	34	17	32	20
7.		3	32	28	14	13	49	26	40	59
8.	2	2	12	17	15	8	39	48	38	60
9.			7	26	10	10	28	57	47	42
10.			3	17	10	5	35	47	48	24
0	7	22	52	62	38	44	88	90	74	79

Anmerkung: Die dunkelgrau gefärbten Felder markieren die am häufigsten genannte Sprache nach Platz. Fettgedruckt hingegen erscheint die höchste Anzahl der Stimmen nach Sprache.

Keine besondere Bedeutung werden Afrikaans und Arabisch zugesprochen, Chinesisch und Deutsch liegen ebenfalls weit abgeschlagen auf den hinteren Rängen. Interessant ist die Position von Cinyanja: Sie erscheint hier als die unbedeutendste der Bantusprachen, Xichangana hingegen liegt auf Rang 3 kurz hinter Englisch, Emakhuwa auf Rang 4 kurz hinter Französisch. Beide Sprachen hatten freilich im Vergleich zur Cinyanja (Tete) starke Gruppen von Befürwortern jeweils in Maputo bzw. Nampula; es ist daher absolut denkbar, dass, hätte die wichtigste Verkehrssprache des Zentrums, Sena, zur Auswahl gestanden, diese von der Gruppe der Befragten in Beira ebenfalls in den oberen Rängen platziert worden wäre, sich also insgesamt die Position der Bantusprachen noch verbessert hätte.

Übersicht Region Norden

Die 326 als gültig gewerteten Aussagen stammten von 81 Teilnehmern in der Region Norden, 125 Teilnehmern in der Region Zentrum und 120 Teilnehmern in der Region Süden.

49 Teilnehmer der Region Norden meinten, dass Portugiesisch die wichtigste Sprache sei (60,5 Prozent), Emakhuwa jedoch, die größte Sprache in der Region, hielten nur 15 Teilnehmer für ganz Mosambik relevant (18,5 Prozent), Cinyanja wurde nur dreimal genannt, Xichangana überhaupt nicht. Allen drei Bantusprachen gleich, dass sie ihre Höchstangabe auf Rang Null haben, also gar nicht erwähnt wurden. Gründe dafür mögen sein, dass keiner der befragten Teilnehmer im Norden (Lichinga, Nampula) im Nebenfach Bantusprachen studiert, das Fach also in keiner Form angeboten wird; hinzukommt, dass Emakhuwa trotz der Größe seiner Sprechergemeinschaft über ein geringeres politisches und wirtschaftliches Gewicht verfügt als Changana – allerdings wurde auch dieser Sprache keine Bedeutung zugeschrieben.

Unangefochten steht Englisch auf Platz 2. Sein Rang auf Platz 3, würde man die drei Bantusprachen als eine zählen, wäre jedoch schon in Frage gestellt. Das gilt auch für Französisch auf Rang 4, das für die Studenten im Norden (wo das Fach nur in Nampula angeboten wird, aber es von niemandem in der Gruppe der befragten Studenten belegt wird) kaum Bedeutung hat. Wenig wichtig erscheinen auch hier die anderen Sprachen, nur Deutsch wurde häufiger auf Plätzen genannt, die nicht ganz hinten liegen. Das jedoch mag im Zusammenhang stehen mit der Nationalität der Fragestellerin, die außerdem für einige Jahre Deutsch an der UP Maputo, wie den Teilnehmern bei der Vorstellung an jedem Standort mitgeteilt wurde, unterrichtet hatte. Der Rektor, Brito dos Santos (siehe Interviews) sowie einige Dozenten (u.a. einer, der im Fach *Supervisão Educacional* unterrichtet) haben in Deutschland studiert – das könnte den Studenten durchaus bekannt und gewissermaßen Werbung für die Sprache sein, zumindest Sympathien wecken.

Übersicht Region Norden

Norden 81 TN	Pt	En	Fr	Ny	Ma	Ch	Af	Ar	Cn	Dt
1.	49	4	2	3	15		3			1
2.	13	26	2	5	12	5	2	2		
3.	5	18	11	7	9	11		3		1
4.	6	8	13	9	12	7	3	5	5	3
5.	3	8	10	9	2	11	7	3	6	3
6.	2	5	8	5		8	6	4	7	4
7.		2	5	5	4	4	9	8	3	9
8.		2	5	5	5	3	6	7	6	10
9.			1	3	2	5	4	9	10	7
10.			1		1	3	5	3	7	6
0	3	8	23	30	19	24	36	37	37	37

Übersicht Region Zentrum

Im Zentrum sticht die hohe Zahl der Angaben hervor, die Portugiesisch für die wichtigste Sprache halten. Angegeben in Prozent, liegt sie weit über der der Regionen Norden und Süden (71,2 Prozent). Ein Grund dafür mag sein, dass im Zentrum, wie gesehen, besonders viele Sprachen zu finden sind und, da Sena bei den auszuwählenden Sprachen nicht zur Verfügung stand, die für die Region wichtigste Nationalsprache fehlte. Dass die befragten Teilnehmer in der Region Zentrum den Bantusprachen positiv gegenüber stehen (in Beira, Chimoio und Tete wird ein Minor angeboten), sieht man anhand der Position des Xichangana auf Rang 3 und 4 sowie der Position von Emakhuwa auf Rang 5. Französisch, das zumindest in Beira und Quelimane im Fächerangebot ist, erreicht seinen höchsten Stimmenanteil erst auf Rang 6. Englisch hingegen rangiert auch im Zentrum auf dem zweiten Platz, selbst wenn man die Stimmanteile für die einzelnen Bantusprachen zusammenrechnet. Von den nach Meinung der Teilnehmer weniger bedeutenden Sprachen ist Deutsch, ähnlich wie im Norden, die offenbar weniger irrelevante.

Übersicht Region Zentrum

Zentrum 125 TN	Pt	En	Fr	Ny	Ma	Ch	Af	Ar	Cn	Dt
1.	89	13		6	6	8	5		1	
2.	14	47	1	10	19	15	3	1		2
3.	10	12	24	12	19	28	2	2	5	1
4.	7	15	13	16	19	23	4	2	10	5
5.	3	22	12	15	24	12	5	5	8	6
6.		5	27	10	9	12	12	5	9	11
7.			15	12	5	4	19	6	15	24
8.			5	5	5	4	16	16	16	23
9.			5	8	3	3	10	27	17	16
10.			1	8	3	1	15	25	17	8
0	2	11	22	23	13	15	34	36	27	29

Übersicht Region Süden

Von den 120 Teilnehmern in der Region Süden schließlich finden nur 70, dass Portugiesisch eine wichtige Sprache sei (58,3 Prozent), 34 Teilnehmer hingegen gaben an, dass Xichangana die bedeutendste Sprache Mosambiks sei (28,3 Prozent), also anders als die Teilnehmer in Nampula mit Emakhuwa, durchaus davon ausgehen, dass die wichtigste Verkehrssprache des Südens auch die des Landes sein könne – jedoch: die meisten befragten Studenten im Süden studieren Xichangana (Xai-Xai) oder aber eine Sprache, die zur gleichen Gruppe gehört (Xirhonga in Maputo, Citshwa in Maxixe). Zudem verfügt Xichangana über eine regelrechte „Lobby“, was die Sprachträger im Allgemeinen und die hier befragten Studenten im Besonderen natürlich in ihrer Wahrnehmung der Bedeutung ihrer Sprache beeinflusst. Auf solche hohe Zahl, also 34 Teilnehmer, kommt zwar auch Englisch, jedoch nur auf Platz 2. Es hat eine starke Konkurrenz in den Bantusprachen, die, würde man sie addieren, die wichtigste Zweitsprache darstellten.

Französisch gewinnt erst ab Rang 4 an Bedeutung, hat aber trotz der Französischstudierenden, die es in Maputo und Maxixe gibt, eine Position, die es leicht verlieren würde, zählte man die Nennungen der Bantusprachen zusammen. Interessant ist die Stellung von Afrikaans, das im Süden häufiger als bedeutungsvoll genannt wurde. Deutsch wurde wieder auf Rang 7 und 8 am häufigsten genannt. Chinesisch, das entsprechend ihren Angaben nur von einer Teilnehmerin in Maputo tatsächlich einmal gelernt wurde, und auch Arabisch werden als ähnlich unbedeutend für das Land betrachtet wie auch an den anderen Standorten.

Übersicht Region Süden

Süden 120 TN	Pt	En	Fr	Ny	Ma	Ch	Af	Ar	Cn	Dt
1.	70	10		4	3	34	1	1		
2.	26	34	3	9	15	26	2			
3.	5	37	19	8	18	23	2	1	4	1
4.	12	6	34	11	26	15	3	2	1	6
5.	1	23	11	23	17	6	11	4	7	13
6.	2	6	30	11	25	2	16	8	16	5
7.		1	12	11	4	5	21	12	22	26
8.	2		2	7	5	1	17	25	16	27
9.			1	15	5	2	14	31	20	19
10.			1	9	6	1	15	19	24	10
0	2	3	7	9	6	5	18	17	10	13

FB 2, Frage 6 (Vielsprachigkeit als Ressource)

Für die meisten Teilnehmer haben die „línguas maternas“ neben der Amtssprache und Englisch eine große Bedeutung, wenngleich sie nicht, wie gesehen, über deren Prestige im Hinblick auf soziale Anerkennung und Mobilität verfügen. Außer ihrer eigenen und den in der Region vorkommenden Nationalsprachen schienen den Studenten die wichtigsten Verkehrssprachen bekannt zu sein; auffällig ist die Uneinheitlichkeit der Schreibung der Glottonyme (Abschnitt 1.3.4.) – normal, angesichts der wenigen Schriftzeugnisse, die überhaupt zugänglich sind und oft ebenfalls verschiedene Schreibweisen aufweisen. Ob die Vielsprachigkeit nun ein Vorteil für die Entwicklung des Landes sei oder ihm eher zum Nachteil gereiche, danach wurden die Teilnehmer in Frage 6 (FB 2) befragt („Achas que o multilinguismo de Moçambique é a) um recurso que o país tem ou b) um obstáculo para o desenvolvimento? Porque?“). Die meisten Teilnehmer, so sie denn eine nachvollziehbare Aussage machten,⁸²⁴ meinten, dass die

⁸²⁴ 10 Teilnehmer beantworteten die Frage nicht, Zustimmung markierten 61 Teilnehmer lediglich mit der Angabe „a“, 16 Studenten äußerten sich zustimmend, jedoch wenig klar („se fazem com que se percebam

Vielsprachigkeit eine Ressource darstelle. Lediglich acht Studenten erhoben, bemerkenswerterweise, Einspruch und erklärten, freilich in recht unterschiedlicher Weise, dass die Entwicklung des Landes nichts mit der Sprachenfrage zu tun habe („porque essas línguas surgem antes do português, o desenvolvimento não depende da língua mas a capacidade“, B1_FB2f_5 / „porque são línguas que podem ser usadas como qualquer uma para catapultar o desenvolvimento“, Mx_FB2m_1), vielmehr bilde seine sprachliche Heterogenität den kulturellen Reichtum des Landes („eu acho que a diversidade linguística não pode ser visto como obstáculo, mas sim recurso, o nosso estagio de desenvolvimento não tem a ver com o fator multilingue. Nos podemos desenvolver mesmo assim. A diversidade linguistica significa uma diversidade cultural do país“, B2_FB2m_21).

Übersicht Vielsprachigkeit Mosambiks als Ressource

	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
	-10	0/1			1/1	2/0	2/1	0/1		0/1
Vielsprachigkeit ist eine Ressource (a)										
	268	20/22	2/4	10/26	24/21	23/11	23/18	8/16	11/9	8/11
ohne Begründung	61	4/5	0/1	4/6	2/1	8/2	5/3	2/5	7/4	0/2
Sinn unklar	15			0/4	0/3	2/0	3/1	0/2		
Einspruch, „ja, aber“ (8)										
Entwicklung ist sprachunabhängig.	8	1/1				0/1	2/1	2/0		
Bedeutung von Vielsprachigkeit (139)										
Identität, Herkunft	22	3/1	0/1	0/5	6/0	1/0	1/0	1/0	1/0	2/0
Würdigung, Kulturreichtum	47	0/8	2/1	1/4	2/2	5/3	1/6	2/3	0/1	1/5
Potenzial	17	4/0			0/4	2/0		0/2		1/4
Integration, Verständigung	18	2/3		1/1		1/1	2/4		1/1	1/0
Unterrichtshilfe	18	2/2		1/2	0/1	1/0	2/1	0/2	2/1	1/0
Entwicklung Sprachen	2		0/1	1/0						
Entwicklung Portugiesisch	4			0/2		0/1		1/0		
Bedeutung Verkehrssprache	5				3/1					1/0
Bedeutung Fremdsprachen	1				1/0					
Regional- entwicklung	2				1/0					1/0
Arbeitsplätze	4				0/4					
Vorteile (44)										
Sprachen-	24	4/2		1/0	7/1	3/0	4/0	0/1	1/0	

para uma unidade nacional“, L_FB1m_1 / „porque o país podia desenvolver muito rapidamente“, M_FB2m_16, usw.).

erwerb, Wissen										
Diversitäts- erfahrung	15				0/4	0/3	3/2	0/1	0/2	
Tourismus	1			1/0						
Kooperation (in Afrika)	4			0/2	2/0					

Die Mehrheit der Teilnehmer äußerte sich zwar zustimmend (139), doch beschrieben die Studenten in vielen Fällen dann, was Vielsprachigkeit für sie bedeutet: Identität und Herkunft beispielsweise (22), ein kultureller Reichtum, der Mosambik charakterisiere, (47) sowie ein unbestimmtes Potenzial („um recurso desde que saibamos aproveitar este factor linguístico“, B2_FB2f_5). Dass regionale Verschiedenheit unterschiedlicher Entwicklungsansätze bedürfte, wurde auch festgestellt, doch beantwortete das nicht die Frage („comunicar com diferentes etnias e compreender de que forma pode desenvolver a cada região“, M_FB2f_13).

Auch andere Teilnehmer antworteten nicht im Sinne der Fragestellung: Dass die Vielsprachigkeit, da viele Mosambikaner kein Portugiesisch sprechen, „Integration und Verständigung“ ermögliche (18), ist ein unpassendes Argument („porque nas zonas rurais as pessoas têm dificuldades em falar a língua portuguesa, então o multilinguismo facilita o enquadramento das pessoas que não falam o português“, B2_FB2f_4). Nur eine Teilnehmerin bemerkte, dass die Verständigung z.B. im Parlament sogar verbessert werden würde, könnte jeder Abgeordnete seine Sprache benutzen, das sei zum Vorteil des Landes („visto que uma pessoa pensa na sua língua nativa e expressa-se melhor na sua língua materna. Ex: Na assembleia da República muitos não falam com medo de errar a língua portuguesa, tenho a certeza se o discurso fosse em línguas maternas muitos deputados iam dar opiniões brilhantes“, T_FB2f_4).

Aber auch das Argument der „Unterrichtshilfe“ („Porque o professor é dado mais liberdade de usar outra língua para explicar uma determinada matéria quando os alunos na compreendem essa matéria em língua que estiver escrita“, M_FB2m_21), das ebenfalls in 17 Aussagen anklang, ist unpassend. Ebenso ist es kein Verweis auf eine Ressource, wenn die „Bedeutung von Verkehrssprachen“, ob Portugiesisch oder Bantusprachen, angeführt wurde („haja uma que as pessoas possam usar em qualquer canto do país, e isso é possível para nós, pois temos o português“, M_FB2f_d1 / „porque já temos a língua oficial“, M_FB2f_d3 / „existem aquelas que unem essas todas“, M_FB2f_2). Diese Aussagen zeigen nicht die Vorteile des „multilinguismo“, sondern wie er gebändigt wird.

Echte Vorteile, die die Vielsprachigkeit bringen würde, wurden von gerade 44 Teilnehmern beschrieben. Etwa wenn sie die Möglichkeiten des Erwerbs von vielen Sprachen erwähnen (24), der in Mosambik leicht (und wie im Beispiel, ohne Schulbesuch) möglich sei („para diversificação da cultura e do conhecimento para afirmação no continente e no mundo. É incrível que em Moçambique um individuo pode falar mais de 10 línguas e comunicar-se efectivamente, sem ter que ir a escola“, M_FB2f_20). Ebenso ist eine Diversitätserfahrung, die von 15 Teilnehmern als positiv beschrieben wurde, dazu zu zählen („há mais comunicação entre pessoas de origens diferentes“, M_FB2f_5, „porque aprendemos várias culturas a partir das línguas“, N_FB1f_8, „Porque não estranha, não despreza e nem ignora as raças o que tem acontecido ao contrário dos outros países.“, Q_FB2m_4). Dass nun Diversität auch für Touristen interessant sein könnte – wenn es denn so gemeint war –, gab nur eine Studentin in Lichinga an („abre um espaço ecoturístico para o país“, L_FB2f_1), vier weitere beschrieben Vorteile, wie sie etwa der Handel bringe, allerdings ohne Sprache und Land genau zu benennen („a medida que o país é multilingue também temos boas cooperações por parte de outros países falantes destas línguas“, L_FB2m_7 / „que permite a interação com outros países contribuindo assim para o seu desenvolvimento“, M_FB2f_22) – ob die Teilnehmer tatsächlich eine innerafrikanische, regionale Kooperation im Sinn hatten, sei dahingestellt. Denn dass *multilinguismo* nicht von allen Teilnehmern auf die Bantusprachen bezogen wurde, zeigte sich an solchen Aussagen: „temos muitos estrangeiros no País a fazerem o comércio, e que também a maior parte dos multinacionais são estrangeiros“ (M_FB2m_3).

Wesentlich klarer waren die Antworten, die die mosambikanische Vielsprachigkeit als ein Problem und Hindernis für Entwicklung bezeichneten (83). Die meisten von ihnen lieferten dabei Argumente,⁸²⁵ die z.B. den Erwerb des Portugiesischen problematisieren („pois, a maioria de nós não dominamos a língua oficial isso de alguma forma é obstáculo para o desenvolvimento do país“, M_FB2f_8 / „tendo em consideração que o português é a nossa língua oficial, acho que outras línguas do nosso país dificultam no processo de aprendizagem, pois a quem conhece e cresceu na sua língua materna fora do português apresenta muitas dificuldades“, M_FB2f_21 / „A expressão de ideias, a formação, a educação formal acontecem numa língua estrangeira assim como acesso à informação“, M_FB2f_D6). Andere Studenten hingegen meinten, dass zu viele Sprachen gelernt werden müssten: „b) É praticamente impossível que um estrangeiro possa aprender todas as línguas nacionais. Até para os nativos tem sido impossível. Não sabemos onde vamos trabalhar para poder aprender a língua local.“ (B2_FB2f_13). Den einen fehlte eine Norm für die Bantusprachen, andere hingegen wünschten eine Bantusprache als Amtssprache („porque uma língua moçambicana só seria bom para os moçambicanos“, L_FB2m_6) – was aber durch die Existenz so vieler Bantusprachen erschwert würde („pois torna-nos difícil eleger uma língua que une os Moçambicanos“, M_FB2m_10)

Übersicht, warum Vielsprachigkeit Hindernis ist

Vielsprachigkeit ist Hemmnis (b)										
		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
Alle	82	8/7		3/8	10/5	3/3	5/2	4/5	4/10	2/4
ohne Begründung	11	1/0		0/1	2/0	2/2	1/1			0/1
Sinn unklar	8	2/0		2/2			1/0		0/1	
Problem Amtssprache	5				3/0		1/0		0/1	
„unnütze“ Sprachen	1						1/0			
zu viele Lernsprachen	5	1/1						2/0	0/1	
Zersplitterung	30	4/3		0/1	4/2	1/1	1/1	0/2	3/6	0/1
erschwert Unterricht	11	0/2		1/3	1/0			0/1	0/1	1/1
besser mehr Sprachen lehren	2				0/2					
Normfindung	3	0/1						2/0		
Erschwert Wahl Bantusprache(n)	5			0/1	0/1			0/1		1/1
Besser: Englisch	1							0/1		

Hatten 17 Teilnehmer in den Bantusprachen eine willkommene Ressource für den Unterricht gesehen, gab es genauso elf Aussagen, die das Gegenteil beinhalteten („b: está a retardar os moçambicanos no processo de ensino aprendizagem. Só seria se os alunos tivessem o bilinguismo“, B2_FB2m_1 / „Sim porque as crianças que entram na primeira classe eles ou elas falam a língua materna e cada aluno tem sua língua materna e professor nem fala a língua dessas crianças e o professor passa mal porque não entende os

⁸²⁵ Elf Teilnehmer gaben keine Gründe an, warum sie „b“ markierten, in neun Aussagen wurde die Frage verfehlt oder die Antworten ergaben keinen Sinn („porque a língua sempre está em desenvolvimento“, B2_FB2f_14). Eventuell war das der Fall, weil das Wort *obstáculo* nicht verstanden wurde „b) porque as línguas facilitam na comunicação, nos negócios, trabalhos, até na escolarização“, T_FB2m_14).

alunos.“, L_FB2f_12) bis hin zu der Befürchtung, die Kinder würden, durch den *multilinguismo*, bei ihrer Muttersprache bleiben („porque os alunos cingem-se em conhecer o seu dialecto, a sua língua materna“, T_FB2m_11). Die Argumente, die am häufigsten genannt wurden, warum die Heterogenität ein Hindernis für die Entwicklung sei, waren solche, die unter dem Etikett „Zersplitterung“ zusammengefasst werden können (30). Darunter waren solche Aussagen, die Verständigungsprobleme thematisierten („pois cria entraves na interação da vida pública com a população“, X_FB2m_2), mangelnde Kooperation („porque torna difícil ter uma boa colaboração em todo país“, T_FB2m_7) und sogar Konflikt: Gäbe es nur eine Sprache, ginge es dem Land besser („Porque com o multilinguismo, dificulta a interação das pessoas no país. Se todos falássemos a mesma língua já estaríamos em um nível diferente“, Q_FB2m_17). Darauf, dass die Vielsprachigkeit besser genutzt werden müsste, stattdessen aber Tendenzen zur Abgrenzung bemerken seien, wurde ebenfalls verwiesen („É uma riqueza linguística e prontos devia se aproveitar para o desenvolvimento do país muito mais, pelo contrário o que acontece é diferente, cria-se um comportamento regionalista e tribalista. O que não é aceitável num País que é único e de todos nós“, T_FB2m_9).

FB2, Frage 7 (Bedeutung der Muttersprache)

Danach, welche Bedeutung die Erst- oder Muttersprache für sie habe, wurden die Teilnehmer im Anschluß gefragt. War es also zuvor um das mögliche Potenzial der vielen Sprachen für das Land gegangen, wurde jetzt danach gefragt, welche Ressourcen die erste Sprache nach Meinung der Teilnehmer berge. Bemerkenswert war, dass es niemanden⁸²⁶ gab, der die Muttersprache als unwichtig bezeichnete. Nur 12 Teilnehmer antworteten nicht, fünf Studenten gaben eine Antwort, die wegen mangelnder Aussagekraft nicht gewertet werden konnte („É importante para os que percebem a língua oficial, português“, M_FB2f_25). 243 Teilnehmer nannten hingegen Argumente, die ihre Auffassung, die Muttersprache sei von Bedeutung, untermauerte. Wieder konnten, trotz der Mehrfachnennungen, Kategorien aufgestellt werden, die einen guten Überblick über die Bandbreite und die Häufigkeit der genannten Gründe geben.

Übersicht über die Gründe, warum die Muttersprache von Bedeutung ist

	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
ohne Aussage	12	0/2		0/6	1/0	1/0			2/0	
Sinn unklar	5				1/0		2/0		2/0	
Kommunikation (Alltag)	38	2/2		2/8	4/2	2/0	6/0	4/1	0/4	0/1
Familiensprache	26	2/1		2/4	2/2	1/2	1/3	1/1	1/1	1/1
Identität	48	2/0	0/1	4/4	4/1	5/2	10/5	2/2	2/1	1/2
kulturelles Erbe, Recht	72	13/8	2/2	0/4	8/13	6/2	0/2	1/3	1/4	1/4
Erstsprache	77	5/8		5/5	10/3	8/6	7/4	1/5	0/2	3/5
Kompetenz	38	2/6		0/1	4/2	0/2	1/1	2/4	6/4	3/0
Erwerb anderer Sprachen	44	2/3	0/1	0/2	1/4	5/0	6/5	1/6	1/3	1/3

⁸²⁶ Zumindest von denjenigen, die eine aussagekräftige Antwort gaben, also insgesamt 343 Teilnehmern.

a) Kommunikation im Alltag (38)

Weitere 39 Teilnehmer verwiesen auf die Bedeutung der Muttersprache für die Kommunikation im Alltag („são as línguas que identificam o povo, línguas das nossas sociedades, ajudam na comunicação e muito mais“, L_FB2m_7 / „É a língua da socialização“, M_FB2m_7 / „porque é a primeira aprendida na sociedade e conseguimos nos comunicar no dia-a-dia“, Q_FB2f_2 / „porque facilita-nos a comunicação de todos falantes dessa região“, N_FB2f_10), aber auch darauf, dass sie notwendig sei, um sich mit Personen zu unterhalten, die Portugiesisch nicht beherrschten („porque nem todos sabem falar a língua portuguesa. Ela é importante porque nos comunicamos com outras pessoas que não falam a língua portuguesa“, L_FB2f_13 / „Sim, porque facilita a compreensão da mensagem das pessoas que não conseguem se comunicar em língua portuguesa.“, Mx_FB2f_26).

b) Familiensprache (26)

26 Teilnehmer betonten, dass die Sprache wichtig für die Verständigung im Kreis der Familie sei, weil es Familienmitglieder gebe, „die nicht die Schule besucht hätten“ („porque os pais e avós conseguem conversar com os netos em língua materna porque eles não estudaram“, L_FB2f_12 / „Porque é a língua em que podemos nos comunicar com os nossos avós e tios caso eles não entendam a língua portuguesa.“, Mx_FB2f_19).

c) Identität (48)

Wie sehr sie sich mit ihrer Sprache verbunden fühlten, drückten Teilnehmer in verschiedenster, teils sehr poetischer Weise aus („A língua materna porque a partir dela nos identificamos o que somos.“, B2_FB2f_6 / „porque faz com um indivíduo domine e sente-se mais a vontade e se identifica com a sua língua materna“, L_FB2f_2 / „na qual a pessoa aprende as coisas primeiro, língua do coração da pessoa“, M_FB2f_d1). Sie stiften Identität („porque para mim é uma língua de origem de cada indivíduo“, Q_FB2m_11).

d) Kulturelle Werte, kulturelles Erbe und Menschenrecht (72)

Die Muttersprache vermittele Kultur („Porque é aquela que nos transmite uma enorme sensação nos contos, fábulas, provérbios e mais“, Mx_FB2f_5), sie stehe für kulturelle individuelle und nationale Werte („Porque é a língua dos nossos antepassados e devemos conhecê-la“, B1_FB2f_3 / „A língua materna tem importância porque é de nosso valor cultural, expressa a nossa cultura, a nossa realidade, aquilo que somos é uma língua natural que não precisamos pensar para realizar algo.“, C_FB1m_2 / „na medida em que ajuda o processo de ensino e ajuda-nos a valorizar a nossa cultura moçambicana“, L_FB2m_21 / „porque afirma a moçambicanidade“, L_FB2m_32 / „porque transmite a cada geração conjunto de valores, hábitos, costumes e também a própria cultura, usa-se também a língua materna como recurso para conduzir o ensino“, M_FB2m_21 / „Porque imortaliza a nossa cultura e vivificar os nossos antepassados“, Mx_FB2f_22 / „porque nos identifica como donos do local onde habitamos, contribui para a valorização e preservação da nossa cultura.“ N_FB2m_14 / „Facilita no reconhecimento da nossa história que é a nossa identidade“, T_FB2m_2 / „porque salvaguarda as raízes da cultura moçambicana, ajuda na própria identificação do indivíduo“, X_FB2m_16).

Man habe ein Recht auf seine Muttersprache, betonten zwei Teilnehmer (nur) in Maputo, beide eingeschrieben im Nebenfach Xirhonga („Identidade, direito universal de identidade“, M_FB2m_5 / „indivíduo tem direito de aprender na sua língua, seus costumes e cultura da sua língua“, M_FB2m_19).

e) Erstsprache (77)

Die Feststellung, die Teilnehmer am häufigsten trafen, war die, dass die Muttersprache die des Erstkontakts – oft mit der Mutter – sei und erste kognitive Fähigkeiten in dieser Sprache ausgebildet würden („Pois é a primeira que a criança ganha, então é algo a ser respeitado“, B1_FB2m_3 / „porque a primeira língua que

o indivíduo tem contacto com ela“, L_FB2f_4 / „porque é a língua adquirida a primeira que desenvolve as capacidades cognitivas“, L_FB2m_3 / „o primeiro contacto e ela é importante porque permite o indivíduo a se comunicar nos anos iniciais da sua vida“, M_FB2f_d5 / „primeira socialização na fala“, M_FB2m_d2). Dass durch diese Sprache ein vorübergehendes Stadium bezeichne, kam hin und wieder zum Ausdruck, aber auch, dass man diese Sprache nicht verliere („Por ser a língua de primeiro contato com a mãe e provavelmente a língua que a criança irá dominar para o resto da vida e principalmente no seio familiar“, Mx_FB2f_9).

f) Kompetenz (36) und sprachliche Besonderheit (2)

36 Teilnehmer erwähnten, dass sie sich kompetent in ihrer Muttersprache fühlten, sie auf diese jederzeit zurückgreifen könnten, z.B. in Situationen, in denen die Amtssprache nicht (sogleich) präsent sei. Überdies sei die Muttersprache eine, für die es keinen gelenkten Erwerb brauche („É a primeira da socialização que as vezes tem grande importância porque uso dia-a-dia sem ,abce“, B1_FB2f_5 / „Porque é nela que a criança desenvolve as faculdades cognitivas na descrição do mundo em redor“, B2_FB2m_11 / „é mais fácil se expressar na sua língua de origem sem limitações“, M_FB2f_d3 / „auxilia o falante na construção de significado, em qualquer língua que seja“, M_FB2m_22 / „A língua materna tem importância porque é a que a criança tem contacto logo a nascença e cresce sabendo falar ela. Por isso é uma língua muito importante no PEA auxilia o professor para ensinar“, Mx_FB2f_7 / „Pois é a língua naturalmente do domínio da criança, ao nascer a criança activa o GU com a mesma língua“, Mx_FB1m_8 / „porque a criança nasce e encontra e fala sozinha“, N_FB2f_25 / „Porque é ela que nos dá referência de tudo o que procuramos dizer, escrever, pedir etc.“, N_FB2m_21 / „porque a partir dela porque ajuda-nos a puxar a mente daquilo que precisamos como uma expressão em português“, Q_FB2m_4 / „Porque é natural e facilitar a comunicação sem aprendizagem escolar“, Q_FB2m_7 / „Sabe-se que a língua materna guia o pensamento de um indivíduo, por isso é muito importante“, T_FB2m_1b / „porque o falante possui um domínio fala“ X_FB2f_2).

Darauf, dass die Muttersprache sprachliche Besonderheiten habe, verwiesen zwei Teilnehmerinnen („porque ajuda a conhecer algumas expressões que em português não existem e só existem na língua materna“, N_FB2f_12 / „na medida em que facilita a compreensão de certos termos“, X_FB2f_6).

g) Erwerb weiterer Sprachen (37) und Hilfsmittel für den Portugiesischerwerb (7)

Dass die Muttersprache nur eine vorläufige sei, merkten 37 Teilnehmer an. Auf der Muttersprache baue der Erwerb einer oder mehrerer anderer Sprachen auf („A língua materna é importante porque ajuda na compreensão da segunda língua. Valoriza a cultura do indivíduo.“, B2_FB2f_2 / „Por ser a 1ª língua que a criança entra em contacto para aprender as línguas“, C_FB1m_1 / „Tem importância porque é a língua pensa com facilidade e resolve seus problemas e também é a língua materna que ajuda na aprendizagem de outras línguas“, Mx_FB2f_27 / „o indivíduo começa a se comunicar, entender a sociedade, e por conseguinte ela permite ou abre portas para a aprendizagem de outras línguas“, M_FB2m_d4 / „porque foi/é o caminho de aprendizagem para todas as línguas possíveis que um aprendente pode obter. Primeiro pensa-se em língua materna e depois traduz-se nas outras/em questão“, N_FB2f_20 / „porque é a partir dela que nos possibilita a aprendizagem de outras línguas, serve como referência“, N_FB2m_13 / „porque é a língua chave para a aprendizagem das outras“, T_FB2m_16 / „por ser com ela que o indivíduo identifica-se e a partir dela faz transferências cognitivas para aprendizagem das outras“, X_FB2m_2 / „porque é dela se aprende outras línguas“, X_FB2m_3).

Weitere sieben Teilnehmer nennen als wichtigste Funktion der Muttersprache ihre Rolle beim Erwerb der Amtssprache sowie als Verstehenshilfe („porque ajuda, ou seja, serve de guião na língua de aprendizagem“, N_FB2f_26 / „porque facilita no processo de ensino e aprendizagem como auxílio da língua portuguesa para classes iniciais“, N_FB2m_6 / „porque apoia na aprendizagem da língua nacional“, N_FB2m_11 / „porque nos ajuda a traduzirmos algumas palavras novas para os alunos“, Q_FB2f_1 / „porque facilita a aprendizagem nos primeiros anos da escolaridade por ser a primeira língua de contato/falada pelo indivíduo“, X_FB2f_8).

FB2, Frage 8 (Nutzen vom Ensino Bilingue)

Das Modell eines zweisprachigen Unterrichts existiert seit 2004 in Mosambik und wird in ländlichen Regionen für inzwischen 19 Sprachen angeboten. Auch wenn die Ausbildung der Studenten für die Lehrtätigkeit im Sekundarschulwesen ausgerichtet ist, sollten die meisten Teilnehmer, insbesondere aber die, die im NF Bantusprachen studieren, mit der Funktionsweise zweisprachiger Unterrichtsmodelle vertraut sein und auch das Modell des EB, wie es in Mosambik praktiziert wird, kennen. Naheliegender schien es daher, Teilnehmer direkt zu fragen, welchen Nutzen, welche Vorteile sie in dem Unterrichtsmodell sehen (FB2, Frage 8: „Quais são as vantagens, na tua ótica, do ensino bilingue?“) Nur 11 von 360 Teilnehmern antworteten nicht auf diese Frage, 22 hingegen machten eine Aussage, die nicht klar zu deuten ist. Die große Mehrheit der Teilnehmer schätzte das EB positiv ein, wenngleich die facettenreichen Aussagen darauf hindeuten, dass das Wesen von bilingualen Unterricht nicht bekannt zu sein scheint. Umso interessanter ist es zu erfahren, wie sich Teilnehmer das EB vorstellen und welche Vorteile sie beschrieben haben. In der folgenden Übersicht sind die wichtigsten Argumente zusammengestellt:

Übersicht über die Vorteile des EB aus Sicht der Teilnehmer

	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
ohne Antwort	11	1/1		0/4	1/0		0/1		2/1	
ohne Begründung	3	1/0		0/2						
Sinn unklar	22	0/1		1/1	4/2	1/0	3/1	3/1	1/3	
keine Vorteile	4	0/1				0/1		0/1	0/1	
Unterrichtshilfe	89	7/6	0/1	2/6	11/7	9/4	7/9	2/4	2/2	3/7
Übersetzen	9			2/1			4/0	2/0		
Verständigung	12			2/3	1/0		4/0	0/1	0/1	
besser lernen	18	2/4	0/1	0/1	0/1	0/1		1/2	2/3	
Lernen in eigener Sprache	29	0/3	1/0	0/4	5/7	3/3			1/2	
Erstspracherwerb	11	4/0		1/3			2/1			
Würdigung Kultur/Sprache	53	5/7		0/5	1/4	6/3	1/5	1/7	1/2	0/5
Integration	22	2/3	1/0	0/1	5/0	1/1		1/1	2/1	1/2
Portugiesisch-erwerb	16	1/2		0/1		5/1	2/2		0/1	1/0
Erwerb mehrere Sprachen	51	5/2	0/2	3/2	6/6	2/0	5/2	2/4	2/2	4/2
Lehrstoff vielsprachig	3			2/0	1/0					
Resultate Ensino Bilingue	1									1/0
Ensino Superior	1							0/1		

a) Sinn der Aussage unklar (22)

Die Aussagen von 22 Teilnehmern wurden als wenig aussagekräftig oder erhellend eingestuft, teilweise, weil der Ausdruck ungenügend war („Dar oportunidade para os que não sabem falar e podem aprender, saber escrever e saber falar. Dar a conhecer os multilingue que temos em nosso redor“, B2_FB2m_4 / „um indivíduo esteja a vontade de aprender as línguas que lhe convém“, L_FB2f_5 / „aprender a escrever, a falar aprender a ler“, N_FB2f_17). Ebenfalls wurden Aussagen nicht eingeordnet, wenn sie sich auf Fremdsprachen bezogen („Tem a vantagem de abrir oportunidades para o trabalho tendo em consideração que no país a maioria dos investidores são estrangeiros“, M_FB2f_21) oder eventuell Ironie beinhalteten: „é que temos um ensino perfeito e muito correto em Moçambique“, Q_FB2f_12).

b) Keine Vorteile (4)

Dass sie keine Vorteile im EB erkennen können, brachten vier Teilnehmer zum Ausdruck. Zu viele Sprachen würden Chaos im Kopf des Lerner stiftet („Não há tantas vantagens assim, porque cria muito a dificuldade nos indivíduos tendo em conta as várias línguas“, B1_FB2m_3), ein zweiter Teilnehmer in Maxixe fand, es wäre besser nur mittels der Bantusprache zu unterrichten („Não tem. Mas se se colocassem as línguas bantu nas escolas como uma língua, seria melhor. O ensino bilíngue limita algumas crianças“, Mx_FB1m_2) und ein dritter kritisierte das in Mosambik eingeführte Modell („No fundo não há vantagem, talvez seja o modelo que foi implementado em Moçambique“, T_FB1m_1). Der Teilnehmer in Quelimane begründete seine Meinung nicht („Para mim não há vantagem“, Q_FB2m_5).

c) Unterrichtshilfe (89)

Die Mehrheit der Teilnehmer schrieben, dass das EB Vorteile für die Schüler brächte, die kein oder wenig Portugiesisch verstünden. Man könne sich z.B. besser verständigen („Vantagens é saber se comunico com qualquer um dos alunos, que tenham dificuldades em entender a língua portuguesa“, B1_FB2f_9 / „As vantagens do ensino bilíngue são: com o ensino em comunidades que têm como língua materna a que não é de ensino o professor pode usar a língua materna de aluno e assim facilitar a compreensão e um indivíduo bilíngue é alguém que está aberto a aprender a cultura“, B2_FB2m_2), es gäbe eine Art „Hebelwirkung“ („ajuda a orientar as pessoas que tem dificuldade de conhecer certos termos de uma dada língua, é uma alavanca“, L_FB2m_10), Schüler „mit Schwierigkeiten“ könnte so besser geholfen („ira ajudar de certa forma aos alunos que tem algumas dificuldades de aprender numa ou outra língua, se não percebem na língua portuguesa. Por ex.: podem ser auxiliadas em ronga/outras“, M_FB2f_27), ebenso könne die Motivation gesteigert werden („O ensino bilíngue foi introduzido em Moçambique muito mais para dar motivação as crianças das primeiras classes do ensino básico, eu penso que uma das vantagens é dar motivação“, Mx_FB2f_18). Teilnehmer stellten sich vor, dass man den Stoff vermittele, in dem man ihn in zwei Sprachen erklärt („facilita a compreensão de uma matéria porque o professor busca uma língua do conhecimento do aluno para explicar uma aula noutra língua“, N_FB2f_16), wobei das Vorwissen des Schüler Verwendung findet („1º, o aluno tem facilidade em aprender, 2º, conhece as coisas na sua língua materna não consegue designar noutra língua“, Q_FB2m_15). Es sei die beste Option („porque o ensino é realizado em várias línguas, é melhor opção que temos“, T_FB2f_b2), besonders für die jüngsten Schüler in den ländlichen Gebieten („facilita a compreensão da matéria durante a leção principalmente nas zonas rurais e classes iniciais“, X_FB2f_1).

d) Übersetzen (9)

Neun Teilnehmer machten deutlich, dass sie sich das EB als eine Art ständigen Übersetzens vorstellen („Facilidade do conhecimento da língua materna, facilidade ao traduzir as palavras da língua materna para o português“, L_FB2f_10 / „O ensino bilíngue ajuda na compreensão da matéria, principalmente nas zonas rurais onde o professor diz *cabrito* e o aluno fica sem perceber e pode repetir *epuri*“, N_FB2f_3 / „As vantagens de duas línguas é que se a criança não perceba na primeira língua, ela vai perceber na outra, isso facilita a percepção do conteúdo“, Q_FB2f_3 / „A criança aprende com facilidade os conteúdos, porque o professor pode usar o método tradutor neste ensino; a criança continuará a usar a sua língua materna“,

T_FB2f_b8). Es sei eine Art Sprachmischung, die angeboten würde („é que o ensino e aprendizagem fora de Nampula agora tem mais qualidade por causa dessa mistura de línguas“, N_FB2f_19).

e) Verständigung (12)

Für 12 Teilnehmer bedeutet das EB eine bessere Verständigung mit den Schülern, aber auch mit der Landbevölkerung, den *comunidades*, weil das Portugiesisch dort nicht gesprochen würde („consegue comunicar com as pessoas que fica nas zonas reconditas que não sabe falar português“, L_FB2f_12 / „facilidade de trabalhar em zonas onde o português não é língua alvo, fácil interação com a sociedade numa comunidade de falantes bilingue“, M_FB2f_24 / „Saímos em vantagens quando trata-se de um trabalho de campo, facilita a nossa comunicação com residentes do campo“, N_FB2f_4).

f) Besser lernen (18)

Dass Schüler besser lernen würden, erklären weitere 18 Teilnehmer, ohne dass sie ihre Aussage näher erläutern – im Prinzip bewirken aber auch in diesen Antworten die vermuteten fehlenden Portugiesischkenntnisse der Schüler diese Einschätzung („Muitas progressões principalmente nas zonas recônditas onde o português não se fala muito, onde o português é uma língua estrangeira“, B2_FB2f_16 / „a criança aprende sem limitações, professor e aluno se sente melhor“, M_FB2m_3 / „Acho uma boa iniciativa e aprovo visto que ajudará os alunos na aprendizagem de línguas“, Q_FB2m_19). Hinweise darauf, dass Teilnehmer über eine Verbesserung der kognitiven Leistung durch den Einsatz des EB gehört haben, werden auch deutlich („Tem muita vantagem, para além de facilitar a intercompreensão desenvolve a capacidade cognitiva“, B2_FB2m_14 / „ter acesso a duas culturas, conhecimento mais desenvolvido no raciocínio, a pessoa pode ser mais criativa e flexível ao mundo“, T_FB2f_b3).

g) Lernen in eigener Sprache (29)

Als wesentlichen Vorteil betrachten Teilnehmer, dass Schüler in ihrer Sprache oder besser, der Sprache, die sie beherrschen, lernen können („Permite que a criança aprende com a sua própria língua e isto faz com que atinge bons resultados“, B1_FB2m_1 / „As vantagem do ensino bilíngue são: Ajuda na identificação do individuo; o aluno aprende melhor em sua língua materna, ajuda a manter a língua na cultura moçambicana“, C_FB2f_2 / „aos que não têm português como L1, eles aprendem a partir da língua materna“ / L_FB2m_8, „é que permite que as crianças aprendem em uma língua que elas entendem muito bem, o que facilita a aprendizagem, enquanto simultaneamente aprendem o português“, M_FB2f_d1 / „Faz com que a criança tenha oportunidade de aprender na língua que mais domina“, M_FB2m_2). Auch wenn die Stoffvermittlung im Vordergrund steht (und nicht die Bedeutung des vertiefenden Erwerbs der Muttersprache – als verfügten Grundschüler bereits in Gänze über dieselbe), wird hier ein wichtiger Aspekt des EB genannt.

h) Erstspracherwerb (11)

Diesen Teilnehmern ist wichtig herauszustellen, dass die Erstsprache gelernt wird (ohne Sprache, kein Inhalt), sie betonen außerdem die Bedeutung des Schriftspracherwerbs („Porque ajuda as crianças a saberem ler e escrever as suas respectivas línguas“ / B1_FB2f_2 / „é que a criança adquire competências na sua língua materna“, N_FB2m_18 / „É muito bom porque o aluno aprende a sua própria língua“, T_FB2f_b4).

i) Würdigung von Kultur und Sprache (53)

Für diese Teilnehmer steht der kulturelle Wert der Mutter- oder Nationalsprache(n) im Vordergrund („Enriquecimento cultural, valorização da língua primária e segunda, rápida aprendizagem“, B2_FB2f_2 / „valorização da nossa língua materna, a nossa identidade“, N_FB2m_6), Schüler würden länger in der Schule verbleiben („valorização das línguas maternas no ensino que contribui na permanência dos alunos na escola“, L_FB2m_13). Dass die Sprachen ihren Wert nicht verlieren und an Sprechern gewinnen würden, schrieb eine Teilnehmerin in Quelimane („as nossas línguas não perdem valor, porque têm mais falantes“, Q_FB2f_6). In Xai-Xai hingegen wurde nicht nur an die Erhöhung des gesellschaftlichen Status gedacht, sondern auch an den Ausbau der Bantusprachen („dá espaço de não só pensar ou agir por uma única língua, com o ensino bilingue cada língua encontra o seu estatuto social“, X_FB2m_1 / „Incrimentar o estatuto das línguas indígenas e usa-las para os estudos científicos“, X_FB2m_15).

Ein Teilnehmer in Maputo vermutete besonderes Wissen, das in den Bantusprachen verborgen ist und seiner Meinung nach erhöht werden könne („aumento de diversos saberes que as línguas possuem“, M_FB2m_5).

Einem Teilnehmer in Beira schließlich geht das EB in Mosambik nicht weit genug: „O ensino bilíngue nos ajuda a rebuscar a nossa identidade e impulsiona o processo de ensino-aprendizagem. Mas há um porém, é que o ensino bilíngue não é abrangente e sólido em Moçambique“ (B2_FB2m_1).

j) Integration (22)

Inwieweit die Teilnehmer in ihren Aussagen aus eigener Erfahrung schöpften, ist unbekannt. Dass die Integration derjenigen in das Unterrichtsgeschehen, die kein oder kaum Portugiesisch sprechen, für sie bedeutsam ist, machten 22 Teilnehmer deutlich („As vantagens do ensino bilíngue é que através desse ensino temos uma sala de aula inclusiva onde ninguém se sentirá excluído por não entender nada na sala de aula“, B2_FB2f_1 / „As vantagens do ensino bilíngue são: baixa desistência, inclusão na sala de aula“, B2_FB2m_5 / „para com as crianças que não tem língua portuguesa como materna não estarem fora da aula“, M_FB2f_9, „possibilita as crianças que não tem o português como língua materna poderem se enquadrar no PEA“, Q_FB2f_9 / „dar oportunidade as crianças que não têm o português como L primeira“, X_FB2m_6). Kinder würde so eine Möglichkeit gegeben, überhaupt etwas vom Unterricht zu verstehen – und verblieben dann eventuell länger in der Schule.

k) Portugiesischerwerb (16)

Auch beim EB geht es schlussendlich um den Erwerb der offiziellen Sprache, stellten 16 Teilnehmer fest, zumindest würde diese durch Art des Unterrichts besser verstanden werden („O ensino bilíngue é uma ponte para o ensino da língua portuguesa. Através dele o português deixa de ser um choque para certas pessoas de certas comunidades que nunca tinham entrado em contacto com a língua portuguesa“, B2_FB2f_13 / „leva a percepção da língua oficial“, L_FB2m_16 / „Ajuda para a fácil compreensão da língua segunda que é o português“, Mx_FB2f_14 / „para melhor transmissão de conteúdos às crianças que vivem nas regiões rurais que nunca se familiarizaram com o português“, T_FB2m_9). Wäre nicht das EB, würde Portugiesisch in bestimmten *comunidades* nie gesprochen werden.

l) Erwerb mehrerer Sprachen (51)

Unbestimmter drückten sich 51 Teilnehmer aus, die nicht spezifisch den Portugiesischerwerb als Ziel des EB darstellen, Übertreibungen (oder Nichtverstehen der Vorsilbe „bi“) bei der Anzahl der Zielsprachen gibt es auch hier („As vantagens são: a criança pode se comunicar com qualquer pessoa de qualquer língua, a pessoa fala todas as línguas que quiser“, B1_FB2f_1 / „melhor exploração de diferentes línguas“, M_FB2m_11 / „saber pensar em duas línguas, multiplicar a forma de pensar e várias línguas na área da ciência“ (T_FB2f_5), in der Regel werden aber zwei Sprachen angenommen („As vantagens do ensino bilíngue na minha optica são: permite conhecer e dominar melhor as duas línguas, facilidade de

compreensão da Matéria, melhora o relacionamento professor e aluno entre outros“, C_FB2m_1 / „As vantagens, na minha ótica, do ensino bilíngue, ajuda a um indivíduo a ser competente nas duas línguas“, Mx_FB2f_26).

m) Lehrstoff vielsprachig vermitteln (3)

Wie bereits oben angedeutet, betrachten Teilnehmer das EB als eine Möglichkeit, die Stoffvermittlung in einer weiteren Sprache zu wiederholen („o aluno vai aprender a matéria não só na língua portuguesa, mas em várias línguas“, L_FB2f_6 / „tudo que estudamos numa língua devemos estudar noutra“, M_FB2f_8).

n) Positive Resultate (1)

Eine Teilnehmerin verweist auf die positiven Resultate, wie sie von Befürwortern des EB behauptet werden: „maior índice de aproveitamento pedagógico, alto nível de assimilação de conteúdos, mais participação durante as aulas“ (X_FB2f_8).

o) Fehlende Verbindung zum *Ensino Superior* (1)

Ein Teilnehmer in Quelimane kritisiert das Modell EB, weil es keine Verbindung zur Hochschulbildung gebe: „é importante nas classes iniciais, só não tem impacto porque não tem uma ligação para o ensino superior“ (Q_FB2m_20).

FB2, Frage 9 (Nachteile des Ensino Bilingue)

Interessanterweise benannten 32 Teilnehmer keine Nachteile – vielleicht, weil sie, siehe oben, ihrer Meinung nach bereits alles zum Thema gesagt hatten. Vier Aussagen von Teilnehmern hingegen konnten aufgrund ihrer Unverständlichkeit nicht gewertet werden („Não existem, porque todas línguas são usadas ao nível do mundo“, L_FB2m_34 / „Não porque o Ensino bilingue é a mais dominada“, N_FB2f_17). Drei weitere Aussagen sind als positive Kommentare zu verstehen, die keinen Nachteil ausdrücken („Não, porque o bilinguismo traz para o indivíduo uma dupla oportunidade de perceber o mundo“, B2_FB2m_2 / „Não vejo, para mim o importante é saber adequá-lo“, M_FB2f_d3 / „Não há, porque um aluno que aprende muitas línguas tem capacidade de discursar sem nenhum problema“, X_FB2f_2). Ein weiterer Kommentar, so steht zu befürchten, fasst zusammen, was die Mehrheit der Studenten unter EB versteht, nämlich zu übersetzen („Não. Apenas tradução directa“, M_FB2f_4).

Die folgende Übersicht soll helfen, die Aussagen entsprechend der von den Teilnehmern genannten Argumente gegen das EB deutlich zu machen. Nachdem zuvor viele positive Gründen genannt worden waren, überrascht der Facettenreichtum der benannten Nachteile. 243 Teilnehmer sagten aus, dass sie das EB auch Nachteile haben, nur 38 Studenten begründeten ihre Meinung nicht. Auch hier wird deutlich, wie wenig ihnen die Funktionsweise bilingualen Unterrichts bekannt sein dürfte.

Übersicht über die Nachteile des EB aus Sicht der Teilnehmer

	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
ohne Aussage	32	1/1		0/5	5/2	2/1	7/0	2/0	5/1	
keine Nachteile										
	85	6/12	0/1	3/15	10/10	5/0	1/4	2/7	2/1	4/3
ohne Begründung	77	6/11	0/1	2/14	8/9	5/1	0/4	2/7	2/1	3/3
Sinn unklar	4			1/1	0/1		1/0			
Kommentare	4	0/1			2/0					1/0
Nachteile										
	243	21/17	2/3	10/14	20/15	21/13	22/17	8/15	8/17	6/13
ohne Begründung	38	1/3		0/2	1/2	4/3	6/4	2/4	3/1	0/2
Begründung unklar	7	2/0			2/0	0/1		1/0	0/1	
behindert Einheit	2			0/1	0/1					
behindert Lernen	48	5/4		0/4	3/1	3/2	5/4	2/6	1/6	0/2
limitiert eine Sprache	12	2/1			2/3			2/0	0/2	
limitiert Portugiesisch	66	6/1	1/1	3/4	6/0	11/6	8/4	1/2	3/4	3/2
behindert Erstsprache	4	0/1		1/0				0/1		0/1
zu viele Sprachen	4			2/0	0/1					1/0
Sprache unverständlich	26	3/4		4/3	3/0		2/4	0/1	0/2	
fehlende Ressourcen	14	1/0	1/2		0/5				1/0	0/4
Modell	9	1/3			0/1	0/1	0/1	0/1		1/0
Exklusion Bantusprecher	5				3/0	1/0	1/0			
limitiert Fremdsprachen	5				0/1	2/0			0/1	0/1

a) Sinn der Begründung ist unklar (7)

Es ist nicht mehr feststellbar, ob die nachstehend zitierte Aussage nicht eigentlich auf das Gegenteil zielte, immerhin studiert die Studentin Rhonga im Nebenfach („Há, é de imortalizá-las, as línguas locais“, M_FB2f_9). Ähnlich unverständlich ist die Aussage einer anderen Teilnehmerin in Maputo, die das Prinzip des EB zu verkennen scheint („é sofrer quando chega o momento de aprender a língua oficial“, M_FB2f_29) – allerdings gibt sie eine Vorstellung davon, wie kompliziert sich für Schüler der Erwerbsprozess Portugiesisch gestalten mag. Unverständlich ist ebenfalls diese Aussage („as línguas bilingues em Moçambique não tem prestígio“, T_FB2m_2) – gemeint sein könnte, dass das EB von weiten Teilen der Bevölkerung abgelehnt wird (z.B. aus Angst, dass ihre Kinder nicht an das prestigeträchtigere Portugiesisch kommen, es ihnen verwehrt bleibt).

b) Behindert die nationale Einheit (2)

An Kleinstaaterei und Zersplitterung dachten zwei Teilnehmer beim Thema Nachteile des EB („dificulta a unificação dos povos“, L_FB2m_21 / „Há também e uma delas é o renascimento do tribalismo, isto é, é possível que falantes de uma certa língua se sintam superiores por esta ser falada pela maioria em detrimento daquela falada pela minoria“, M_FB2m_d4).

c) Behindert das Lernen (48)

Dass das EB das Lernen in irgendeiner Form beeinträchtigen könnte, notierten 48 Teilnehmer (also wesentlich mehr als diejenigen, die das Gegenteil behaupteten). Dabei wurde u.a. genannt, dass Kinder die Sprachen mischen oder miteinander verwechseln würden („Há desvantagens sim, porque a criança pode confundir uma língua com outra, pode confundir as suas estruturas“, B1_FB2f_1 / „Sim, onde há vantagem há desvantagem. Há desvantagem. Há desvantagem porque no âmbito do ensino a criança fica atrapalhada, há transtorno na aprendizagem“, B2_FB2m_12 / „Sim porque o indivíduo pode ter confusão em criar os conceitos“, L_FB2m_9 / „A que o indivíduo fica confuso“, Q_FB2f_10).

Außerdem würde sich der Lernprozess verzögern – weil ja übersetzt werden müsste („Sim, o atraso de terminar do curriculum por causa de perder tempo de interpretar para língua materna“, L_FB2m_25 / „Sim! A criança em vez que usar como auxílio, por na sua construção frásica uma tradução directa“, Mx_FB2f_7 / „sim, leva tempo“, N_FB2f_14 / „Sim porque o aluno fica carregado em aprender duas línguas ao mesmo tempo“, Q_FB2f_8 / „retarda a compreensão quando for para traduzir em outra língua“, Q_FB2m_7 / „Esquecimento de alguma aprendizagem, entulho de vocábulos na cabeça do aprendente“, X_FB2m_13).

Das EB, da hier die Muttersprache bevorzugt wird, würde als nutzlos betrachtet werden und zur Schulflucht animieren („numa turma nem todos precisam ou adequam-se a este modelo, com isto pode criar absentismo“, T_FB2m_13). Besser wäre es, man investierte in den Erwerb einer Fremdsprache: „um pouco sim porque o tempo que usarias para aprender o ensino bilingue usarias para aprender uma língua estrangeira“, (T_FB2m_15).

d) Limitiert eine Sprache (12)

12 Teilnehmer beschreiben ihre Sorge, dass nur eine Sprache gelehrt und gelernt würde, dass zumindest der Erwerb unausgewogen sei („A desvantagem é que quando casam duas pessoas que não falam a mesma língua a criança acaba aprendendo apenas a língua da mãe e a do pai é esquecida“, B1_FB2f_5 / „Sim, o cuidado de confundir uma na aprendizagem doutra e aperfeiçoar uma em detrimento da outra, desequilíbrio“, B2_FB2m_11 / „O facto de o indivíduo se identificar mais com uma do que com a outra, o que acaba, atrapalhando o processo comunicativo da língua com a qual se identifica“, M_FB2f_10 / „Há uma língua que é aprendida em recurso á outra, há língua inferior à outra“, M_FB2m_10).

e) Limitiert Portugiesisch und Portugiesischsprecher (66)

Eine Mehrheit der Teilnehmer trug jedoch Sorge um den Erwerb der Amtssprache („Seria fazer com que as crianças crescerem sem aprender as bases da língua portuguesa sendo ela padrão e ficar impregnada nas línguas locais“, B1_FB2f_11 / „Sim, porque na escola o aluno aprendendo o ensino bilingue ele já deixa de falar português, ele pensa que a língua que está aprender deve falar em todas ocasiões“, L_FB2f_6 / „Sim, demora na aprendizagem da língua oficial e influências linguísticas“, L_FB2m_11 / „Sim, para algumas crianças pode constituir uma limitação do tipo porquê aprender português se posso falar só a minha língua materna“, M_FB2_d4 / „Sim, a desvantagem é que a criança muitas vezes não faz esforço para aprender a outra língua como português p. ex.“, N_FB2f_2 / „sim, porque o aluno em algum momento vai lhe emocionar e não valorizar mais o português e também os professores se calhar só estarão ensinar só emakhua“, N_FB2m_6 / „Sim, porque a criança pode não falar em português se for muito intenção o ensino bilingue“, Q_FB2m_20 / „Há, se o aprendente não se identifica com a língua alvo“, X_FB2m_11), aber auch um Schüler, deren Erstsprache Portugiesisch ist („Desvantagens existe para aquelas criança que a sua

língua materna e português sera difícil compreender as línguas bantu“, C_FB2f_1 / „Sim para um aluno que só conhece a L2“, Mx_FB2m_12).

Die Sorge um Portugiesisch ist die um die Entwicklung des Landes („No âmbito em que perdemos mais tempo ensinando o bilingue e nunca não o português que é para o nosso desenvolvimento“, Mx_FB2f_5), der Erwerb der Amtssprache würde durch muttersprachliche Interferenzen gestört („Sim! A língua materna interfere na aprendizagem da língua portuguesa“, Mx_FB2f_27). Nicht nur das Land würde sich nicht entwickeln, sondern auch das Individuum („O aluno não aprende a língua portuguesa, o aluno não desenvolve a sua capacidade mental, oral, escrita“, T_FB2f_2), nicht nur der Erwerb von Portugiesisch würde erschwert, sondern auch der von Fremdsprachen („Vai ter problemas de dominar a língua portuguesa ou outra exógena, dado que terá maior domínio em língua materna“, X_FB2m_4).

f) Behindert den Erwerb der Erstsprache (4)

Sorge um den Erwerb der Erstsprache haben deutlich weniger Teilnehmer („Há sim, isto é o falante ao aprender a nova língua, esquece a sua língua 1 ou L0“, L_FB2f_1), die Sprache 0. Ähnlich drückte das ein Teilnehmer in Xai-Xai aus („Pode haver na medida em que não se dá o real valor da língua materna“, X_FB2m_10).

Um welche Sprachen es in der Aussage eines Teilnehmers in Quelimane mit der Muttersprache Portugiesisch genau ging, ist nicht herauszufinden („Há sim. O aluno fica apegado naquela língua sem se interessar aprender a língua mãe“, Q_FB2m_17).

g) Zu viele Sprachen (4)

In Mosambik gäbe es zu viele Bantsprachen, als dass sie alle vom EB berücksichtigt werden könnten („é que não vai ser possível introduzir o ensino bilingue em Moçambique porque tem muitas línguas do ramo Bantu“, L_FB2f_12).

Ebenso besteht die Sorge, Kinder würden mit zu vielen Sprachen konfrontiert sein („Vejo mais no lado das crianças. Acho que há uma dificuldade para assimilar línguas diferentes ao mesmo tempo“, X_FB2f_4).

h) Die Sprache wird nicht verstanden (26)

Aussagen in dieser Rubrik beziehen sich hauptsächlich auf die Binnenwanderung: Kinder könnten in andere Regionen mit anderer Sprache geraten und würden dann dem Unterricht nicht mehr folgen können („Sim, por exemplo quando a criança transferi para outros locais ela acaba ficando meio baralhada por não entender a língua daquele lugar“, B2_FB2f_9, „Sim, há desvantagem. Para organizar as turmas. Pois há muita migração interna e o aluno do sul quando vai estudar no norte terá muitos problemas“, B2_FB2m_8, „Sim, para aquele que não é nativo, mais (sic) caso aprender poderá ultrapassar“, M_FB2f_23, „A desvantagem é porque se uma criança macua viajar para o centro pode não perceber o *dialecto* (meine Hervorhebung, SJ) de lá“, N_FB2f_15 / „sim, para os alunos que não falam ou pouco dominam a língua do ensino dessa região“, N_FB2_20).

Zudem wurde auf die Konsequenz hingewiesen, die nämlich, dass Schüler ausgeschlossen würden, wenn sie nur eine Sprache verstünden („é que o indivíduo pode até sentir se desprezado ou ignorado por apenas saber comunicar-se em uma só língua dependendo do contexto“, L_FB2f_5).

i) Fehlende Ressourcen (14)

Ausbildungslücken, die entstehen, weil es zu viele Sprachen gäbe und der Lehrkräfte nicht wissen könnten, wo sie eingesetzt würden, wurden ebenfalls als (indirekter) Nachteil genannt („Há desvantagem talvez para o docente que terá que aprender obrigatoriamente todas as línguas porque ele não sabe concretamente onde

será colocado para leccionar“, B2_FB2f_1). Ebenso wurde auf das Fehlen von Unterrichtsmaterial hingewiesen, aber auch auf den Mangel an adäquat ausgebildeten Lehrkräften („Sim. A falta de materiais escolares para o processo de ensino e aprendizagem. Como livros, gramaticas. Falta de professores formados para o ensino bilíngue entre outros“, C_FB2f_2 / “Os professores não tem formação é apenas capacitação e esse so traduzem um plano de Portugues para a língua porque não tem material adequado para lecionar“, T_FB2f_b4 / „altos custos, falta de material para o ensino“, X_FB2m_5)

Nicht nur würden die Sprachen zu wenig erforscht sein („Sim porque no começo as línguas indígenas oferecem dificuldades dado o seu desenquadramento nos estudos científicos“, X_FB2m_15), besser wäre es, jeder würde in der Sprache lernen, die er am besten beherrscht („Muitas! Talvez mais desvantagens que vantagens, na verdade. Não apoio muito. Envolve muitos custos financeiros e humanos. O melhor para mim é que se permite a cada um aprender na língua da sua preferência e domínio, só nessa“, M_FB2m_d3). Ein Teilnehmer weist darauf hin, dass es kaum Arbeitsplätze für die „Sprecher“ gebe: „Sim, falta de material, falta de quadros, falta de emprego para os falantes“ (M_FB2m_12).

j) Das verwendete Unterrichtsmodell (9)

Auch die Kritik am Modell wurde thematisiert. Vor allem, dass der Unterricht nur für wenige Klassenstufen gedacht ist, spielte eine Rolle („Sim, há a desvantagem é o que o ensino bilíngue ocorre somente até um certo nível. E assim fica difícil saber se realmente os alunos adquirem o conhecimento.“, B2_FB2f_3 / „Sim, o mesmo só é feito no início, depois é interrompido“, Mx_FB2m_5 / „Tudo que tem vantagem, tem desvantagem, o ensino bilingue pode criar mau desempenho quando terminar nas primeiras classes iniciais e não há encaminhamento dos níveis subsequentes.“, Q_FB2m_3), außerdem würde sich kaum um den Schriftsprachenerwerb gekümmert („Sim, porque é apenas oral e não escrito. Há mais teoria e menos practica.“, B2_FB2m_1).

Kritisiert wurde wiederholt, dass es keine Weiterführung zum *Ensino Superior* gebe („Eles não vão até ao nível superior, onde o aluno pode fazer uma licenciatura em línguas maternas“, M_FB2m_13 / „é que esse ensino não prolonga ate o ensino superior e a criança terá dificuldades em falar português“, N_FB2m_18).

Dass das EB in der Stadt nicht von Vorteil ist, wusste eine Teilnehmerin in Xai-Xai („Sim, não é eficaz para as zonas urbanas, é beneficio para as zonas rurais“, X_FB2f_8).

k) Exklusion Bantusprecher (5)

Anderer Teilnehmer stellten fest, dass die Bantusprachen kaum Vorteile brächten („pesquisa, material didático, se limita ao processo do ensino, a língua nativa não serve em muitos locais, apesar da sua importância“, M_FB1_D6), Lerner von solchen riskierten Arbeitslosigkeit und sozialen Ausschluss („Sim, no caso de não abordarem a língua oficial podem ter dificuldades de socialização/emprego“, M_FB2_22, „Não fornecem emprego, não saber lidar com essa língua em diferentes contextos“, X_FB2m_16). Die Kinder würden bereits ausgeschlossen („Muitas. Uma delas é que no final das contas essas crianças serão excluídas por não apresentarem um domínio igual à aquelas crianças que só tem Português como L1“, M_FB2f_17)

Eine Teilnehmerin in Maxixe schrieb, dass es nicht nur an einem Arbeitsmarkt fehle, sondern dass auch die Sprecher von Bantusprachen wenig am Erwerb ihrer eigenen Sprachen interessiert seien: „Sim. Falta de oportunidades de emprego em nossa língua local e pouca audiência até pelo próprio povo“ (Mx_FB2f_22).

l) Limitiert Fremdsprachenerwerb (5)

Fünf Teilnehmer kritisierten das EB dafür, dass es den Erwerb von Fremdsprachen negativ beeinflussen könnte („Sim, pode influenciar negativamente na aprendizagem de línguas estrangeiras, isto é algumas vogais ou consoantes podem ser pronunciadas mal devido a esse factor.“, M_FB2m_d2 / „Sim, quando o

falante se apegar ao bilingue e se esquece de aprender as outras línguas.“, Mx_FB2f_20 / „Sim, não abre espaço para o indivíduo conhecer o mundo e as outras línguas.“, X_FB2m_14).

FB2, Frage 10 (Bantusprachenkenntnisse für Lehrkräfte allgemein)

Schließlich sollten Studenten sich dazu äußern, ob Lehrkräfte allgemein in Mosambik über Bantusprachenkenntnisse verfügen sollten oder nicht (FB2, Frage 10: „Concordas que qualquer docente da área das línguas em Moçambique deveria dominar/entender pelo menos uma Língua Bantu? Porquê?“), wobei ihnen die Option zwischen „beherrschen“, „verstehen“ und „unnötig“ vorgegeben war. Nicht wenige Teilnehmer machten jedoch Angaben in den beiden ersten Kategorien, sehr selten in allen drei („a: concordo. Porque assim o professor poderá entender diversas realidades linguísticas dos alunos, b: concordo. Porque se ele entende poderá de melhor maneira perceber e incentivar a interculturalidade, c: não concordo. Porque a educação de qualidade é aquela na diversidade e para diversidade linguística“, B2_FB2m_21). Ein Teilnehmer in Beira thematisierte die Unterscheidung zwischen „beherrschen“ und „verstehen“ („b: é obvio que entende, porque quem realmente domina, entende“, B2_FB1m_19) und signalisierte damit, die Frage sehr gut verstanden zu haben. Zuvor hatte er unter a) geschrieben: „é preciso dominar porque há outros casos que obrigam recorrer as línguas nacionais“.

Der Rücklauf war recht hoch, nur 11 Teilnehmer machten keine Angabe. Die übergroße Mehrheit sprach sich dafür aus, dass Lehrkräfte über die Kenntnisse einer oder mehrerer Bantusprachen verfügen, sie dabei besser beherrschen als nur verstehen sollten. Die meisten nannten als Grund dafür, dass Bantusprachen den *Processo de Ensino e Aprendizagem* (PEA) unterstützen würden. Möglich, dass viele der Teilnehmer trotz der Fragestellung vor allem Lehrkräfte im Grundschulunterricht vor Augen hatten, als sie die Frage beantworteten – in gewisser Weise mochte es ihnen daher scheinen, dass sie die Antwort auf die Frage 11, in der nach den Sprachkenntnissen der Grundschullehrer gefragt wurde, bereits gegeben hatten; dazu jedoch im Anschluss. Hier zunächst eine Übersicht der Argumente, die Teilnehmer in Antwort auf Frage 10 nannten, warum Bantusprachen von Lehrkräften in Mosambik beherrscht oder verstanden werden sollten oder aber unnötig seien.

Überblick Aussagen, ob Lehrkräfte über Kenntnisse in einer Nationalsprache verfügen sollten

	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
keine Antwort	11	0/1		0/4			0/1		4/1	
a: Bantusprache(n) beherrschen										
	268	24/23	1/4	10/23	25/20	21/9	25/14	11/21	7/13	5/12
nein/kommt darauf an	3	1/0			1/0				0/1	
ohne Aussage	49	1/4		2/4	7/1	3/1	9/3	3/5	3/2	0/1
Sinn offen	7		1/0	1/1			1/2	1/0		
Kultur, Identität	16	2/3	0/2	0/1	1/0	0/2	0/2		1/0	1/1
PEA	141	14/15	0/2	5/12	10/15	14/4	10/6	3/13	1/5	3/9
EB/Minor	9	2/0			0/1	2/0	1/0	0/1		1/1
Verständigung	27	3/0		0/2	3/2	1/0	4/1	3/2	2/4	

Kompetenz als Linguist	12			2/3	3/0	1/2			0/1	
Beispiel sein	2				0/1			1/0		
b: Bantusprache(n) verstehen										
	205	16/14	2/3	7/20	18/15	15/9	19/13	7/18	4/12	5/8
ohne Aussage	47	2/4		0/8	5/3	6/0	10/2	2/3		1/1
Sinn offen	5		1/1				1/2			
Kultur	7	1/1	0/1		3/0					0/1
PEA	107	7/9	1/1	6/12	8/12	5/4	5/6	3/11	4/5	2/6
EB/Minor	2	1/0				1/0				
Verständigung	33	5/0			2/0	3/4	3/3	2/4	0/5	2/0
Kompetenz als Linguist	4			1/0		0/1			0/2	
c: Kenntnisse sind nicht notwendig										
nicht nötig, ohne Aussage	6	2/0		1/0	1/0				0/2	
Bildungssprache Portugiesisch	1				1/0					
zu viele Bantusprachen	1					1/0				
besondere Ausbildung	1	0/1								
Kenntnisse sind notwendig!	19	1/5		1/5	1/0	3/0			1/2	

Während zwei Teilnehmer meinten, dass eine hohe Sprachkompetenz nicht notwendig sei – auch, weil nicht alle Menschen in Mosambik die Gelegenheit hätten, Bantusprachen auf „natürliche Weise“ zu lernen („não, porque nem todos tivemos oportunidade de crescer num ambientam onde se fala língua bantu“, B2_FB2f_12 / „Não. Penso que o mais importante não é o dominar“, T_FB2m_8) –, schrieb eine Teilnehmerin in Maputo, dass es darauf ankäme, auf welches Gebiet sich jemand spezialisiert habe („Depende da área da especialização. Se não for docente de línguas bantu não é preciso que saiba falar uma língua bantu“, M_FB2f_d1).

Einige Antworten lassen darauf schließen, dass die Frage andere Vorstellungen weckte, als erwartet („a: Porque não é possível ensinar um aluno sem ter o domínio de uma língua“, C_FB2f_2 / „a: é através domínio que se pode ensinar“, C_FB2m_2 / „a: porque muitos não percebem as línguas bantu“, N_FB2m_15). Äußerst erstaunlich war die Erwähnung von Englisch („a: o inglês porque é uma língua falada quase em todo o mundo“, N_FB2m_19).

Bantusprachen beherrschen und verstehen

Verschiedene Gründe wurde angegeben, warum Kenntnisse einer oder mehr Bantusprachen wichtig seien. Fünf Gruppen sind dabei auszumachen.

a) Kultur und Identität (16)

Diesen Teilnehmern war wichtig, die kulturelle und identitätsstiftende Bedeutung der Bantusprachen herauszustellen („porque a língua anda juntamente com a cultura, se este não saber, praticamente não tem cultura“, B2_FB2f_11 / „sim por ser uma identidade cultural“, B2_FB2f_13 / „sim, deveria dominar porque faz parte da nossa identidade“, B1_FB2m_2 / „porque as línguas Bantu fazem parte da nossa cultura“, X_FBf_1). Die Bantusprachen seien die des Kontinents („dominar, porque assim entende que somos“, B2_FB2m_10 / „porque são línguas propriamente africanas“, L_FB2m_12) und tragen nach Ansicht eines anderen Teilnehmers, ebenfalls in Beira, einen emotionalen Charakter („Sim. Por ser uma língua de caráter emocional.“, B1_FB2m_4).

Auf diese Art und Weise würden Werte weitergegeben („preservação e passagem de valores“, Mx_FB2m_2 / „é preciso, é a nossa identidade, se até os mais velhos como será com os novos?“, Mx_FB2m_11).

Doch nicht nur Identität spiele eine Rolle für die Bedeutung der Bantusprachen, sondern auch ihre Funktion beim Erwerb der „anderen Sprache“ („para ter uma identidade; assim terá como explicar com a outra língua“, T_FB2f_5).

b) PEA (141)

Für die meisten Teilnehmer lag die Bedeutung von Bantusprachkenntnissen in der Rolle, die die Nationalsprachen im Unterricht als Stütze für die Stoffvermittlung und den gleichzeitig ablaufenden Erwerb der Amtssprache einnehmen. Aus eigener Erfahrung, aufgrund von Beobachtungen oder Erzählungen vermittelten die Teilnehmer ein eindruckliches Bild von der Situation im Klassenzimmer, in der Schüler Schwierigkeiten mit dem Verständnis der Unterrichtssprache haben („Sim. Porque a criança pode fazer confusão nas palavras ou pensar em língua materna e falar a L2. Isso pode ser complicado“, B1_FB2f_3 / „para fazer chegar a informação“, B1_FB2m_7 / „sim uma língua bantu para facilitar aqueles alunos que não entendem a língua portuguesa“, L_FB2f_6 / „sim porque existem alunos que apenas falam língua bantu“, L_FB2m_29 / „É preciso que haja o mínimo de domínio para reforçar a sua explicação no caso de alunos que não entendem bem a LP“, Mx_FB2f_4 / „Para compreender e entender os seus estudantes e recorrer a L. Bantu, para explicar outros factores“, X_FB2m_7). Die Lehrkraft könne in zwei Sprachen unterrichten („Para ensinar nas duas línguas“, M_FB2m_18), ein guter Lehrer sein („para ser um bom professor“, N_FB2f_19).

Mit der Bantusprache könnte die Lehrkraft die Aufmerksamkeit seiner Schüler wecken („sim! Porque no momento que dará aulas sera obrigado a falar em LB para despertar a atenção dos alunos“, B1_FBf_5), er könnte Inhalte besser vermitteln („para melhor transmitir os conteúdo sem ter dificuldades“, B2_FB2m_7 / „deve dominar, para lhe facultar na transmissão do conhecimento“, C_FB2m_3). Der Austausch im Unterricht würde verbessert („Sim, para melhor interação na sala de aulas ou fora“, L_FB2f_4), Probleme verringert („Evitaria ou reduziria os problemas na sala de aula e talvez ajudaria alguns alunos“, M_FB2f_18 / „Facilmente vai diagnosticar o problema do aluno“, Mx_FB2m_13).

Zudem könnten Lehrkräfte mit Beispielen aus ihren eigenen Sprachen arbeiten („para poder dar exemplo aos seus alunos com a sua língua própria“, T_FBf_b1) und ihre Schüler und deren Verhalten besser verstehen („para entender a cultura dos seus educandos“, se não: vai ter problemas de interpretar comportamento dos seus educandos“, X_FB2m_4).

c) Minor/EB (9)

Kenntnisse der Bantusprachen sind natürlich wichtig für das Modell zweisprachiger Unterricht („precisam para lecionar o ensino bilingue“, B1_FB2f_6 / „Facilitaria o processo do Ensino bilingue“, M_FB2m_d4 / „facilitam o seu ensino bilingue“, N_FB2f_2 / „porque actualmente foi introduzido o ensino bilingue para melhorar o ensino“, Q_FB2m_16), aber auch für den Unterricht der Bantusprache, z.B. im Rahmen des Minor („para poder ensinar sem dificuldades as língua bantu“, X_FB2f_2).

d) Verständigung (27)

Dass man sich aufgrund von Bantusprachenkenntnissen mit der Bevölkerung, dem „Volk“ vor Ort, verständigen könne, wurde ebenfalls angeführt („Sim, para se comunicar com o povo local“, L_FB2m_28 / „Permitira o melhor contacto com as populações“ M_FB2m_20 / „Porque ajuda interagir melhor com o povo que não sabe falar o português“, Q_FB2f_8 / „para responder as necessidades das zonas rurais“, X_FB2f_8). Schließlich wisse man nicht, wo man vom Bildungsministerium eingesetzt würde („sim, porque não sabe onde vai parar“, Mx_FB2f_11)

Doch seien diese Kenntnisse auch wichtig, weil die Sprache mit Bantuismen durchmischt sei („sim, porque a nossa expressão é misturada com expressos das línguas locais“, N_FB2m_14).

e) Kompetenz als Linguist (12)

Weil man Linguist werden wolle, sei es natürlich, auch über Bantusprachenkenntnisse zu verfügen („Concordo, porque ele é uma docente de línguas“, L_FB2f_2 / „Sim. Porque está nas áreas de línguas“, L_FB2f_5 / „dominar porque sendo linguista é necessário que conheça muitas línguas“, Mx_FB2f_14 / „concordo tinha que dominar pelo menos 1 língua Bantu pois um linguista tem essas capacidades“, Mx_FB2m_12 / „sabendo que ele é um linguista é de todo importante dominar alguma língua“, T_FB2m_13), aber auch, um Sprachvergleich durchführen zu können („Devia dominar de modo que conseguir fazer comparações entre as línguas“, M_FB2f_13).

f) Beispiel sein (2)

Mit Bantusprachenkenntnissen Schülern und Studenten ein Beispiel zu sein dafür, dass Bantusprachen wichtig sind, war für zwei Teilnehmer ein guter Grund für die Sprachkompetenz in Bantusprachen („Porque sendo docente de uma universidade servirão de modelos para que os estudantes valorizem as línguas bantu“, M_FB2m_4 / „porque pode servir de exemplo para os seus alunos“, Q_FB2f_4).

In der Rubrik „Verstehen“ wiederholten sich die Gründe. Wieder waren Befürworter auszumachen, die die Kultur aufgewertet sahen („talvez, porque ajuda a conhecer outra cultura diferente desse“, B2_FB2f_12 / „representa a nossa cultura“, B1_FB2m_2 / „porque pertence ao um País que tem essas línguas bantus“, X_FB2m_16). Andere, wiederum die Mehrzahl, unterstrich die Rolle der Bantusprachen als Hilfsmittel im Unterricht („é necessário porque em algum momento terão exemplos que ira falar usando bantu“, B1_FB2f_4 / „para poder compreender qualquer aluno“, L_FB2f_7 / „sim, favorecer a tradução aos alunos“, L_FB2m_9 / „No caso do aluno não conseguirse expressar na língua oficial“, M_FB2f_d2 / „faria perceber melhor os seus estudantes“, N_FB2m_21 / „com base na percepção pode compreender as dúvidas deixadas em língua bantu“, Q_FB2f_9 / „Facilita o contacto com os seus estudantes“, Q_FB2m_22, „para poder explicar bem aos alunos“, T_FB2f_b1/ „para pelo menos conseguir a linha do pensamento dos estudantes“, X_FB2f_10 / „porque facilita o PEA tendo em conta a situação de multilinguismo X_FB2m_8 / „para a partir dela, explicar a língua que está sendo aprendida“, X_FB2m_9), schließlich könne es sein, dass man außerhalb der Universität einen Arbeitsplatz fände („sim, para no caso de ter que lecionar fora da universidade tenha bases para o efeito“, Mx_FB2f_11).

Auch andere Studenten erwähnten den ungewissen Einsatzort („deve entender porque ele sabe o que o futuro lhe reserva, e com que cultura terá que lidar“, B2_FB2f_1 / „sim, porque a colocação é imprevista“, T_FB2m_3 / „porque um docente pode trabalhar em qualquer canto do país“, X_FB2f_7) sowie das Verständigungsproblem, das mit manchen Schülern existiere („entender, porque facilita na comunicação com seus alunos“, C_FB2f_1 / „Porque há sempre falantes de uma língua bantu na turma.“, M_FB2m_22) oder mit der Bevölkerung vor Ort („é preciso entender para melhor enquadrar-se nas comunidades/sociedades“, Mx_FB2f_4)

Bantusprachenkenntnisse würden im Leben helfen („Sim. Porque ira lhe ajudar na vida“, Q_FB2f_7), wären gut gegen sprachliche Vorurteile („deve entender para não haver o preconceito linguístico“,

C_FB2m_3), eine Bantusprache sollte einem Dozenten nicht wie eine Fremdsprache erscheinen („Para não parecer língua estrangeira para o docente“, M_FB2f_9). Angespochen wird auch hier das *Ensino Bilingue* („faz parte do programa escolar, ensino bilíngue. E vai ajuda-lo no processo“, B1_FB2f_3) und der *Minor* („é preciso – para fazer entender os alunos do minor“, Mx_FB2f_24).

Als jemand „vom Fach“ sollte man zudem in der Lage sein, die Sprachen zu verstehen („Concordo, porque ele é uma docente de línguas“, L_FB2f_2 / „Para explicar algumas ciências ou questões linguísticas“, T_FB2m_10 / „Para melhor actualização“, T_FB2m_15).

Bantusprachenkenntnisse sind nicht notwendig

Mehrere Teilnehmer sind der Meinung, dass die Bantusprachenkenntnisse nicht notwendig seien – die meisten begründeten ihre Ansicht nicht. Nur eine Teilnehmerin schrieb, dass Portugiesisch ausreiche („c: Nós já temos a língua portuguesa“, M_FB2f_d4). Eine andere Teilnehmerin in Maxixe befand, dass es zu viele Bantusprachen gebe („eu penso que não é preciso até porque as nossas línguas nacionais nenhuma tem a ver com a outra“, Mx_FB2f_18). Der Teilnehmer in Beira, der c) ebenfalls gewählt hatte, begründete seine Ansicht nicht, sondern wies darauf hin, dass Lehrkräfte für Bantusprachen eine besondere Ausbildung bräuchten: „os professores de línguas bantu devem ser preparados em ter uma formação específica“ (B1_FB2m_1).

Dass Bantusprachenkenntnisse wichtig seien, bekräftigten 19 Teilnehmer hingegen erneut, wenngleich sie nicht in jeder Situation notwendig seien („não sempre“, B2_FB2f_14 / „Porque nem todas as áreas de cadeira é necessário o uso de língua Bantu“, L_FB2f_13 / „até o nível para o estudante de linguística já domina a língua oficial“, L_FB2m_19). Andere drückten sich kürzer aus („é preciso sim“, B1_FB2f_3 / „não, é preciso, mas é necessário será practico“, B2_FB2m_8 / „é preciso“, L_FB2f_8 / „claro que é“, M_FB2f_8 / „É preciso para fins de trabalho“, T_FB2_11). Ginge es nach einem Teilnehmer in Beira, sollten Lehrkräfte alle Sprachen beherrschen („dominar todas línguas, se for o caso, melhor“, B1_FB2m_6). Wenigstens die Kenntnis der Struktur sei notwendig, schrieb hingegen ein anderer Teilnehmer („para ensinar é necessário conhecer a estrutura da língua“, T_FB2f_3). Es seien „unsere“ Sprachen, darum seien Kenntnisse notwendig („É preciso porque são as nossas línguas“, T_FB2m_2).

FB2, Frage 11 (Grundschullehrkräfte und Bantusprachen)

Viele Teilnehmer (93) sahen Grundschullehrkräfte, trotz aller Schwierigkeiten, ebenfalls in der Pflicht, über Bantusprachenkenntnisse zu verfügen („Também deveria, principalmente os professores das zonas rurais“, B1_FB2f_7 / „Os professores deste subsistema deviam ter domínio de línguas bantu, mas, isso é difícil por conta do multilinguismo e da colocação deles após da formação“, B1_FB2m_1 / „Também é imperioso que tenham pelo menos noções básicas“, B1_FB2m_6 / „Também especialmente nas zonas rurais“, M_FB2f_3 / „Também deviam aprender e dominar no mínimo uma língua bantu“, M_FB2m_15 / „sim, muito mais“, T_FB2f_b10 / „pelo menos uma“, T_FB2m_1 / „Principalmente estes, devem dominá-las“, X_FBm_12) – vielen Teilnehmern schien mit der vorherigen Antwort diese Frage bereits beantwortet zu sein. Auch, dass 24 Teilnehmer gar keine Antwort gaben, mag mit diesem Umstand zusammenhängen.

Acht Teilnehmer brachten zum Ausdruck, dass Bantusprachenkenntnisse für Grundschullehrer nicht oder nicht zwingend notwendig seien („Nem tanto“, B1_FB2m_3, „nem tanto“, N_FB2m_21) oder lehnten diese Vorstellung völlig ab. Das aus unterschiedlichen Gründen: Weil man diese Sprachen in diesem Bereich nicht wie an der Universität diskutieren würde („Não é preciso, porque não se discute a língua como discute-se na universidade“, L_FB2m_5), weil man erwarten dürfen müssen, dass Kinder Grundkenntnisse in der portugiesischen Sprache mitbrächten, wenn sie in die Schule kämen („Uma vez tido o português como língua oficial já se espera que os alunos cheguem a escola com uma noção do português, e no ensino primário se evita ao máximo recorrer a língua local porque o objectivo principal é que os alunos aprendam português“, M_FB2f_d5), es sei nicht obligatorisch, meinten zwei Teilnehmer („Os professores na primária

precisam entender a língua Bantu para servir de auxílio no caso de encontrar-se com alunos que pouco compreendem a língua portuguesa, mas não obrigatório, porque queremos aperfeiçoamento da L.P.“, Mx_FB2f_5, „para este nível não é obrigado (sic) a falar a língua bantu“, Q_FB2m_1).

209 hingegen gaben sich überzeugt, dass bantusprachliche Kenntnisse eine Notwendigkeit für den PEA darstellen würden.

Übersicht Angaben über die Notwendigkeit bantusprachlicher Kenntnisse von Grundschullehrkräften

	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
keine Antwort	24	1/1		2/6	3/1		2/1	1/0	4/2	
nicht notwendig	5			0/1	1/1	1/0		0/1		
nicht zwingend	4	0/1		0/1	0/1		0/1			
Grundschullehrer sollten Bantusprachen beherrschen										
ohne Aussage	93	5/12	1/0	2/8	10/9	5/3	6/4	3/8	3/7	3/4
wichtig für PEA	209	20/12	1/4	8/15	21/14	22/9	20/13	7/11	6/10	7/9
Kritik Modell/EB	15	2/0		0/2	0/1	0/2	2/1	1/0	2/0	0/2
Kommunikation Eltern	2	0/1						0/1		
Verständigung	6	0/2		0/1			0/1	0/1		0/1
Vorbild sein	1	0/1								
Karriere	1			1/0						

a) PEA (209)

Allein 209 Teilnehmer sprachen sich jedoch dafür aus, dass Grundschullehrkräfte über Bantusprachkenntnisse verfügen sollte, weil das den PEA positiv beeinflusse – hauptsächlich, da Kinder häufig Portugiesisch nicht oder nur wenig verstehen würden („Os professores das escolas primárias devem dominar e entender a língua materna donde ela trabalha, porque as crianças falam línguas bantus, porque nem todas falam português“, B1_FB2f_1 / „Esses devem, obrigatoriamente entender e falar fluentemente as línguas/língua do local onde estiver afecto, tendo em conta que a maior parte dos moçambicanos não tem domínio da LP, principalmente as crianças“, B2_FB2m_19 / „É muito mais necessário, pois muitos alunos entram na escola com L1 diferente do português, que na maioria dos casos tem sido língua bantu“, L_FB2m_12 / „Afirmo que na Escola Primária até devia ser obrigatório que os professores dominassem pelo menos uma língua Bantu, de preferência, a que se fala na região onde está a exercer as suas funções, visto que nas primeiras classes, os alunos não falam português“, M_FB2f_14 / „Deveriam dominar uma das línguas bantu mais falada na região onde a escola se encontra porque nem todas crianças que entram para o Ensino primário tem o português como língua de casa (materna) e quando chegam na escola tem dificuldades de perceber a língua portuguesa“, M_FB2m_4 / „Deveriam pelo menos entender as línguas faladas na região em que ele exerce a sua actividade, porque na sua maioria, são poucos os Moçambicanos que estão expostos à língua portuguesa“, M_FB2m_d1 / „Deveriam dominar uma das línguas bantu mais falada na região onde a escola se encontra porque nem todas crianças que entram para o Ensino primário tem o português como língua de casa (materna) e quando chegam na escola tem dificuldades de perceber a língua portuguesa“, M_FB2m_4 / „Deve dominar ou entender, para facilitar aqueles alunos que nunca

tiveram a oportunidade de-se comunicar em língua-alvo“, Mx_FB2f_20 / „Para esses é obrigatório pois a maioria dos alunos não tem português como língua materna“, Mx_FB2m_11 / „também deviam entender, algumas crianças em que a língua bantu é primeira, pode facilitar para o professor explicando algo em xichangana para aperfeiçoar em Português“, N_FB2f_4 / „deviam dominar e entender pelo menos uma língua bantu, visto que nos distritos tem alunos que não conseguem se pronunciar o português e nem percebem, se o professor domina poderá ajudar de certa forma aos meninos“, Q_FB2f_3 / „Eles devem dominar as línguas Bantu também, caso existir crianças que não dominam a L2, eles devem recorrer a L1 como auxílio“, X_FB2f_2 / „São obrigados pois os alunos nesta fase têm por completo estruturas da primeira língua, o que pode criar dificuldades no PEA“, X_FB2m_2).

Damit man die Kinder besser verstehe, seien Bantukenntnisse notwendig („Esses são o alvo, porque iniciam com as classes iniciais nas quais essa língua materna é o domínio o uso precisam ter noção para atender as necessidades destas crianças que pouco a pouco consigam entrar no ritmo“, C_FB2m_2), man arbeite mit Kindern, deswegen seien besondere Sprachkenntnisse wichtig – ohne jedoch darauf einzugehen, was diesen Unterricht so besonders macht („porque trabalham com classes iniciais“, N_FB2f_18 / „deve dominar, entender porque lecciona fase inicial“, T_FB2f_3 / „imperioso, visto que lidam muito mais com crianças“, T_FB2m_6). Bantusprachen unterstützten eben das Lernen („deveriam entender pelo menos duas ou três línguas Bantu para facilitar na aprendizagem dos alunos“, L_FB2f_1 / „também deviam, é lá onde é conhecido por alicerce do ensino“, Q_FB2m_21). Verfügten Lehrkräfte über keine Kenntnisse, bekäme man große Schwierigkeiten („devem dominar, caso não terão problemas graves“, N_FB2m_9). Sowohl in der Stadt als auch in ländlichen Gegenden seien solche Kenntnisse gleichermaßen vorteilhaft, da der soziale (und linguistische) Hintergrund der Kinder facettenreich sei („Eles também porque lá existem todos tipos de crianças provenientes de todos os cantos“, Mx_FB2f_21 / „É obrigatório porque lá passam alunos de diferentes sociedades“, Mx_FB2m_10 / „Devem em algum momento falar a língua dos alunos numa zona rural ou urbana“ Q_FB2m_20).

Kinder seien kaum an Schrift gewöhnt, daher sei es gut, eine Bantusprache zu beherrschen („Estes eu penso que tinham que dominar para melhor ajudar as crianças, visto que estas se apegam muito a oralidade“, L_FB2m_10). Nur so könne man eine Bantusprache unterrichten („sim, poderão dar aulas em língua materna, para tal devem ter um conhecimento prévia da L1 daquela região em que trabalha“, T_FB2f_2)

b) Kritik am Unterrichtsmodell EB (15)

In diesem Zusammenhang kamen nur 14 Teilnehmer auf das *Ensino Bilingue* zu sprechen, das teilweise in der Grundschule angewendet wird und daher Lehrkräfte zu Sprachkenntnissen verpflichtet („Os professores da escola primária precisam entender e dominar as línguas bantus porque no ensino primário verifica-se o ensino bilíngue“, B1_FB2f_6 / „Os professores na escola primária também devem dominar porque é na escola primária onde há ensino bilíngue“, B2_FB2f_4 / „também devem dominar e entender as línguas que estão no Sistema nacional de ensino bilíngue“, L_FB2m_11 / „deviam dominar por causa do ensino bilíngue em algumas regiões“, L_FB2m_19 / „Também precisam, pois agora o Ensino é bilíngue“, M_FB2m_2 / „precisa dominar porque lá há mais necessidade do uso de ensino bilíngue para facilitar a aprendizagem“, N_FB2m_1 / „sim, nas escolas primárias onde tem o ensino bilíngue e se o professor não tem o domínio de uma língua bantu será difícil transmitir o conhecimento“, T_FB2f_b6 / „sim, é lá onde tem o ensino bilíngue e se o professor sequer não tem o domínio de uma língua bantu será difícil transmitir o conhecimento“, T_FB2f_b8).

Während Grundschullehrkräfte die Sprachen beherrschen sollten, sei ihre Vermittlung in anderen Ausbildungsniveaus in Schule und Universität unnütz, gab sich eine Teilnehmerin in Nampula überzeugt („muito mais melhor porque facilitará a dominar e entender nas classes iniciais ao invés de seguir como especialidade ou no ensino superior e não envolve todos os cursos“, N_FB2f_14).

Grundschullehrer sollten wissen, wie sie die Sprache vermitteln, so dass Kinder sie auch schriftsprachlich erwerben („deve ensinar a língua numa maneira que os alunos devem dominar a língua e saber escrever“, N_FB2f_17 / „deveriam saber mais para garantir que as crianças saibam não só falar como também ler e escrever em suas línguas maternas, em locais moçambicanas“, X_FB2m_15).

Grundschullehrer sollten Bantusprachen sprechen und verstehen – doch das sei nicht der Fall, kritisierte ein Teilnehmer („esses deveriam entender e falar a língua materna do aluno da escola em que se encontra afecto, todavia não é o que se verifica no meu belo país“, X_FB2m_11).

c) Eltern (2)

Gerade zwei Teilnehmer erwähnten die Eltern (oder Erziehungsberechtigten), mit denen man sich verständigen können sollte („Também devem saber falar a língua vernacular da sociedade para melhor comunicar com os alunos e os encarregados de educação“, B2_FB2m_17 / „devem dominar a língua local daquela área onde se encontra a sua escola ou seu local de trabalho para interagir melhor com pais e ou encarregados de educação“, Q_FB2m_15).

d) Verständigung (6)

Darauf, dass man sich nicht nur im Unterricht mit den Kindern (irgendwie) verständigen können sollte, sondern auch mit Erziehungsberechtigten und den Personen im schulischen Umfeld, erwähnten sechs Personen („devem falar e entender para se interagirem com os alunos na escola e na comunidade“, L_FB2m_28 / „devem tomar o português e a língua materna do local para puder se comunicar“, N_FB2m_19 / „também deveriam dominar/entender para poderem interagir com o aluno e a comunidade“, X_FB2m_13), wobei ein Teilnehmer in Quelimane auch Schriftsprachenkenntnisse als notwendig beschrieb („é necessário que possam perceber uma determinada língua materna como bantu para poder-se comunicar com os outros na fala, escrita, leitura“, Q_FB2m_10).

Zwei Teilnehmer in Beira meinten, es sei wichtig, mit der Sprache auch die Kultur des Schülers besser verstehen zu können und dadurch diese Kultur zu achten und zu fördern („Devem ensinar primeiro em língua local/moçambicana, conhecer a cultura vigente para não atropelar os alunos no que tange os hábitos e costumes ao longo das suas aulas, assuntos linguísticos, sociais e culturais“, B2_FB2m_1 / „Principalmente nas escolas primárias os professores devem lutar para conhecer a língua dos seus alunos e assim vai saber valoriza-lo e promover a cultura do aluno“, B2_FB2m_10).

e) Vorbild (1)

Ein Vorbild für seine Schüler zu sein, damit diese die Bantusprachen zu achten lernten, erwähnte ausdrücklich ein weiterer Teilnehmer in Beira, 31 Jahre alt und Student im Nebenfach Bantusprache: „Estes precisam dominar uma língua e entender mais de uma, pois sabendo ele uma língua bantu poderá servir de inspiração aos petizes para que queiram aprender mais sobre as nossas línguas“ (B2_FB2m_6).

f) Karriere (1)

Weil auch Grundschullehrer eines Tages an der Universität Karriere machen könnten, sei es wichtig für sie, Bantusprachen zu beherrschen, so meinte ein Student in Lichinga: „Também porque um dia também podem chegar a dar aulas nas universidades. É para o interesse deles próprios“ (L_FB2f_5).

FB2, Frage 12 (Sprachkompetenzen von Ausländern in Mosambik)

Eine weitere Möglichkeit, die Wahrnehmung der Teilnehmer auf den Stellenwert von Amtssprache, Mutter- und Fremdsprachen in den Blick zu nehmen, bieten die Aussagen, die zur Beantwortung der Frage danach getroffen wurden, über welche Sprachkenntnisse Ausländer verfügen sollten, die entweder zu Besuch in Mosambik weilen, im Land arbeiten oder im Rahmen des SNE für Mosambik tätig sind (FB2, Frage 12:

„Na tua opinião, que línguas deveriam saber falar estrangeiros que a) visitam o País, b) trabalham em Moçambique, c) trabalham no âmbito do SNE?“).

Mehr noch als bei der Frage danach, welche Sprachen relevant für die Kinder der Teilnehmer sind, musste hier ein Perspektivenwechsel vorgenommen werden, der jedoch nicht jedem Teilnehmer gelang. Während eine Antwort wie, „é um problema serio“, eines Teilnehmers in Tete (T_FB2m_2) in der Rubrik *visitar* zeigt, dass nicht die Frage das Problem für den Teilnehmer war, sondern die Sprachenvielfalt, die eine Sprachenempfehlung für Reisende seiner Meinung nach unmöglich macht, konnten solche Aussagen (ebenfalls in der Rubrik *Tourismus*) wie, „deveriam saber falar a língua estrangeira“ (B2_FB2m_7), „português e saber falar no minimo a língua materna“. (C_FB2f_2), „(a) língua deles, pois eles juntos com os guias serrão conduzidos“ (M_FB2m_13), „depende da sua proveniência“ (M_FB2m_23), „qualquer língua; seria limitar os turistas“ (X_FB2m_11), genauso wie Sprachaufzählungen, die dem gleichen Gedanken entsprungen zu sein scheinen, nicht gewertet werden („Alemão, chinês, espanhol, inglês, francês.“, L_FB2m_11 / „Zulu e Shona, Africa do Sul, Zimbabwe“, L_FB1m_25 / „deveriam falar o francês, inglês, swahili, chinês, alemão, italiano e espanhol“, M_FB2m_d2 / „indiana“, N_FB2f_11). Eventuell wurde auch die Frage nicht verstanden oder, es war die letzte, nicht richtig gelesen. Antworten wie „gostaria de falar francês“, L_FB1f_8 / „que visita o país para poder comunicar e aprender alguma coisa“, L_FB2f_12, legen das nahe.

Tourismus

Portugiesisch wurde am häufigsten als die Sprache genannt, die Ausländer beherrschen sollten, wenn sie Mosambik bereisen. Dass man als Ausländer „alle“ Sprachen sprechen solle, wurde von fünf Teilnehmern angegeben. Die meisten Teilnehmer nannten mehrere Sprachen: 121 nannten dabei eine oder mehrere Bantusprachen, 60 Personen eine oder mehrere Fremdsprachen.

Sprachen, die Touristen bei ihrem Aufenthalt in Mosambik sprechen können sollten

Tourismus	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
keine Angabe	42	2/5		2/10	4/1	2/1	4/2	2/0	5/1	1/0
Sinn	21	0/2	1/0	2/1	1/3		3/0	1/2	1/2	0/2
alle Sprachen	5			0/3			0/1			1/0
Portugiesisch	219	15/17	2/3	7/15	24/15	22/13	16/16	5/15	6/10	8/10
Bantusprachen	123	12/10	0/3	2/14	15/14	11/3	6/8	1/3	4/7	3/7
Fremdsprachen	64	6/3	0/1	2/3	5/2	3/5	11/3	3/5	2/5	1/4

Teilweise nutzten Teilnehmer den Platz, um ihre Angabe zu begründen. Portugiesisch sei die Sprache, die das Land eine („que une todo o povo“, B2_FB2m_18) und die im ganzen Land genutzt und von fast allen Menschen verstanden würde („porque é a língua usada em todo o país“, M_FB2m_3 / „uma língua que quase todos entendem“, Mx_FB2f_10 / „falado por quase todo o país“, Mx_FB2f_12). Sie sei die Amtssprache („língua oficial“, M_FB2f_5 und 6, 17 oder „por ser oficial e muitos conhecê-la“, Mx_FB2m_3) und wenigstens die solle man können („no mínimo“, M_FB2m_1 / „pelo menos a língua oficial“, N_FB2f_24), vor allem, wenn man nur kurze Zeit bliebe („que ficam pouco tempo“, B2_FB2m_21). Sie habe eine wichtige Funktion in einem Land mit vielen Sprachen („Português em Moçambique que tem diferentes e múltiplas línguas devem saber“, Q_FB2m_14) und es sei Portugiesisch die Sprache, mit der dem Reisenden die Regeln des Landes am besten vermittelt würden („para melhor entenderem os nossos princípios“, B2_FB2f_8) – es liegt nahe, dass die Teilnehmerin die amtliche Seite des Landes im Sinn hatte.

Nach Meinung der meisten Teilnehmer sind Kenntnisse von Bantusprachen weniger wichtig für Reisende (andere hingegen zählten gleich mehrere auf: „sena, ndau, xangana, chope, emakwa, cinyau, ciwute“, B2_FB2f_11). Nicht selten vermerkten die Teilnehmer, dass vor allem die Sprachen gelernt werden sollten, die jeweils am Reiseziel gesprochen werden („as línguas do local onde visitam“, C_FB2m_4 / „língua bantu

falada pela maioria ou regional/representativa desse local“, M_FB2m_20, oder, interessanterweise, „a segunda língua da mesma província“, N_FB2f_4⁸²⁷), eine Empfehlung erscheint aber schwierig („propunha changana mas não é fácil porque Moçambique é multilíngue“, M_FB2f_16). Betrachtet man die Angaben im Detail, sieht man jedoch, dass nur 25 Teilnehmer auf die Formulierung „Provinzsprache“, „Regionalsprache“ oder „Lokalsprache“ zurückgriffen, die meisten nannten die Sprachen, die ihnen naheliegend schienen. D.h., Teilnehmer in Maputo nannten sehr oft Xichangana und Xirhonga, Teilnehmer in Maxixe hingegen Citshwa, Teilnehmer in Nampula präferierten Emakhuwa usw. In Beira wurden die meisten Sprachen genannt, aber auch hier nahm die Regionalsprache Sena eine führende Position ein. Diese Sprache wurde insgesamt am dritthäufigsten genannt und das von Teilnehmern an fünf Standorten. An noch mehr Standorten (8) wurde Emakhuwa und zwar insgesamt 41 Mal angegeben. Xichangana schließlich wurde an allen Standorten und insgesamt 45 Male genannt. Die Bedeutungszuschreibung dieser Sprachen als Verkehrssprachen scheint auf der Hand zu liegen, Cinyanja und Suaheli hingegen spielen kaum eine Rolle, zumindest unter den befragten Studenten.

Bantusprachen

Bantusprachen		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
uma língua bantu/nativa	6	2/0				1/1	1/0			1/0
Línguas bantu/nativa	17	2/0		0/2	3/0	1/0	1/1	1/0	1/3	0/2
Língua local/regional	25	1/0	0/1	1/2	1/6	0/1	2/1	1/0	1/0	1/2
Cicopi	2	1/0								0/1
Cindau	8	2/4				1/1				
Cinyanja	3	1/0		0/1					0/1	
Cinyungwe	3	0/1	0/1						0/1	
Cisena	17	4/8	0/2	0/1					0/1	1/1
Citshwa	6					5/1				
Ciwute	2	1/0	0/1							
Ciyaawo	3	1/0		0/2						
Echuwabu	5			0/3				1/0		0/1
Elomwe	5	0/1		0/1			1/1	0/1		
Emakhuwa	41	1/6	0/1	1/9	2/4		2/5	0/1	2/3	1/2
Gitonga	4				1/0	3/0				
Shimakonde	1						0/1			
Xichangana	45	6/8	0/2	0/2	6/6	4/1	0/1	0/1	1/2	1/4
Xirhonga	12				7/4					0/1
Swahili	3			1/0	1/0		0/1			

Betrachtet man schließlich noch die angegebenen Fremdsprachen, sticht sogleich die Spitzenposition von Englisch ins Auge, von den 64 Personen, die Fremdsprachen angegeben hatten, fanden 62, dass Touristen unbedingt über Englischkenntnisse verfügen sollten. Nur ein Teilnehmer begründete, warum er Englisch angegeben hatte. Er meinte, dass viele Mosambikaner die Sprache lernen würden („a maioria estão a aprender“, T_FB2m_14), etwas, dass in weitaus geringerem Ausmaß auch auf Französisch zutrifft, dass wie die anderen Sprachen außerdem genannt wurde. Ebenso wurden Chinesisch, Deutsch, Hindi, Italienisch und Japanisch genannt – doch machen solche Aufzählungen lediglich deutlich, dass Teilnehmer sich nicht unbedingt in die Perspektive eines ausländischen Touristen hineinzuversetzen mochten. Spanisch, eventuell aufgrund seiner Ähnlichkeit zum Portugiesischen, wurde ebenfalls angegeben. Kisuahelikenntnisse sind, besonders im Norden des Landes praktisch und helfen sicherlich auch sonst, sich im Land zu verständigen.

Fremdsprachen, die man als Tourist sprechen sollte

⁸²⁷ In der Provinz Nampula ist das Emakhuwa.

Fremdsprachen		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
Deutsch	4			0/1	1/0				0/1	1/0
Englisch	62	6/3	0/1	2/2	6/2	3/5	10/3	3/5	2/4	1/4
Französisch	17	3/1		2/1	1/0	0/1	3/1	1/1		1/1
Italienisch	1				1/0					
Spanisch	5	1/0		0/1	1/1					1/0
Chinesisch	4	1/0		0/1	1/0				0/1	
Hindi	1						1/0			
Japanisch	1								0/1	

Arbeiten in Mosambik

Wesentlich rückläufiger war die Bereitschaft der Teilnehmer die zweite Rubrik auszufüllen, in der es um die Sprachkenntnisse solcher Ausländer ging, die in Mosambik arbeiten. Auch hier hatten einige Teilnehmer Verständnisprobleme, wie anhand der Antworten ersichtlich ist („não“, L_FB2m_25, „línguas úteis para o desenvolvimento profissional“, M_FB2m_2, „trabalham em Moçambique para facilitar a comunicação entre colegas e seus alunos para facilitar e garantir a existência do PEA“, N_FB2f_21). Wieder wurde Portugiesisch am häufigsten genannt, danach folgen die Bantusprachen und schließlich die Fremdsprachen, allen voran Englisch mit 48 Nennungen.⁸²⁸ 11 Teilnehmer gaben diesmal an, dass es gut wäre, Ausländer hätten Sprachkenntnisse in „allen“ Sprachen.

Sprachen, die man sprechen sollte, wenn man in Mosambik arbeitet

Arbeiten in Mosambik	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
keine	64	4/6		5/13	5/2	2/0	8/2	4/3	6/3	
Sinn	14	0/2		0/1	0/1		2/2	1/1	1/1	1/1
alle Sprachen	11	1/0		1/3		1/1	2/1			1/0
Portugiesisch	212	16/17	2/3	5/13	22/16	21/11	16/12	7/13	5/14	8/11
Bantusprachen	159	12/15	2/2	2/7	21/19	15/8	5/8	2/8	5/9	6/13
Fremdsprachen	52	7/4	0/1	1/4	5/4	2/2	9/3	0/1	0/1	2/6

Wieder wurden die drei wichtigsten überregionalen Bantusprachen am häufigsten, jedoch seltener genannt, andere, auch das Suaheli, hingegen gar nicht mehr. Einen Anstieg jedoch verzeichneten die unbestimmten Nennungen, wobei die Bantusprachen im Plural („línguas bantu“, „maternas“, „moçambicanas“, „nacionais“, „nativas“ etc.), besonders aber Bezeichnungen wie „Lokalsprachen“, „Sprache vor Ort“, „Provinzsprache“.

⁸²⁸ Außerdem wurde wieder Deutsch genannt (2), Französisch (11), Spanisch (1) und Chinesisch (5). Nur ein Teilnehmer in Maputo kommentierte seine Angabe Englisch („inglês, mais que português“, M_FB2m_d3) – weil er diese Sprache in der globalisierten Wirtschaft für noch wichtiger hält?

Arbeiten in Mosambik – Bantusprachen im Einzelnen

Bantusprachen		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
uma língua bantu/nativa	18	3/1	1/0		3/2	1/1			0/1	4/1
Línguas bantu/nativas	37	4/2		0/2	3/3	3/0	2/2	1/6	2/2	0/5
Língua local/regional	62	3/7	1/0	1/1	9/8	4/7	0/3	1/2	2/6	2/5
Cicopi	1					1/0				
Cindau	3	1/1				1/0				
Cinyanja	3	1/0				1/0			1/0	
Cinyungwe	1		0/1							
Cisena	7	0/4	0/2			1/0				
Citshwa	6					4/1				
Ciwute	1		0/1							
Ciyaawo	-									
Echuwabu	1			0/1						
Elomwe	2	0/1					1/0			
Emakhuwa	24	0/3	0/1	1/4	2/4	2/0	3/3			0/1
Gitonga	2				1/0	1/0				
Shimakonde	-									
Xichangana	22	0/4	0/1	0/1	5/4	3/0	1/1			0/2
Xirhonga	5				3/1					0/1
Swahili	-									

Ob ausländische Personen, die in Mosambik als Arbeitnehmer oder Unternehmer tätig sind, über Fremdsprachenkenntnisse verfügen, scheint den Teilnehmern nicht wichtig zu sein. Englisch wurde jedoch am häufigsten genannt.

Arbeiten in Mosambik – Fremdsprachen im Einzelnen

Fremdsprachen		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
Deutsch	2				0/1		1/0			
Englisch	48	6/4	0/1	0/4	5/3	2/2	9/3	0/1	0/1	1/6
Französisch	11	3/1			0/2	0/1	3/0			0/1
Spanisch	1				0/1					
Chinesisch	5	1/1		1/0		0/1	1/0			

Arbeiten im SNE

Vergleicht man nun die Angaben, die in der dritten Rubrik gemacht wurden, erstaunt, dass praktisch kaum Veränderungen eintreten, sich „Arbeiten im SNE“ kaum von „Arbeiten in Mosambik“ unterscheidet. Weniger Teilnehmer waren hier bereit zu antworten, weniger nannten Portugiesisch, die Bantusprachen und die Fremdsprachen – gerade bei den letzteren hätte man, in einem Schulsystem, dass derart stark auf solche setzt, einen Zuwachs erwartet. Englisch wurde gerade 38 Mal genannt, Französisch nur von 12 Teilnehmern erwähnt.⁸²⁹ 19 Teilnehmer waren nun dafür, dass jemand aus dem Ausland „alle“ Sprachen beherrschen müsse („todas as línguas porque vai trabalhar com pessoas diferentes em Moçambique não

⁸²⁹ Außerdem wurde wieder Deutsch (3) genannt, nun auch Italienisch (1) sowie Spanisch (2) und Chinesisch (1). Ein Teilnehmer in Maxixe sprach sich für Kenntnisse der „língua dos sinais“ aus (Mx_FB2m_10).

deixando o português que é oficial“ N_FB2f_24, SNE / „Todas as línguas que existem no país incluindo as línguas estrangeiras“, X_FB2m_1), zumindest, so ein Teilnehmer mit weniger anspruchsvollen Forderungen, die Sprachen, die im Bildungswesen verwendet werden („línguas usadas no processo de ensino“, M_FB2m_18).

Sprachen, die Ausländer beherrschen sollten, wenn sie im SNE beschäftigt sind

Arbeiten im SNE	360 TN	B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
		28/30	2/4	13/34	35/27	28/14	30/21	12/22	15/19	10/16
keine	74	6/6		4/13	6/3	1/1	9/3	5/3	10/3	1/0
Sinn	15	0/2		2/1	0/1	2/1	2/0	1/1	0/1	0/1
alle Sprachen	19	3/1		1/4	2/1	1/0	1/1			2/2
Portugiesisch	205	11/19	2/3	5/13	22/16	21/11	17/12	6/16	4/12	6/9
Bantusprachen	147	9/15	2/2	1/8	20/18	10/8	8/8	2/9	1/9	7/10
Fremdsprachen	40	7/1		1/1	3/1	3/3	5/4	0/3	1/4	½

Portugiesisch („é a base“, X_FB2m_6 / „língua da unidade nacional“, Mx_FB2m_7 / „o português porque ela nos uni“, Q_FB2m_4) müsse man außerdem beherrschen, weil die meisten Lehrmaterialien in dieser Sprache veröffentlicht seien („porque muitas materiais estão escritos em língua portuguesa“, M_FB2m_3), es sei die Sprache der Institutionen („A língua em uso na instituição sem desprezam as línguas nacionais“, X_FB2m_11).

Die „Nationalsprachen“ werden nun kaum noch konkret genannt, was genauso als ein Zeichen der Unlust zu deuten sein kann, wiederholt die immer gleichen Sprachen zu nennen, wie eines, dass darauf hindeutet, dass der Ort über die Wahl der Sprache entscheidet, aber auch, dass überhaupt eine gelernt und verstanden wird. 109 Teilnehmern ist wichtig, dass jemand aus dem Ausland, eine („pelo menos uma, se forem estar em contato contacto (sic) directo com o povo“, M_FB2f_d1) oder mehrere Bantusprachen beherrscht; Teilnehmer schienen zudem die gängige Praxis vor Augen zu haben, wonach es sich der Staat vorbehält, wo Lehrkräfte eingesetzt werden („do local onde trabalham. Devem ser treinados frequentemente devido as transferências“, X_FB2m_10).

Arbeiten im SNE – Bantusprachen im Einzelnen

Bantusprachen		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
uma língua bantu/nativa	19	0/1		0/1	3/0	2/1		0/3	0/3	3/2
Línguas bantu/nativas	50	4/3	1/1	0/5	3/4	4/1	2/4	2/5	1/4	1/5
Língua local/regional	40	3/7		0/1	7/8	0/4	2/2		0/2	3/1
Cicopi	-									
Cindau	4	1/3								
Cinyanja	1							0/1		
Cinyungwe	-									
Cisena	10	1/3	0/1		0/1		0/1	0/1		1/1
Citshwa	5					3/2				
Ciwute	1		1/0							
Ciyaawo	-									
Echuwabu	2			0/1				0/1		
Elomwe	3						1/1	0/1		
Emakhuwa	20	0/2	0/1	1/2	0/5	1/0	4/2	0/1		0/1
Gitonga	1					1/0				

Shimakonde	2						0/2			
Xichangana	13	0/1	0/1	0/1	2/4	1/0	0/2			0/1
Xirhonga	7				4/3					

Interessanterweise scheinen Fremdsprachenkenntnisse von ausländischen Arbeitnehmern für die Teilnehmer nicht sonderlich wichtig zu sein. Englisch ist wieder die Sprache, die man am ehesten beherrschen sollte.

Arbeiten im SNE – Fremdsprachen im Einzelnen

Fremdsprachen		B	C	L	M	Mx	N	Q	T	X
Deutsch	3			0/1		1/0	1/0			
Englisch	38	7/1		1/1	3/0	3/3	5/4	0/3	0/4	1/2
Französisch	12	2/0		1/1		1/1	2/2	0/1		0/1
Italienisch	1				0/1					
Spanisch	2			0/1	0/1					
Chinesisch	1					0/1				

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Portugiesisch als Sprache mit dem höchsten Stellenwert wahrgenommen wird, doch auch die Bantusprachen spielen nach Meinung der Teilnehmer eine wichtige Rolle. Sie werden jedoch, abgesehen von den drei Sprachen, die offenbar als wichtige Verkehrssprachen (Xichangana, Makhuwa, Sena) gelten, seltener konkret benannt – je nachdem, wo man als Angestellter des SNE tätig wird, sollte man die dort vorherrschende Sprache beherrschen.

Anhang III (Interviews)

1. Interviews mit Dozenten der UP

UP Beira (2018)

I.

DATA DA ENTREVISTA: 11 de Outubro de 201
CIDADE: Beira
INSTITUIÇÃO: UP-Beira
DEPARTAMENTO: Inglês
ENTREVISTADO/A (E.): SB
FUNÇÃO: Chefe de departamento

S. (dispensável) os currículos, isto aqui tenho que estudar e se calhar pode me mandar (E. OK) por email para eu saber, mas acho que no fundo é sempre a mesma coisa como em Maputo.

E. Acho que sim, sim, porque foi, o que se diz foi mesmo é pegar nos programas e adaptá-los para as línguas bantas (**S. OK**), e que eu entendi daquilo que os colegas estão a fazer é, é buscam exemplos, acho que as aulas são dadas normalmente (*impercetível*), nem que esteja realmente a falar **ndau** ou **sena**, mas buscam exemplos em língua **sena** e **ndau** e, sim.

S. Ah, OK, mas a oferta da, é a Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (E. sim) e os três departamentos também estão aqui presentes?

E. Estão sim, estão; tenho francês, tenho o papel aqui, está representado o curso de inglês, francês e português, (**S. e português**) mas o único curso que está a dar o minor em línguas bantu é o curso de português.

S. Ah, tá bem, então existe só nesta combinação - português mais este minor (sobreposição), quer dizer, o minor em francês, minor em inglês, minor em português, não existe.

E. Existe, mas o estudante escolhe qual é o minor que vai fazer, sim; o que aconteceu no início da introdução deste novo currículo, os minors eram obrigatórios, digamos assim; portanto, quem fizesse o português tinha que fazer minor em inglês ou francês, e quem fazia minor em francês, aliás, quem estava no curso de francês, como major, fazia inglês ou português como minor e também inglês tinha português e francês como minor, mas depois, com a revisão.

S. Sim, isto começou quando, esta oferta?

E. Em 2010, quando se introduziu o novo currículo então introduziram-se os minors também. Mas esses minors começaram a decorrer mesmo em 2012, se não estou em erro; já estavam lá planeados, mas os minors começam a ser introduzidos a partir do 3º ano, então com a revisão curricular houve a introdução de minors de escolha livre, já não era forçosamente que o estudante fosse fazer português ou inglês. O estudante agora escolhe sozinho. Quer fazer minor em português.

S. Mas ainda é obrigado a ter um minor (E. sim, é obrigado a ter o minor), isto a partir de que ano, 2015 ou 2014?

E. Acho que em 2014. As pessoas que lidam com isso, os diretores dos cursos é que podem lhe responder melhor, é por isso que eu queria o Dr. Andrade aqui. Mas acho que foi em 2014 que começou-se a introduzir os minors de escolha livre.

S. Mas só nesta faculdade, quer dizer, um estudante em engenharia não podia escolher francês ou português?

E. Hum, posso procurar me informar em relação a essa questão, se eles podem escolher minors diferentes, mas pelo que eu entendi, os minors são de escolha livre, cada um podia escolher o minor que quisesse, mas o que se tem observado é que os estudantes preferem mesmo os minors dentro daquilo que são as nossas áreas, porque depois temos que introduzir minors em tradução, interpretação (**S. ah, também têm isto**), francês e inglês têm esses minors de tradução; português introduziu minor em línguas bantu.

S. Então é uma oferta bastante grande.

E. A oferta é bastante grande, mas acho é que está mais direcionada para estes.

S. Que estão a estudar línguas, sim (sobreposição) e têm a opção de estudar mais uma língua ou até podem fazer minor em tradução.

E. Fazer minor em tradução, sim.

S. Mas isto também em francês?

E. Francês tem minors também em tradução, mas de francês.

S. Ah, OK, sim, e quantos docentes tem a UP nesta faculdade?

E. Ahhhh (*impercetível*), vou tomar notas para depois lhe responder.

S. Pois, exatamente, eu também vou perguntar mais tarde, vou escrever; isto são só os números, mas eu estou curiosa para saber, a mesma coisa com os estudantes, quantos é que são.

E. (*pausa para anotações*) Devo ter algures, porque tivemos uma reunião há coisa de duas semanas atrás, então tinha os dados, só que a gente nunca toma nota dessas coisas porque não precisa, não é (*riso*).

S. Pois, exatamente, sim. E existe também um centro de línguas aqui nesta faculdade?

E. Posso dizer que o centro de línguas existiu uns tempos e por acaso até quem começou com o centro de línguas fui eu e um colega, que começámos a dar cursos de inglês de curta duração, mas depois a instituição decidiu formalizar e indicaram alguém para tomar conta do centro de línguas. Esteve a funcionar até 2014 ou 15, se não me engano (que posso também dar datas específicas), só que o centro, com esta crise de salas (**S. pois, muitos problemas com as salas, sim**), nós estávamos a alugar salas nos CFM (Caminhos de Ferro de Moçambique), só que os CFM pediram as suas salas então tivemos que sair, tivemos que nos redistribuir pela instituição e alugar outros espaços fora, então o centro de línguas foi ocupado como sala de aulas e as aulas que estavam lá a decorrer (**S. fecharam, sim**). E o centro de línguas, como está sendo usado como sala de aulas, são várias pessoas que entram ali, forma de usar é diferente, o centro de línguas simplesmente, digamos, morreu, morreu, porque tínhamos lá aparelhos (**S. oh, equipamento sim, adequado sim**), equipamento sim (**S. para aprendizagem de línguas**) para aprendizagem de línguas.

S. E foi muito procurado, o centro, os cursos?

E. Os cursos foram no início, foram no início mas também porque aqueles aparelhos que estavam lá, compraram, vieram colocar e não convidaram as pessoas que deviam usar o centro de línguas, né (**S. ah, tá bem**) para explicar como é que aqueles aparelhos (**S. pois, avariaram, então**) como é que aqueles aparelhos funcionam e coiso, sim; ficou parado uns dois, três anos sem serem usados, mas depois (*impercetível*) insistência, algumas pessoas foram mexendo, mexendo para tentar coiso, olhe, nesse (*impercetível*) funcionou um pouco, depois acabou avariando, o servidor avariou e nunca mais se conseguiu repor; acho que comprou-se um novo, mas, falta de técnico também, técnico para montar, também não soube conectar o coiso, olhe, o aparelho está lá, o centro não está a funcionar (**S. ja, pois**) até hoje (**S. até hoje, é uma pena**), até hoje continua a ser uma sala de aulas.

S. Mas a oferta que havia era mais inglês ou também francês?

E. Ah, era mais inglês, as pessoas procuram a língua inglesa por causa do Mercado de trabalho.

S. E também os colegas?

E. Os colegas eram muito poucos, muito poucos, quando se trata de pagamento, hum (**S. ah, tá bem**), as pessoas querem as coisas oferecidas, não é, quando se trata de pagar a gente, fica um pouco difícil, não é, mesmo que a gente reduza a soma é; mesmo explicando os benefícios, a questão de bolsas, porque aparecem muitas bolsas em língua inglesa (**S. pois, sim**) e muitos dos nossos colegas não concorrem precisamente por falta da língua inglesa; abrimos, mas tivemos muito pouca aderência, sim. Até o semestre passado andavam uns três ou quatro professores que estavam a aprender, sim, que estavam a aprender.

S. Pois, às vezes também é preciso para participar em conferências.

E. Conferências também, há esse lado também, então.

S. Mas o departamento de inglês, ou o curso de inglês, também está a funcionar em outras faculdades aqui na Beira?

E. É assim, nós oferecemos serviços, o nosso departamento com o departamento de línguas, o curso de inglês; o curso de inglês e o curso de português são os cursos que passam pelos outros cursos. Oferecemos serviços aos outros departamentos, portanto é inglês e português, sim. Todo o primeiro semestre passamos pelos outros cursos, para o de inglês, para o de português.

S. Porque é uma disciplina para cada estudante (E. sim), mas os cursos são dados independentemente do nível que os estudantes têm.

E. Sim, são dados (*sobreposição*), porque faz parte do próprio currículo, tem que estar lá a língua inglesa, se sabe ou não sabe, a gente segue um programa pré-estabelecido (**S. ah, tá bem, não, pois, e também faz sentido porque**) depois fica ao esforço de cada um, não é?

S. Sim, então, pensa-se, quem tem o 12º também tem não sei quantos (*sobreposição*) 5 aulas ou, anos de aprendizagem da língua inglesa, então é a pré-condição.

E. Assume-se (*sobreposição*) o que acontece é que o grosso dos nossos estudantes mesmo, então pior quando se trata daqueles do pós-laboral, esses (**S. têm mais dificuldades**) têm mais dificuldades.

S. Mas porque têm mais dificuldades, porque são já de uma idade avançada ou?

E. Hum, não só a idade avançada, porque alguns até porque não tiveram mesmo língua inglesa durante a sua formação, então chega à fase adulta tem que ver língua inglesa e a gente diz que se aprende a língua melhor na infância, você quer ensinar um adulto, então fica meio complicado.

S. Mas estes cursos do pós-laboral são muito apreciados pela universidade porque estes cursos trazem um pouco de dinheiro, né, os pós-laborais têm que pagar pelo curso (E. sim) e os outros ingressos pagam só uma taxa.

E. Uma taxa, sim, sim, sim, os laborais pagam (**S. então, já é diferente, mas então a universidade também trabalha nestes dois regimes**) sim, são três regimes, porque temos à distância, também, mas não são todos os cursos que são à distância. Se não me engano está lá a Química, Biologia, Ensino Básico,

Inglês, acho que as Matemáticas estavam lá também, e é uma informação que posso tentar colher quais são os cursos no total que estão no ensino à distância; já, são três regimes.

S. Interessante, Ensino Básico, também, à distância, e aqui entra um pouco metodologia do ensino bilingue? (E. Não) não, então as línguas bantu não entram no Ensino Básico (E. não) não, tá bem.

E. Não entram nem estão no ensino à distância, mesmo em questão do pós-laboral também não tem, só no curso diurno.

S. Ah, tá bem; a FACEP também existe aqui (E. a quê, desculpe?) a FACEP, educação e psicologia.

E. Acho que (*sobreposição*).

S. Porque isto funciona em Maputo e eles já têm um elemento do ensino bilingue porque.

E. Ja, aqui não, ensino bilingue mesmo como tal não.

S. Mas na Província de Sofala há escolas que trabalham (E. há, sim, há escolas que trabalham, sim, há escolas que trabalham no ensino bilingue) **só que aqui a formação dos professores fica com os IFPs.**

E. Sim; é isso que coiso, que nós como UP também estamos a tentar, ao introduzir as línguas bantus, queremos que o estudante também saia preparado para, se for a dar aulas fora (*impercetível*) ser capaz de explicar algumas coisas em línguas maternas, não é.

S. Até eu senti a necessidade quando eu introduzi o alemão, de saber mais sobre as línguas bantu para entender melhor o estudante.

E. Melhor, sim, principalmente os estudantes das áreas remotas, das localidades em que às vezes é, é porque, uma zona em que os pais não falam, os pais não falam português, a criança vai à escola vai ver a língua portuguesa pela 1ª vez, então tem tido grandes dificuldades; tem-se feito mesmo é o uso do ensino bilingue.

S. Ja, e os estudantes, você é professora de inglês (E. sou), **ou existe já mas** (*sobreposição*), **mas também inglês** (E. sim, sim) **e os estudantes têm dificuldades com o português?**

E. Ah, hum, quem poderia responder melhor é o Dr. Andrade, mas vou falar daquilo que é minha experiência com os nossos estudantes, porque o grosso dos nossos estudantes, alguns até são pessoas que vêm dos distritos, que não tiveram a língua portuguesa como língua materna, então, têm tido assim um pouco de dificuldades mesmo, só com grande esforço, e em questões de reprovações mesmo, o número elevado de reprovações mesmo está na língua portuguesa, porque o grosso mesmo não tem português como língua materna, então apresentam algumas lacunas, sim.

S. Mas isto então tem influência na aprendizagem da língua inglesa ou aqui têm melhores rendimentos?

E. Não, porque também algumas dessas pessoas são pessoas que vêm de, ou estão na fronteira com o Malawi, Zimbabué, ou porque, refugiados e coiso, então, o inglês não tem tido assim grandes dificuldades porque tem esse contacto com o lado de lá.

S. E eles vêm para a Beira e não para outras universidades, porquê, porque Beira tem uma boa reputação?

E. Eu diria que isso aconteceu na altura em ainda não se tinham aberto algumas universidades (*impercetível*) a nossa procura realmente que até acabou reduzindo com a abertura de novas UPs e faculdades; abriu Tete, abriu Chimoio, Quelimane, então aquela procura que se tinha da Beira também depois acabou reduzindo.

S. Então esta já tem uma tradição, já tem uma história, a Universidade da Beira. Ela foi aberta quando?

E. Em 1985, mas com os outros cursos. O inglês acho que foi introduzido em 1998, se não me engano (**S. ah, OK, bastante mais tarde, tá bem**), sim, sim, não, foi muito mais tarde.

S. E qual é a intenção dos, sabe-se disso, a motivação dos estudantes para estudarem português, inglês, querem ser mesmo professor, ou também?

E. (*riso*) Eu estou a fazer um trabalho (*sobreposição*) a motivação, porque é que os estudantes vêm à UP, sim, porque, a motivação mesmo, pelo que eu, daquilo que são as respostas que eu tive no trabalho que estou a fazer é que, vieram à UP porque não tinham, não tinham, mais outro sítio para ir; primeiro porque concorrem às outras universidades, não é, e quando não consegue lá vem para a UP. Também há um fenómeno que acontece, na hora de, de, quando se lança o edital, quando se lança o edital para candidaturas, as outras universidades fazem primeiro, né, então absorvem os bons estudantes, o remanescente é aquele que acaba caindo aqui (**S. ah, tá bem**) (*sobreposição*), (**S. mas vocês aqui têm**) também porque é mais barato, porque não tinha para onde ir, não tinha conseguido ir à UCM (Universidade Católica de Moçambique) ou à Eduardo Mondlane, então acaba vindo aqui à UP, concorre e fica aqui na UP. Essa é uma das razões que faz com que às vezes os nossos estudantes, o grosso, não seja, a qualidade não seja (*impercetível*), são esses remanescentes que reprovam lá que vêm para aqui.

S. Ah, tá bem, então vocês não têm um perfil de entrada?

E. Tem, existe esse perfil de entrada, tanto que aquilo é um concurso, não é, vai-se pela nota mais alta até à nota, ja, só que (*impercetível*) queremos 45 estudantes, então dentro desses 45 depende da nota que a pessoa tem, só que, o que acontece, é que para além desses, aliás, os testes em si são escolha múltipla, qualquer um acerta (*impercetível*), acaba passando assim mesmo, só depois é que a gente chega aqui vê que a pessoa tem realmente dificuldades. O que nós já solicitámos, já há dois, três anos atrás, é que os testes de línguas não devia só centrar-se na parte escrita mas também tinha que ter a parte oral, oral e, sim, a escuta, não é, para saber se o estudante está realmente preparado ou não, porque esses testes de escolha múltipla qualquer um acerta (*impercetível*) para ter um 10, 11, 12 qualquer um (*impercetível*), agora o que nós notamos mesmo é que temos tido estudantes que às vezes esse não diz nem, não diz nada, conversas, conversar, não sai conversa nenhuma. Nós até já, há aqueles a quem a gente acaba dizendo olha, muda de curso porque não vai sair daqui, só que há aqueles que são teimosos, ficam 3, 4, 5 anos e estão lá, depois não fazem esforço nenhum em querer (*impercetível*), estão à espera que a gente se canse e disse ‘eh pa, vai lá, há de aprender (*impercetível*)’, porque há pessoas assim, estão a caminhar nesse ritmo, alguns mesmo nós aconselhamos a mudar de curso.

S. Mas há uma nota mínima para entrar na Faculdade, ou não?

E. Existe, pronto aquilo é 10, 10 para cima, mas aí é aquilo que eu tava a dizer, depende do que cada um tem nos testes de admissão, não é, pronto, aparece estudante que entrou com 14, coiso, a gente aceita porque entrou com 14, mas já quando chega à realidade e coiso, é outra.

S. Pois, sim, sim, e há um estudo onde eles ficam depois do curso, os finalistas, em que eles estão a trabalhar; se são mesmo professores ou fugiram um pouco do sector educativo?

E. Por acaso alguns estão no sector da educação; isso é uma coisa que estou a tentar fazer, fazer visitas para ver o que é que os nossos estudantes estão a fazer nas escolas, mas nunca consegui fazer esse trabalho (**S. pois**), aqui na cidade é fácil porque a gente consegue ver, porque temos tido os outros, quando saem daqui vão fazer as práticas pedagógicas aqui, então é fácil a gente ir avaliando, vendo o que está-se a passar, mas os que estão já nas escolas fora da Beira, fica um pouco difícil, e além disso, para esses nossos estudantes que estão a dar aulas já, nós costumamos dar capacitações, há uns três anos para cá, tenho dado assim capacitações com o apoio da embaixada americana, eles têm um departamento ligado à área do ensino. Então, há uns três anos para cá então tenho feito, sempre vem um (**S. muito bem, todos os anos, e isto continua**) estou a tentar continuar (*riso*), estou a tentar continuar com isso, não é. Este ano fizemos mesmo em Agosto, então vamos fazer para o ano, também. Só que a Embaixada, eles vão mudando o seu pessoal, então vem nova pessoa, então temos que ir atrás (**S. pois, sim, eles têm aqui um consulado?**) não, não (**S. então é tudo através de Maputo**) é tudo através de Maputo. Outros são eles que às vezes nos procuram, não é (**S. hum**) sim, por exemplo, este último que veio, foi por recomendação da outra anterior que esteve cá, Dra. Kate, não sei se conhece (**S. Kate, sim, ouvi falar dela, até foi a minha colega**), sim, sim, foi a Kate que recomendou, deu o meu contacto ao, como é que ele se chama, esqueci-me do nome, então ele entrou em contacto, organizámos a formação, convidei as escolas.

S. Muito bem, mas com as escolas, as escolas, estão em contacto regularmente, através do estágio, têm que fazer (E. sim, sim) há sempre um feedback da escola?

E. Sim, pelo menos com estas que estão ao redor da cidade.

S. Mas então, há cooperações com países como a América, ou, ou, ou, com o British Council (B.C.)?

E. Acordos formais não, talvez informalmente, com a B.C., as relações já foi muito antiga (*impercetível*), talvez porque naquela altura tínhamos professores que vinham através da B.C., então, tínhamos essa internacionalização, não é, mas há séculos que a gente já não tem (**S. não, e aqui na Beira também existe British Council**) British Council não, isso aí não.

S. Ah, Ok, e os franceses (E. também eles têm a representação deles está em Maputo) **pois, estão em Maputo e também em Nampula** (E. Nampula, sim, sim) **mas Beira, não** (E. Beira não), **não, então, isto é interessante.**

E. Esta internacionalização mesmo houve durante um tempo, tivemos professores estrangeiros, não é, gradualmente foram saindo, saindo; o único que está cá connosco acabou-se naturalizando moçambicano - *riso* (**S. é um francês que?**) não, não, esse era holandês, está no mesmo departamento de (**S. ah, de inglês**), estava no curso de inglês, sim, acabou-se naturalizando moçambicano. Então, ele está cá há anos, foi meu professor naquela altura nos anos 90, foi meu professor e.

S. Mas os portugueses estão aqui, o Instituto Camões (E. ah, o Instituto Camões, sim) **e eles fazem um esforço para** (E. dão aulas, sim, e apoiam bastante, sim, sim, não nos podemos queixar, o I.C. realmente contribui bastante) **e aqui na Beira também existe uma Escola Portuguesa, ou existia, pelo menos.**

E. Existia, agora só há uma académica, agora não sei se faz parte do coiso, do Consulado, mas acredito que seja independente do Consulado, mas existe uma escola portuguesa (**S. OK, e o Consulado português ainda existe**) existe, sim (**S. pois, sim, então, os portugueses ainda não**) (*riso/sobreposição*) sim, ainda estão aqui.

S. E com as línguas bantu, há algum apoio ou é só através de Maputo?

E. (*impercetível*) o que existe com Maputo, às vezes há aqueles encontros de harmonização de algumas coisas, sim. Anualmente eles têm convocado um encontro, porque eu acho que as línguas bantus é um processo que ainda está a ser desenvolvido, mesmo a pessoa que está a apoiar o curso de inglês, com as línguas bantus é um docente de inglês, de inglês que trabalha na Rádio e tem escrito livros nas línguas **sena e ndau** (*impercetível*) é essa a pessoa que tem (**S. como se chama?**) Sacramento, João Sacramento; posso criar condições de a Dra. falar com ele, se quiser (**S. sim**), ele é que trabalho com o (*impercetível*) é possível que ele esteja nessa reunião também (**S. ou, se calhar, sim, pode-me facilitar o contacto email, porque amanhã eu vou estar só amanhã na Beira, sábado vou já para Tete**), para Tete, mas como amanhã é feriado (**S. e como é feriado acho que não vou apanhar muita gente**), sim, mas vou ver se consigo ver se ele te recebe ainda, se não for hoje, amanhã, amanhã, ele há de fazer isso, ele vai fazer isso (**S. ficaria muito grata**) ele é que poderá lhe dizer mais ou menos como é que trabalha (*sobreposição*) do ensino das línguas, já.

S. Então, o português que se fala aqui na Beira é diferente do português que se fala em Maputo, ou, ou; a senhora é de Maputo (E. eu sou de Maputo - *riso*), **mas então já sabe avaliar melhor, porque eu tenho dificuldades de ouvir a diferença.**

E. A diferença, ah, existe o que é diferente, principalmente em termos de pronúncia; é que eu às vezes costumo até dar exemplo, quando estamos a falar assim da fonética, não é, eles aqui no centro assim, gostam de dizer p. ex. a cor verde, dizem ‘vérdé’, ‘vérdé’ com ‘e’ aberto, e nós no Sul usamos o ‘e’ fechado (*dispensável*), e muitas outras coisas, há pequenos, são variações em termos de pronúncia, mesmo (**S. mas em termos de palavras**) palavras acho que não, ah, palavras existe essa, bom, aqui não sei é aquela troca que acontece mas não é comum, não é comum. Só quando temos estudantes que são assim mais para a zona Norte e coiso é que têm essa coisa de trocar algumas palavras, mas não, é só pronúncia, mesmo.

S. Eu estava a pensar na influência da língua sena ou ndau (E. sena ou ndau) **ou são completamente separadas estas línguas, quer dizer, estas línguas bantu não têm impacto no português falado aqui** (E. na aprendizagem da língua, hum, hum, talvez os que lidam com o português, mesmo) **pois, eles sabem melhor, claro que sim, porque eles observem melhor, hum, hum, mas então, posso fazer uma pergunta pessoal?** (E. Pode) **a senhora é de Maputo, então, como chegou à Beira?** (E. - *riso*), **porque a sua, tem uma língua materna ou a sua língua materna é português?**

E. A minha língua materna é português (**S. ah, pois, sim**) a minha língua materna é português; acabei aprendendo a língua local, é copi (*impercetível*) (**S. ah, mas copi é do Sul**) copi é do Sul, sim, porque a minha avó não falava português, então o meu pai fez questão, o meu pai e a minha mãe fizeram questão que nós aprendêssemos, os filhos aprendessem a falar **copi** mesmo para falar com (**S. que nice, é maningue nice**) (*sobreposição*) mas é bom, sim, porque.

S. A Susana é de que ano, posso (E. de 1967, já - *impercetível*) **sim, sim, sim, ah pois, não se nota, não, parece mais jovem que eu, eu sou do ano 70.**

E. (*riso*) Como vim parar à Beira. Eu fiz a UP, estava a trabalhar na SADC naquela altura (**S. SA?**) SADC, Southern African Development Community (**S. ah, tá bem**), estava lá, acho que nunca gostei de horários,

que me estabelecessem horários e coiso, então esse ano decidi, despedi-me do emprego, deixei, vim para a Beira, a minha irmã estava cá, vim cá passar férias, enquanto (*impercetível*) à procura de emprego, deixei currículos e vim cá para a Beira relaxar um pouco, foi quando (**S. foi nos anos 90**), sim, não, nos anos, foi em 2000 (**S. ah, então, está aqui recentemente**), 2000 (**S. oh, pois, 18 anos, sim, já passaram muitos, sim, sim**) então vim cá para relaxar enquanto esperava de algumas respostas dos currículos que tinha enviado. Quando cruzei-me com, que agora é a diretora da UP, era professora nessa altura, assim na rua ela só ‘oh, ainda bem que te apanho aqui, estou à procura de docentes’, naquela altura a contratação era muito fácil, ‘ah, estou à procura de docentes, eu sei que tu fizeste línguas, eu estou sozinha, por falta de docentes, venha lá ajudar’, recusei-me, recusei, mas ela tanto insistiu que eu, este meu coração mole, disse ah tá bom, vou-te ajudar até teres professor, mas depois vou-me embora. Olha, estou aqui desde então (*riso*), nunca temos professores suficientes, nunca mais saí. Por exemplo o curso de inglês está a funcionar com (*impercetível*) de docentes; francês está com nove, português é o único que tem mais ou menos 18 professores (**S. ah, OK, para muitos estudantes**) para muitos estudantes, sim (**S. quer dizer, a sua carga horária é muito, muito grande**) nós temos uma carga horária muito grande, por exemplo, eu, primeiro semestre, estou super ocupada, porque presto serviços aos outros, dou inglês nos outros cursos, dou sociolinguística ao curso de inglês, dou linguística geral ao curso de inglês, dou ensino à distância (**S. ah, também**), sim, dou sim à distância, ao pós-laboral, o primeiro semestre para mim sou sobrecarregada, isto também por causa desta falta de docentes.

S. Docentes, sim, e o salário sempre chega pontualmente?

E. Hum, nem sempre, o normal, o normal, chega pontualmente (**S. ainda bem**), mas agora o pós-laboral, o do ensino à distância, esse é que, hum, aparece um dia (**S. um dia - riso**) *riso* – ele aparecer, aparece, mesmo que seja tarde, mas ele sempre aparece.

S. Este ensino à distância como é que funciona? As pessoas estão na sua casa, ou recebem envelopes com o material?

E. Dantes eles vinham por acaso cá ter, era ensino à distância, mas havia um período em que eles tinham aulas a que chamamos tutorias (*impercetível*), agora criou-se uma, há dois, três anos atrás, criou-se uma plataforma de ensino à distância, em que agora é tudo feito através da plataforma (**S. é uma plataforma online**) sim (**S. é aquele Moodle?**) Moodle sim (**S. ah, tá bem, já trabalhei com**), e estamos num processo de aprendizagem, tanto o estudante como nós também, estamos num processo de aprendizagem, conhecer (**S. porque não é nada fácil, é muito complexo, não é**) não só, o que torna essa complexidade toda é a internet que ainda está pobre, porque tu estás a trabalhar, ta, ta, de repente apaga, você perde aquilo que já escreveu (**S. ah, pois, sim, é**) internet foi abaixo, você pode ser que não gravou e depois foi. Há o estudante, porque como eu disse, os nossos estudantes são pobres, conforme, até este até é de boa qualidade (*telefone dela*), às vezes os telefones que têm não têm, não têm funções para baixar grandes quantidades de material (**S. pois**) da internet, vivem em sítios que não têm rede, têm que se deslocar sei lá para onde para ir apanhar rede, então tem esses pequenos, razão pela qual ainda não estamos todos muito abalizados no uso da plataforma (**S. mas já se formaram estudantes com esta**) todos os anos formamos (**S. ah, tá bem, e eles têm os mesmos rendimentos, os mesmos resultados como os outros ou piores, ou melhores**), não, são um pouco piores porque, uma das razões que eu acredito é essa falta de internet, as pessoas não terem acesso aos documentos e também porque como já são pessoas que trabalham, leitura (*impercetível*), alguns estão atrás é do papel, para ficar licenciado para melhorar o salário; são poucos que realmente se dedicam, são poucos que realmente se dedicam, e como eles ainda não conseguiram também ver a vantagem de estar-se a trabalhar online, pensa que se o professor não está ali não vai aprender nada, então, está-lhes a faltar essa cultura de ser independente, ainda estão agarrados ao professor, porque se eles soubessem quanto os poupa estar a trabalhar online, estariam a investir e a apostar nisso, comprar um telefone com capacidade para suportar muitos programas, e a partir daí trabalhar em casa, mas eles ainda não viram essa vantagem de se trabalhar online (*sobreposição*) razão pela qual (*impercetível*) eu vim para cá (*impercetível*) para vir ter tutoria, coisa que poderíamos fazer no início.

S. Pois, mas eles vão ser professores na mesma.

E. Eles já são trabalhadores, à distância já são (**S. ah, já estão na escola, já estão a trabalhar**) sim (**S. e estão no ensino primário, ou**) alguns até estão no secundário, mesmo, bom, uma coisa que, por exemplo eu solicitei, né, os contactos, as escolas onde eles estão a trabalhar para fazer visita, olha, ninguém me deu

o contacto, ninguém me disse onde é que estava (*riso*). Alguns são aqueles que fizeram 12^a (*impercetível*), que aquele programa também morreu porque não estava a formar ninguém (**S. ah, OK, este programa de 12 anos para ser professor**) sim, sim (**S. mas para trabalhar no primário**) sim, no primário, sim, então, é isso, não estão assim muito, era o que estava a dizer, ainda não viram a vantagem do telefone, de usar um telefone ou tablet.

S. De resto, está satisfeita com o seu trabalho com os estudantes, acha que os estudantes realmente aprendem alguma coisa e são capazes de trabalhar como professores?

E. No geral, alguns, bom, estou satisfeita porque diz-se assim, é preferível uma pessoa ter uma pessoa que se sai bem, a pessoa ficar satisfeita porque você conseguiu pelo menos uma pessoa, eu até costume dizer a eles assim, quando há um estudante disse ‘ah, doutora, esqueceu-se de um ‘l’ no coiso’, eu disse, ah, pelo menos está alguém atento (*riso*) está alguém, está alguém no meio de quarenta estudantes, pelo menos um, pelo menos tenho alguém que está atento, então, para mim, um ou dois sai, já é positivo, seria, o mau era não ter ninguém (**S. pois**) porque são lacunas também que já vêm de lá, não são, são lacunas que não seremos nós a eliminar, tem que ser a vontade do próprio estudante (**S. pois, sim, sim**) nós só podemos mostrar o caminho, mas o resto o estudante tem que fazer sozinho. E os estudantes de hoje em dia já vêm mal preparados, não gostam de ler, e eu aprendi inglês foi na UP, não saí, saí muito mais tarde, mas (*impercetível*) foi esforço próprio, muita leitura, muita, esses óculos aqui foi leitura, de tanto (**S. ah, tá bem, pois, estragou-se os olhos**), muita leitura, porque nós sabíamos que tínhamos muitas lacunas, então lia, porque, como é que fui parar ao curso de inglês, nem era do meu interesse, eu estava mais interessada em biologia e em história, mas apareceu alguém do Ministério, na Francisco Malhanga (*impercetível*), tu, tu, tu, tu vão fazer inglês na UP, foi assim, foi assim (**S. ah, pois**) que fui parar ao curso de inglês. E eu sabia que tinha lacunas e eu li bastante, e era conhecida na British Council porque estava lá sempre a ir buscar livros aqueles ‘short stories’ (**S. sim, sim**), li muito daquilo para melhorar, agora os nossos estudantes, chega a 12h é aquele que está a sair, vai para casa, almoçou, tira uma soneca que devia ser 15 a 20 minutos mas ele dorme, dormir sono pesado, quando acorda já está cansado, abre, deixa descansar, um lanchezinho, deixa ver televisão, o tempo está a passar, volta dia seguinte para a sala de aulas está na mesma, a pessoa faz a mesma pergunta (**S. ja, pois, ja**), às vezes até os testes, nós até, tenho estudantes que estão a chumbar há três anos na mesma cadeira, mas você dá o mesmo teste e não vê nada, isso porquê, porque não tem aquela preocupação de ir buscar o que é que saiu no teste (*dispensável*), a Sarita (*dispensável*) nós líamos porque sabíamos que tínhamos lacunas, e trocávamos, encontrávamos para trocar ideias, o que já não acontece com este pessoal aqui, ali terminou, é aquele que está a ir, nós líamos, líamos, investigávamos e conversávamos, e tínhamos aquela preocupação, se aquela turma fez o teste, estou a falar daquelas cadeiras que era mais ou menos o tronco comum, né, p. ex., tínhamos filosofia, p. ex., não é, está uma turma que está a fazer um teste, a gente ia perguntar o que é que saiu, saiu esta, esta, esta matéria, nem que a gente copiasse, corríamos, íamos ver, se saiu esta matéria é porque o professor há de tirar mais esta que não tirou (*dispensável*), os nossos de hoje em dia não fazem isso, não fazem isso (*impercetível*) quer copiar.

S. Mas acho que já é uma tendência mundial (E. é uma tendência) não é só em Moçambique.

E. É esse tipo de estudantes que me causa aflição, porque são poucos os estudantes que se preocupam (*sobreposição*).

S. Mas eles têm a possibilidade de fazer o mestrado aqui, ou o doutoramento, ou só em Maputo?

E. Só em Maputo, aqui tem mestrado, mas acho que era na área das matemáticas, em termos de línguas mesmo não. Mestrado, doutoramento, acho é em Maputo, é em Maputo, nós aqui não temos.

S. E entre os colegas, como é visto o ensino bilingue, quer dizer há mais, sim, recusa, ou eles acham que é uma necessidade para o país, ou, não sei.

E. Vou falar da minha opinião, porque já faz, já sei critiquei esse ensino bilingue porque, não sei, é a minha opinião, eu acho que o ensino bilingue, para mim é um atraso, eu acho que o estudante, eu acho que é adiar um problema, esse é o meu ponto de vista, é adiar um problema, porque esse estudante há de continuar com as mesmas lacunas à medida em que, em que momento é que ele depois vai melhorar. Então se diz que a criança tem capacidade de aprender porque ainda tem a sua mente mais fresca e quê nessa idade da infância que se aprende, porque não aproveitar esse coiso mesmo, essa capacidade que todas as crianças têm de aprender a língua cedo, ensinar a língua, em vez de se estar a utilizar a língua materna para aprender

português, p. ex., essa é a minha opinião, o que é que me faz acreditar que ele depois mais adiante vai melhorar, o que se precisa é a exposição à língua, não é o que se diz, expor a criança à língua, estar num ambiente em que se possa, onde a criança possa se envolver com as outras crianças, aprende a língua; eu tive uma experiência de uma miudinha que, eu estava em Holanda, os pais são moçambicanos, levaram os filhos para a Holanda, tinha 6 anos, tinha 6 anos, só de brincar com a vizinhança, em menos de uma semana a miudinha estava a falar holandês, já dizia palavras que os pais saíram de lá sem dizer nem a nem, ela numa semana já pronunciava palavras em holandês, criou, conseguiu criar um círculo de amizade que todo o mundo ia à procura dela.

S. Então a sua opinião é a exposição à língua vai curar e as crianças vão aprender o português (E. vão aprender, sim), tanto como a língua materna, e esta língua materna não vai ajudar o processo de alfabetização.

E. Eu acredito que sim, até pode ajudar, mas é que, o que eu ponho em causa é, o que é que nos garante que ele depois, se ele tem dificuldades agora, o que é que nos garante que no futuro essa mesma criança depois vai aprender a língua, vai ter grandes dificuldades de aprendizagem, passa pelo ensino secundário, onde não tem ensino de língua, como é que ele fica, essa é a minha questão, essa é a minha questão. Vamos ensinar o ensino primário, ensino bilingue, bilingue, bilingue, mas quando chegar vai apresentar lacunas na mesma, então por que não resolver esse problema aqui logo do início.

S. E pois, a, a, a (*impercetível*) Dias até fala de pré-escolas, quer dizer, a aprendizagem do português logo a partir do 3º ano, para que, quando as crianças vão para a escola, já têm contacto.

E. (*impercetível*) foi minha professora de ciências linguísticas, eu acredito que ela tem razão, se ela diz também, porque ela tem razão.

S. Hum, pois, são várias opiniões, eu não sei, sim, sim, sim.

E aqui, os professores que dão o ensino bilingue são preparados, quer dizer, sabem ensinar a didática, porque eu posso imaginar a didática em contextos multilingues é um pouco difícil, sim, porque é em várias línguas, e nós, eu, por exemplo, dou aulas de alemão normalmente só monolíngue, eu não falo o português, evito o português e falo só alemão. Então, aqui já temos outro contexto, eles têm que, deviam variar, e são preparados, os colegas, ou fazem isto porque têm conhecimento.

E. Fazem porque têm conhecimento (**S. da língua ndau e sena**) sim, sim, fazem porque têm conhecimento da língua ndau e sena, e esse professor que estou a dizer que está a dar língua sena e ndau também porque foi formado aqui, é da área de didática, da (*impercetível*) de língua, portanto ele, em algum momento, deve fazer uso desse conhecimento da didática que aprendeu (*sobreposição*) então deve estar a aplicar essa didática no ensino do coiso, de cisen e ndau.

S. E são quantas, não, não sabe por acaso quantas pessoas estão no ensino bilingue aqui no minor?

E. Aqui, não, talvez o Dr. Andrade possa saber (*fez anotações*).

S. Mas os colegas, francês, inglês, português, vocês partilham as experiências ou cada um trabalha.

E. Somos um pouco, até agora ainda somos um pouco independentes. O que nós fazemos, partilhamos entre, por curso, não assim juntando, já que talvez até seja culpa minha, como chefe do departamento, porque já devia organizar (*impercetível*) fizéssemos uma troca de experiência, claro que falamos assim em conversa (*dispensável*) não de sentarmos todos e dividir essa experiência. São aqueles desabafos que a gente faz, não é (*dispensável*).

S. Pois, mas normalmente, a senhora tem o inglês como língua segunda, sim, é português e, sim, ou estrangeira (E. língua estrangeira, sim), língua estrangeira, sim, e os docentes de português, têm também inglês ou francês, ou normalmente têm só o português?

E. Só têm português (*impercetível*) até podem ter uma língua materna, mas que não seja.

S. Não uma língua internacional, ou sim, europeia; OK, acho que eu já estou muito contente porque, sim, foram os meus, as minhas notícias; eu só tenho uma outra curiosidade que não tem nada a ver

com a UP, tem a ver com André Mangaíssa (E. André Matsangaíssa?) **Mantsangaíssa, sim, e o monumento a ele, existe na Beira, ou não? Eu li que houve uma controversa** (E. - *impercetível* - não existe, acho que não existe) **acho que o Daviz Simango** (*impercetível*) (E. não sei o que é que houve, mas é o primeiro líder da Renamo), **da Renamo, sim, acho que sim, foi o primeiro que morreu** (E. sim, sim, sim) **então, como é da Beira, eu li alguma coisa sobre o monumento em honra dele** (*dispensável*).

II.

DATA DA ENTREVISTA: 11 de Outubro de 2018
CIDADE: Beira
INSTITUIÇÃO: UP-Beira
DEPARTAMENTO(S): Línguas Bantu, Inglês, Português
ENTREVISTADO/A(S): E1. JS
E2. SB
E3. AH
FUNÇÃO: Diretores

S. (*dispensável*) Então, é o Dr. Sacramento? (E1. sim) **Muito bem. O Sr. é professor nas línguas bantu, no minor das línguas bantu?** (E1. sim) **Parabéns, e desde quando?**

E1. Já há três anos que estamos a dar estas línguas bantu como minors.

S. Então em 2015 também foi introduzido aqui na Beira?

E1. Sim, foi em 2015 que introduzimos. Em 2016! Este é o terceiro ano.

E2. Este é o 3º ano, então eu dei, eu disse 2014. Foi isso?

E1. Pode ter sido introduzido antes, mas começou efetivamente já há 3 anos, começámos a dar aulas (*sobreposição*) há 3 anos.

S. E são quantos docentes?

E1. A variante de português tem alguns docentes que conheço, são dois, mais eu ficámos três, os que fizeram o curso de bantu.

S. Ah, tá bem, vocês fizeram o curso de bantu na UEM?

E1. Não, esses dois outros fizeram na UEM o curso de línguas bantu, eu estou a dar línguas bantu pela prática. Eu, antes de vir aqui na universidade trabalhei na Rádio (E2. trabalha na Rádio!) usando estas línguas há 15 anos.

S. Quinze anos, na Rádio Moçambique, ou?

E1. Na Rádio Moçambique, sim.

S. Aqui na dependência de.

E1. Sim, aqui na dependência.

S. Na Beira!

E1. Então, já uso e escrevo há bastante tempo.

S. Ainda há programas em língua ndau e sena?

E1. Sim, sim. Todos os dias; temos noticiário nos programas, que são feitos todos os dias.

S. Ah, então, o professor então fala e diz as notícias nas duas línguas, ndau e sena?

E1. Sim, domino as duas línguas.

S. Ah, muito bem, OK, então pela prática, foi contratado para fazer, para dar aulas.

E1. Aqui, mas eu vim aqui para dar de inglês. Eu fiz o curso de inglês, licenciatura, aqui (**S. ah, tá bem**), então, este conhecimento transferi para as línguas (*riso*).

S. Muito bem, OK, então fala inglês, fala ndau, fala português, fala alemão, fala russo, chinês (sobreposição) isto ainda falta (E1. ah, não, não) **muito bem, OK, e os dois outros, eles são daqui, da Beira? Os dois colegas que tem.**

E1. Não sei dizer se são da Beira, são mais do curso (*impercetível*) ela é que lhe pode dar mais informação sobre eles (E2. Eu é que posso dar mais informações), eles são do curso de português (**S. ah, pois, sim**), eu estou a ir para lá como quem vai apoiar o curso.

S. Ah, tá bem, então isto é tipo um ‘hobby’ (E1. + E2. *risos*), **mas quantos estudantes estão neste minor?**

E1. Neste minor (*sobreposição*) temos cerca de 30, então nós subdividimo-nos, damos as duas línguas ao mesmo tempo na mesma sala (**S. isto é possível?!**) é possível porque são inteligíveis as línguas. De facto, as línguas quase que são as mesmas, mas diferenciam-se num e noutro aspeto.

S. Quais são os aspetos?

E1. Por exemplo, aspetos gramaticais particulares de cada língua. E algumas palavras que são também diferentes. Mas no cômputo geral, o falante de língua sena e o falante de língua ndau entendem-se sem problemas, como eu por exemplo, eu de facto originariamente sou ndau, mas vivi todo esse tempo ao lado dos senas. Facilmente posso mudar de língua.

S. E o Sacramento não faz misturas?

E1. Não, não faço misturas, não (**S. isto também não é possível, hum**) (*riso*), não faço misturas porque, na realidade, o sena e o ndau são diferentes, mas têm palavras comuns. Então, para mim já há uma divisão muito clara porque uso essas línguas no trabalho, então, ja, poucas vezes faço confusão.

S. E a pronúncia, é também a mesma?

E1. A pronúncia (E3. varia) varia, é diferente, mas dentro de cada língua, mesmo em ndau, a pronúncia varia de acordo com a região onde a pessoa vive, não é, assim como acontece o sena, em sena, mas não varia de tal forma que não se possam entender. Então, há uma inteligibilidade (E2. Inteligibilidade).

S. Ah, OK, então, quem vive na Beira devia aprender o sena, ou o ndau, tanto faz. Se um dia for para a Beira, para ensinar o alemão, então. (*riso*) (*sobreposição*)

E3. (*impercetível*) do jogo é esse, só que o que acontece é que introduzimos este curso, também por orientação da faculdade, da altura do então magnífico reitor, mas nós deparamo-nos com uma situação de défice de professores mesmo para o sena e ndau; temos sorte de encontrar o professor Sacramento, que em algum momento anda sobrecarregado, até não é nosso do curso de português, mas emprestamos no curso de inglês, sim, emprestamos no curso de inglês para termos como compensação alguma coisa que, não só o curso de português mas o curso de comunicação que é jornalismo, em algum momento entendemos que faz parte do português e de certo modo tentamos ajudar na medida do possível, uma vez que ele, também como professor, nos ajuda já nas disciplinas do ndau. E recentemente estive a conversar com a chefe dos recursos humanos, ou adjunta, não sei se é adjunta, ou não, da necessidade de nós contratarmos professores específicos para dar língua bantu. Temos este dilema, mas, o Dr. Sacramento é que nos tem ajudado e mais um ou outro colega.

E2. Falou de dois professores, queria saber de onde é que são.

S. Ah, da UEM!

E3. Ah, Nelson, sim, sim, Nelson não é da UEM, Nelson esteve no instituto de formação, não é, no IMAP (*sobreposição*) (**S. IMAP é?**)

E1. IMAP é Instituto do Magistério Primário, agora já é (*sobreposição*)

E3. Instituto de formação de professores.

S. Ah, sim, eu sempre estou confusa com estes termos.

E2. Terminologia.

E3. Então, o professor Nelson está agora mais inclinado para a área das didáticas; então, tem ajudado também uma vez ou outra na língua bantu. Estamos a trabalhar com ele agora, estamos também a trabalhar com o professor Chinuisse (?), embora não domine também a língua, mas tem alguma experiência, sim, por alto. O Dr. Sampaio não está connosco agora, só a partir de, provavelmente, Janeiro do próximo ano porque pediu férias registadas, e é um professor que fez na UEM, línguas bantu.

S. Sem ser ndau ou sena.

E3. Bom, ele (E1. ndau) ndau, não é (*sobreposição*), mas parece que a inclinação dele na língua se não é **sena é ndau**. Daquela vez que nós estivemos a conversar no Instituto de Línguas, deu-me a entender que estava dividido.

S. E o senhor é o chefe do departamento?

E2. Eu sou o diretor do curso de português; fiz linguística e literatura na UEM.

S. E o seu nome é?

E2. Andrade.

S. Andrade, claro que sim, Andrade. Ok, e esta combinação existe só com português e língua bantu; licenciatura em português e minor.

E1. Não, licenciatura em português, minor em língua bantu; minor em ensino de inglês e ensino de francês.

S. Ah, tá bem, vocês têm as três, OK, sim, sim, sim.

E2. Tentar responder aquela questão que.

S. Oh, sim, sempre muitas perguntas.

E2. Sim, porque outra das perguntas que ela fez é que estes minors que nós estamos a oferecer são restritos aos cursos ou podem os outros cursos, p. ex., quem está a fazer digamos psicologia querer fazer, digamos assim (E1. minor em bantu ou francês) ou línguas bantu, eu acho que ainda não se estendeu aos cursos.

E3. Não, sim, talvez, a orientação sim, foi essa, mas (*sobreposição*) (E2. estão restritos aos cursos) os estudantes é que não se preocupam em fazer isto. (*sobreposição*)

S. Porque não é preciso, eles vão ter o diploma de qualquer maneira, feito o minor ou não.

E3. Sim, o que acontece é que provavelmente essa informação não tenha sido divulgada de forma ampla a todos os estudantes, porque eu já conversei com os meus, p. ex., você está a fazer português mas acha que o seu português pode funcionar na área de ecoturismo, não é, então vai para geografia procurar o minor de especialidade. Até agora, salvo erro, um que me perguntou uma vez que diz que quer fazer alguma coisa ligada à auditoria, no curso de contabilidade, mas ali implicava, por ser um pós-laboral, tinha que pagar, então esse estudante não, sim.

S. E as outras línguas, o minor em inglês e francês, são procurados como um minor em ensino bilingue?

E3. São, são, porque quem faz o minor em inglês, em francês, talvez até também em português, são estudantes de departamento mesmo, inglês, francês e português.

S. E há queixas, que por exemplo, como eles têm que fazer, ou fazem o minor, os rendimentos na licenciatura são menores, quer dizer, estão a diminuir, ou esta segunda língua não incomoda?

E1. De certo modo incomoda, por há alguns estudantes, por exemplo, de portugueses, que não falam (até pode não ser por causa da carga), que não falam bem o sena, o ndau, o inglês e o francês, têm tido dificuldades, e quando chegam lá muitos estão a reclamar que não, é apertado, é não sei o quê, mesmo os estudantes que vêm do curso de inglês e de francês para o português, dizem que o curso de português aperta mais e os outros nossos colegas que são do português e estão a fazer os outros minors são facilitados, eu disse, bom, depende da estratégia (*impercetível*).

E2. E também é aquilo que eu estava a dizer a ela, que também no início tivemos estudantes que não são falantes nativos de português, são pessoas que vinham de diferentes partes da província, e quando chegavam aqui a língua portuguesa para eles era um dilema, razão pela qual temos várias reprovações mesmo no curso de português, porque é preciso aprender. Eles queixam-se que apertam, que há facilidades do outro lado. Bom, não sei se é realmente facilidade ou entrega de cada um.

S. Mas os professores não se queixam.

E3. Ah, queixam-se em algum momento, porque até tem que adotar alguma estratégia para ver se tenta catapultar esses que estão em baixo. Eu acredito que o professor Sacramento como dá também bantu e dá a língua inglesa. Conversámos uma vez, que diz, ah, esse estudante aqui, nem vale a pena, não sei o que eu vou fazer com ele, porque se ele não sabe dizer 'good', se você diz 'good morning' há de dizer 'I'm fine' ou, não está a perceber absolutamente nada.

E1. Mesmo para esse minor em sena e ndau, quando começámos no primeiro e segundo ano, eles estavam a pensar que seria mais fácil para conhecerem ndau, porque são línguas daqui, não sei quê, mas, na medida em que fomos dando aulas notamos que, eh pa, eles podem ser ndaus mas não falam, muito menos escrever, até no primeiro semestre eu fui muito franco para alguns, não é. Eles queriam continuar a fazer o minor em sena ou em ndau, mas eu dizia-lhes, eh pa, eu posso lhe levar para o segundo semestre, mas você não vai conseguir fazer nada porque neste primeiro semestre você não está a conseguir, e o que vem a seguir é um pouco mais complexo e exige conhecimento de língua, como falante nativo, eu não vou explicar língua, como é que se fala, não, você já sabe falar, nós estamos a ver aspetos que nós precisamos só de língua, não é para vir (*impercetível*) na universidade, você já fala.

E3. Isso é o que acontece também com muitos que vêm fazer inglês (que é até um aspeto que eu esqueci de fazer referência), que as pessoas quando vêm mesmo pensam que vão aprender a língua como tal, começando por 'b a ba', mas nós estamos a ensinar a pessoa para ser professor de português, de francês, professor de inglês, então chega lá vê aquelas coisas todas, estava a falar de didática, ficam.

S. Então, aqueles que fazem o minor em ensino de língua bantu vão ser professores da língua bantu?

E1. Alguns.

S. Mas como, mas são ciclos fechados, porque a UP forma professores para o ensino secundário, a língua bantu só é ensinada no ensino primário, então, como é a ligação?

E1. Eu não sei, mas a ideia que tenho em mente relativamente à abertura dos minors era na possibilidade de que, por exemplo fez português mas não conseguiu emprego, então tem um minor que habilita a fazer alguma coisa; eu acredito que, este professor, mesmo conseguindo emprego, e se quiser acrescer um pouco àquele que é o seu domínio de conhecimento, há de procurar uma escola primária aonde vai exercitar essa língua.

S. Ah, tá bem, mas aqui tem que sim contar com o salário mais baixo (*riso*) (E1. sim, claro), pois, porque, eu já ouvi disso que o governo não vai pagar mais quem tem a licenciatura, mas trabalha no ensino primário, vai ser pago como professor do ensino primário, então, aqui vejo, ah, ok, mas, há outras opções também, quer dizer, podem, p. ex., trabalhar na rádio, ou, sim?

E1. e E3. Sim, podem.

S. Então, não é necessariamente a via, ser professor?

E1. Não necessariamente ser professor, mas também há de ser o mesmo problema, a Rádio não paga licenciatura, por exemplo (*riso geral*)

E3. Desculpe, voltando àquela questão que o professor colocou, de ter estudantes, alguns nativos que não falam, não é, penso que no primeiro semestre também do ano passado, deparou-se com uma turma com estudantes vindos de vários cantos do País, de Maputo, alguns da Zambézia, mas estão lá a querer fazer o minor, então, na primeira visão que eles tiveram é que iam fazer o minor olhando também para as suas línguas, quando foram perceber que não, aqui é sena e ndau, alguns ficaram arrependidos, mas não tinham como, vieram até conversar comigo, mas eu disse o seguinte, nós aprendemos língua para podermos-nos comunicar; você vive na Beira, um dia alguém vai insultar-te na língua ndau ou sena e você vai dizer obrigado, a pensar que está a cumprimentar-te e tal; é importante você aprender, sei que é difícil, mas com força de vontade você há de fazer alguma coisa. Este semestre consegue-se perceber que, com aquela dificuldade que tiveram, já estão a dizer pelo menos alguma coisa, já aparecem até com uma ideia que, olha, eu ouvi isto, isto e aquilo, o que é que significa; o outro que está lá vai claramente explicar-lhe, então, a pessoa consegue reter informação e vai assim, a pouco e pouco, aprendendo a língua, com a experiência vai, vai falar.

S. Os professores que estão no inglês e português e francês falam uma língua bantu?

E3. Os que estão em português, um e outro, um e outro.

S. Mas não necessariamente.

E3. Não, não necessariamente, um e outro, agora no inglês eu acredito. O Sr. Sacramento acho que ele fala três, ou mais de três.

S. Ah, fala três, quatro, é um poliglota. (*riso geral*) Posso fazer uma pergunta acerca do material utilizado? Vocês desenham o material ou utilizam o material que vem do INDE, ou dos colegas, não sei, se calhar de Maputo?

E1. Ja, estamos com alguma dificuldade em termos de material, mas recorremos ao material do INDE, que foi produzido já há algum tempinho, ja, e estamos a usar esse material, mas na verdade estamos até a produzir os nossos próprios materiais. Ao longo destes três anos fomos fazendo a coleção dos materiais que estamos a usar nas aulas. Temos um material já produzido, nós é que estamos a produzir, juntamente com os estudantes, eles produzem textos, alguns trabalhos, então, esses trabalhos estamos a arquivar.

S. Ah, muito bem, então há uma documentação e uma digitalização, porque futuramente pode ser uma mais valia. Para também coordenar melhor este minor, porque provavelmente o currículo é o mesmo como em Maputo (E2. + E3. sim, sim, é o mesmo), então já é uma, sim, mais valia que se tem na mão.

E1. Nós estamos até a, digamos, estamos a abrir o caminho, não é. Não temos alguma coisa documentada dessas línguas, nós é que estamos a experimentar fazer isso.

S. Pois, e pensa-se também numa plataforma de aprendizagem, como tem o ensino à distância, porque aqui é mais fácil digitalizar e também utilizar, e dá acesso a este material.

Mas então, se calhar nunca vão trabalhar como professores, mas se calhar como jornalistas e tradutores e intérpretes, porque aqui vejo muito sentido, até para pessoas como eu, sim.

E1. Sim, sim, eu acho que podemos ligar esses minors em bantu à tradução. Muitas vezes aparecem as cooperações, querem trabalhar no campo e precisam de alguém que traduza, ou de inglês para ndau, ou de português para o sena.

E2. (*imperceptível*) Convidámos alguém para vir falar mesmo da importância das línguas bantu.

E3. Sim, o professor Nota, que veio no período das jornadas científicas, apresentou uma comunicação sobre a importância do ensino das línguas bantu no ensino e na comunicação social. Penso que, naquele período, foi ele provavelmente que motivou muitos, que ainda não tínhamos introduzido, então, quando falou da importância do ensino de línguas bantu, vimos na inscrição que há pessoas que estavam a fazer minor em inglês e francês e largaram esses minors para ir fazer línguas bantu, sim, e aqui temos esta particularidade de ter duas línguas, enquanto que na zona Sul é uma, nós estamos aqui a digladiar sobre a situação de sena e ndau, não pode ser sena e deixar ndau, não pode deixar ndau e pôr sena, é complicado.

S. Então, são mais diferentes do que o rhonga e o changana.

E1. São inteligíveis.

E3. São inteligíveis, mas há de ver que por exemplo em Maputo estão a dar p. ex. o rhonga, em Gaza estão a dar changana, e são coisas inteligíveis, sim, mas cada um com a sua respetiva língua.

S. Na delegação são separadas, o que acontece em Maputo também há esta mistura, entre changana e rhonga.

E2. Eu também faço essa mistura também, quando falo as duas.

E3. Pelo menos em Maputo ainda entendem-se, aqui já não, vai digladiar numa situação de confusão.

E2. É aquilo que eu estava a dizer, este é um sítio de conflitos, este é um sítio de conflitos, seria difícil.

S. Esta Munhava!

E1. Não é só a cidade em si.

E3. Porque vai ser um problema político, económico, social, étnico e religioso, tudo isso só por causa dessas duas línguas.

E2. Razão pela qual acabou-se introduzindo agora.

S. Ah, OK, porque, gostaria de aprofundar. Porque eles não se gostam? (riso geral)

E3. Gostam-se, só que o grau de importância tem que ser a mesma. Ninguém tem que ter menos que o outro.

E1. Em muitos debates costuma-se primar por este equilíbrio, né, então, nós também seguimos a mesma linha.

S. Os vossos colegas em Maputo diziam que eles estão a travar é uma revolução social com esta introdução do ensino bilingue. Concordaria? Quer dizer, havia muito tempo em que o português era a única língua, agora. Há 20 anos, digamos, começou este processo de avaliar, não, não, de apreciar mais as línguas bantu, e agora.

E1. Até certo ponto há de ser uma revolução, sim, porque, quer dizer.

E2. Eu não nego essa valorização das línguas locais, mas, neste sentido de termos que estar a ensinar numa escola; a criança se quer aprender aprende lá em casa, isso eu acho que cabe aos pais ensinar a língua aos filhos, agora a questão do ensino bilingue, é que, eu não vejo lá com bons olhos, que é aquilo que eu já lhe expliquei.

S. Mas eu também não posso imaginar que, por exemplo, uma criança na Alemanha aprende o alfabeto, ou é alfabetizada numa língua que não conhece; aqui vejo uma grande dificuldade. Para mim, sim, foi sempre normal falarmos alemão em casa, vamos à escola e tudo continua na língua já familiar, já conhecida. Hum, vejo aqui um conflito.

E1. Realmente.

E2. Vamos ver a opinião dos outros, o que é que acham. O ensino bilingue.

E3. Segundo o que defendem os pensadores, é que é uma forma de ensinar, de provavelmente procurar socializar esta criança num determinado contexto. Até certo ponto é importante, mas o grande problema que nós estamos a enfrentar aqui, é que nós mesmos como pais e encarregados de educação e professores, em casa não falamos as nossas línguas, falamos mais o português, e então pergunta-se porque é que o meu filho vai aprender sena se em nenhum momento vai utilizar. Quando a criança diz ‘mamã, mamã’ é a primeira a dizer, hey, hey, não quero ouvir isto aqui dentro de casa; é complicado, e eu acredito que há pais que não aceitam, mas como forma para conhecer, eu acredito que é uma mais valia, é o meu ponto de vista.

S. É também o seu?

E1. (riso) Bem o meu ponto de vista, é um pouco complicado, talvez esteja a ver num outro ângulo. Fora do ensino, por exemplo, a introdução (p. ex.) das línguas bantu na Universidade, neste caso, eu acho que é um reconhecimento do valor que essas línguas têm na sociedade, porque pela experiência, como já disse, eu venho trabalhando na Rádio já há bastante tempo, quando nós estamos a falar na Rádio, os ouvintes

nunca pensaram que ah este que está a falar é um jovem e este que está a falar foi à escola, era esse o pensamento que os ouvintes muitas vezes têm, acham que é alguém um ancião, que não sabe português, mas, ao sair já do estúdio para a universidade, estamos a dar uma, sei lá, uma outra visão aos nossos ouvintes. Eh, afinal esse estudou, afinal para além desta língua fala outra, eh pa, então, parece que há valor, dá para aprender umas línguas, né. Ja, eu acho que, não sei, né (*riso*), é outra maneira de ver as coisas. Fora do ensino, neste caso.

S. Mas, então, a língua de prestígio é o português, quer dizer, é da elite, quer dizer, essas pessoas em Niala que falam sena ou ndau, ficam muito longe da universidade, e nunca vão ter acesso a uma carreira.

E1. Os falantes dessas línguas são pessoas que provavelmente não têm uma escolaridade assim, quer dizer, era o pensamento que as pessoas tinham, desde algum tempo para cá, mas agora estamos a provar o contrário, afinal de contas, é possível falar inglês, português muito bem, mas também estas.

S. Pois, e não pode ser também um problema político, quer dizer, eles votaram provavelmente na Renamo e a campanha foi feita em línguas locais, pelos vistos, e aqui eles são a maioria, mas eles têm menos escolaridade, quer dizer, há uma fissura, um abismo se calhar já entre minoria e maioria.

E2. Sim, se recordar, naquele período da campanha, me recordo que dois candidatos, de Quelimane, não vou mencionar aqui os partidos, nos últimos dias, começaram a adotar uma outra estratégia, em vez de falar português, começaram a usar as suas línguas, mesmo, no sentido de espevitado, de fazer ver àqueles outros que não, afinal de contas, como dizia aqui o professor Sacramento, aquele que está lá, que ocupa um determinado cargo, afinal sabe conversar na nossa língua. Eu acho que, usar a língua para talvez transmitir uma informação como esta questão do processo que move massas, de campanha eleitoral, é um elemento motivador para aqueles que estão do outro lado perceber que, ah, afinal tem a ideia X, pensa assim, pensa assim, pensa acolá, e olhando, ele fala a nossa língua, então, pode ser mais um ponto, sim. Olhando politicamente também, ou na forma de como comunicar, é uma forma de valorizar também a língua.

S. Pois, então, é uma discussão que continua.

E2. É uma discussão que não acaba.

S. Vocês pelo menos já fazem isto, quer dizer, já convidaram as línguas bantu para a universidade, quer dizer, já é um primeiro passo e eu acho que o papel da UP aqui é muito grande, porque tem delegações e acho que em muitas delegações já existem as línguas bantu, e ver isto como recurso, sim, que faz parte do potencial e da capacidade, e há também estudos, ou, isto é previsto fazer estudos sobre, pois, as línguas bantu aqui na universidade, ou isto fica para mais tarde?

E2. Não, penso que os colegas em sala de aulas pedem também aos estudantes para fazerem algum trabalho, ainda que não seja assim de índole científico como tal, que requer investigação. Os estudantes trazem alguma coisa, por exemplo ver extensões causativas do sena e do ndau, se tem uma relação com a extensão causativa do nyungwe, do changana, do citshwa e do rhonga, então, é mais um elemento que pode, que podemos pegar e acoplar ao nosso coiso. E há pessoas, colegas que estão a fazer isso.

E1. Por falar disso, desde a semana passada para cá, estudantes vieram, esses que fazem bantu, pediam exemplos de situações de elisão, de contração nas línguas sena e ndau, de facto eu não tenho algum material que fala nisso, estou a fazer uma investigação para ver se posso dar resposta a isso (*tosse*), mas estamos a aprender, não é (*riso*).

E3. É verdade, é verdade.

S. Muito bem, mas e normalmente é assim, vocês fazem o que vem de Maputo, ou vocês também aqui têm uma autonomia para trabalhar com o contexto local?

E1. Sim, mas, concretamente nas línguas ndau e sena que nós estamos a dar, temos o programa que vem de Maputo, mas nem todo o material está disponível, então nós adaptamos à nossa realidade, estamos a dar os pontos que nós achamos que estes são fáceis de encontrar neste ambiente, mas na medida em que o tempo passa, nós vamos acomodando todos os aspetos que estão lá, previstos no programa, né, mas por enquanto nós não temos, é isto que vamos dar, temos material na biblioteca, ou noutra sítio, não temos muito material.

E2. O programa era converter aquele programa de português, da língua portuguesa mas para a língua sena e ndau, sim.

S. Pois, eu também estou a pensar em estudos comparativos, línguas bantu, isto já existe o francês, português, espanhol, são línguas românicas, são muito iguais, quer dizer, pode-se aproveitar no ensino, inglês também não foge muito do português, e estudos comparativos aqui já vejo um potencial que existe e já é pensado, então.

Acho que não tenho mais perguntas. Mas se vocês tiverem mais perguntas a mim, eu estou disponível.

E2. (*impercetível*) Nós não temos o ensino bilingue aqui.

E3. Ao nível da universidade? O que nós fazemos, pelo menos como curso de português, é ir dar introdução a estudos linguísticos e estrutura das línguas bantu e didática das línguas bantu (**S. ah, isto existe!**), sim, sim, no ensino básico, nós pelo menos vamos lá, temos colegas que vão trabalhar, um deles era o professor Sampaio e o prof. Nelson, são essas duas pessoas que normalmente trabalham com estas cadeiras no ensino básico.

S. E estes professores foram formados onde? Didática de língua bantu, como eles podem dar aulas.

E3. Uma das situações é aquela do professor Nelson que aprendeu metodologias de ensino no instituto de formação, então o outro é o colega que fez na UEM língua bantu, mesmo.

S. Ah, tá bem. Pois, mas estudar é uma coisa, línguas bantu e depois trabalhar com crianças, é.

E3. Não, no ensino básico não são crianças, são professores que saem do ensino primário, que vêm receber conhecimento e depois vão para o terreno.

S. Ah, tá bem, OK, é sempre sim a pergunta quem é formador de quem. Como chega o conhecimento para todos os cantos da sociedade. OK!

E3. Eu gostava de saber, a professora visitou também a Universidade Eduardo Mondlane?

S. Já falei com o Feliciano Chimbutane, sim, já estamos em contato, mas eu vou-me focar mais na UP, porque parece-me mais prático, porque eles estão a fazer isto, estudos comparativos, e ele disse que a UEM tem mais estatuto de universidade de investigação e pesquisa e ele disse assim a UP é mais da prática, e daí não sei se.

E3. Não, pode ser também um elemento. Nós estivemos num seminário organizado, coincidentemente nós os dois, mas ele estava em nome da Rádio e eu ia em nome da própria UP, estivemos num seminário de padronização das línguas (**S. ah, pois, decorreu agora em maio**) sim, sim, em maio, então, percebemos lá que a UEM tem muito trabalho investigativo e há muito material que comprámos de forma individual e é este material que é produzido na UEM por alguns estudantes e colegas também que nós estamos a usar aqui em sala de aulas.

S. Pois, eu já falei com o Feliciano sobre isto e infelizmente ainda não há plataforma, facilitava muito a vida para muitas pessoas se houvesse uma plataforma e métodos, didáticas, materiais e também textos, acho que o que falta, porque, para quê aprendermos ler e escrever, para compreendermos textos e produzirmos textos, então, é preciso ter exemplos.

E3. Não sei, talvez até se a professora Susanne falasse com o professor Banze, aquele sistema desapareceu.

E2. Estamos à procura do Banze; dei contacto (*impercetível*).

S. Os meus colegas da UP já me tinham falado dele.

E3. Ensino de línguas, autodirigido, então o estudante vai para lá ele já tem, em sena, ndau, changana, citshwa, tudo, só que não sei com aquele desaparecimento de material ali, se existe backup ou não.

E2. Tentei ligar para ele, fui ao gabinete dele não estava lá (*dispensável*).

S. Eu vou desligar, posso?

E2. Ah, acho que sim.

III.

DATA DA ENTREVISTA: 12 de Outubro de 2018
CIDADE: Beira
INSTITUIÇÃO: UP-Beira
DEPARTAMENTO: Francês
ENTREVISTADO/A (E.): JB
FUNÇÃO: Responsável de EAD-Espaço de Aprendizagem Autodirigida

E. Bom, para começar eu gostaria de lhe apresentar este espaço onde nós estamos. É justamente o espaço de aprendizagem autodirigida de línguas. Quando a gente fala de aprendizagem autodirigida é aquela em que a pessoa aprende sozinha; a gente diz sozinha, entre aspas, porquê, porque tem um conselheiro e aprende também com os falantes nativos. É verdade que para além dos falantes nativos ele aprende também com os documentos autênticos, aqueles documentos que não foram produzidos para aprendizagem e também pode utilizar os documentos que foram produzidos para a aprendizagem de línguas, por exemplo os métodos. Agora, neste espaço nós trabalhamos com línguas nacionais e línguas estrangeiras, então.

S. Quais são?

E. Línguas nacionais temos o cindau, o cisená, temos o cicopi, que acabámos de introduzir; o cicopi é uma língua que é falada em Inhambane.

S. Ah, não é bitonga?

E. Tem cicopi, tem gitonga e também tem citshwa, em Inhambane; estas três línguas. Mas por enquanto nós começamos a introduzir conteúdos de citshwa e conteúdos de cicopi, e temos também um trabalho que estamos a fazer para introduzir os conteúdos para aprendizagem de xichangana, que é a língua falada no Sul. Agora, para além destas línguas moçambicanas, também aprendem o inglês, o francês, o português, mais na modalidade de auto direção. Então, eles vêm aqui, inscrevem-se; a pessoa pode aprender duas ou três línguas, depende da pessoa (S. pois claro), depende dele porque é ele que faz a gestão da sua aprendizagem. É ele que controla o tempo, é ele que controla os conteúdos que quer aprender, é ele que escolhe os documentos que quer utilizar. A verdade é que ele encontra a maior parte do material na nossa plataforma e também outra parte apanha aqui na biblioteca, porque nós temos alguns materiais dirigidos à aprendizagem de línguas. Agora, temos uma vertente interessante. Aqui em Moçambique nós queremos de verdade introduzir a aprendizagem de línguas, mas do estudo que.

S. Línguas nacionais!

E. Línguas nacionais, e está sendo introduzido esse estudo, só que, do estudo que eu fiz, porque eu fiz o meu doutoramento em aprendizagem autodirigida, cheguei à conclusão que existe.

S. Em que área? Não entendi bem.

E. Ciências de linguagem, mas a especialidade é auto direção de aprendizagem, aprendizagem autodirigida.

S. Ah, tá bem, e fez o doutoramento onde?

E. Fiz em França.

S. Em França, em que cidade?

E. Em Nancy, na Universidade de Lorena.

S. Ah, OK, então, é professor de francês (E. sim, sou professor de francês) e tem o doutoramento nesta área. Ah, muito interessante.

E. Então, do estudo que eu pude fazer, é que eu cheguei a uma conclusão, de que aprender línguas em Moçambique não é assim tão fácil. Não é assim tão fácil porquê, primeiro nós temos problemas dos materiais, dos materiais de aprendizagem; poucos documentos autênticos escritos existem. Eu posso lhe dar um exemplo. Nós não temos jornais, nós não temos revistas, nós não temos muito, muito material

escrito, mesmo para o funcionamento da própria administração, porque as línguas nacionais não são usadas na administração. Então, isso tem criado alguns transtornos. Eu posso dar um exemplo. Como redigir (por exemplo) um relatório numa língua nacional. O estudante não tem modelo. Como redigir uma ata em língua nacional? O estudante não tem modelos. O que nós temos a mais aqui é justamente materiais áudio, porque, porque as línguas nacionais são muito mais faladas do que escritas.

S. E existem na Rádio.

E. Existem na Rádio, é por isso que eu disse, são muito mais faladas do que escritas. Existem muitas tentativas de padronização das línguas moçambicanas (S. sim, existem), e isso é muito bom, mas agora o que está a faltar para que essa aprendizagem seja de facto efetiva, no meu entender, é que essas línguas de facto sejam aplicadas na administração, porque no dia em que elas forem aplicadas na administração, vão existir também documentos normativos nessas línguas, e existindo esses documentos vamos facilitar a aprendizagem, porque a pessoa vai confrontar a parte escrita (S. sim) e pode aprender a desenvolver aquela capacidade de compreensão e expressão escrita, facilmente, e não aquilo que está a acontecer agora, porque agora facilmente ele desenvolve a capacidade de compreensão e expressão oral, porque pode ouvir na Rádio, pode ouvir as conversas (S. sim, sim). Então, a auto direção para mim, a aprendizagem autodirigida, ela já traz uma mais valia para Moçambique. A mais valia que traz é o seguinte: A partir da aprendizagem autodirigida, as pessoas podem decidir apenas aprender a expressar-se numa língua nacional. Pode ele decidir que eu quero aprender a língua nacional, mas o que eu quero eu só quero compreender, quero ouvir a língua nacional, então ele decide a atitude que ele quer adotar; se ele quer ouvir e falar, então vai ter que escolher compreensão e expressão oral, então assim ele vai desenvolvendo sozinho. Então, na nossa aprendizagem autodirigida, depois de ele aprender uma parte dos conteúdos, nós o confrontamos com o nativo; tá ver, por exemplo, pode ser o citshwa, se está a aprender o citshwa, nós perguntamos a ele como é que ele quer o contacto; é que há algumas pessoas que não querem o contacto visual, eles querem contacto à distância, então, quando querem contacto à distância nós criamos condições de fazer uma conversa em vídeo conferência; então o estudante conversa com a pessoa. Eu vou dar um exemplo simples. Imaginemos que a professora aprendeu a cumprimentar em citshwa, e diz eu sei cumprimentar em citshwa; a gente diz tá bom, você sabe cumprimentar e você diz sim, eu sei cumprimentar, o que é que a gente faz, a gente procura um nativo citshwa, a gente diz a um nativo, este aqui sabe cumprimentar em citshwa, conversa com ele para ver qual é a capacidade dele, então depois daquela conversa ele volta, o estudante, o aprendiz, vem fazer o balanço. A gente pergunta, como é que foi a conversa, você conseguiu ouvir o citshwa, conseguiu cumprimentar o matswa, ele disse sim ou não, então depois vamos ter com o nativo, conversamos com o nativo, como é que foi a conversa com aquele aprendiz, então, depois daquela conversa nós voltamos, conversamos com o estudante e fazemos o balanço, e se o nativo tiver nos dito que não conseguiu entender o aprendiz, ele diz, nós conversamos com o nativo mas ele diz que não estava a te entender, então isso para dizer o quê, que a sua aprendizagem tem algumas deficiências.

S. Mas isto não é um pouco inviável? Quer dizer, são muitos processos de contacto.

E. Sim, são muitos processos de contacto, mas.

S. Esta pessoa, que é falante de citshwa, tem um conhecimento básico, ou já tem um conhecimento elevado, é uma conversa básica ou já é, quer dizer, trabalham com estes graus do quadro europeu?

E. Sim, com os níveis, sim, exatamente, a pessoa escolhe o que, é por isso que nós temos aqui, eu não mostrei à professora. Temos primeiro um documento em que nós fazemos a análise das necessidades, depois vou-lhe a mostrar esse documento, em que fazemos a análise das necessidades, em que a pessoa diz o que sabe e diz o que não sabe, então, em função dali, no quadro europeu, nós conseguimos ver se está no nível A1, no nível A2, no nível B1, no nível B2, então, conseguimos integrar a pessoa nos diferentes níveis.

S. E fazem isto, trabalham com este quadro.

E. Exatamente, aqui nós trabalhamos com esse nível, é por isso que a pessoa pode vir aqui dizer, por exemplo, eu quero aprender o inglês, ele faz a autoavaliação, depois de ter feito a autoavaliação a gente diz, você não vai aprender o nível inicial, nem no nível 1, mas vai aprender talvez no nível 3, porquê, porque você já tem conhecimentos suficientes para aquilo.

S. Com o inglês, já está tudo bem, também com o alemão, francês, português (sobreposição), só que aqui tenho uma pergunta relativamente à língua. O vocabulário é assim tão extenso como o

vocabulário do português, espanhol, não sei, uma língua europeia, quer dizer, eu sempre pensava que uma língua falada (e as línguas nacionais existem só oralmente), tem um vocabulário de 5 ou 6 mil palavras, que, comparativamente é muito pouco.

E. Sim, eu diria, que quando comparamos as línguas moçambicanas com as línguas europeias, podemos dizer que o vocabulário é relativamente reduzido, mas até certo ponto temos que ter em conta que também no nosso vocabulário existem os empréstimos, aquela falta de palavras que os falantes têm sentido, eles recorrem às línguas estrangeiras.

S. Há línguas que têm mais empréstimos que outras?

E. Exato, exato. Por exemplo, o xichangana faz mais empréstimos de língua inglesa.

S. Sim, e tem obviamente muitas.

E. Tem muitas palavras de língua inglesa, agora aqui o sena e o ndau já têm outras características, eles fazem empréstimos de outras línguas faladas aqui no Zimbabué e no Malawi, que são línguas, o shona, o shona é uma língua do Zimbabué e também falada na fronteira, e os moçambicanos misturam um pouco nessas duas línguas (S. sim, sim, sim). Eu diria que vocabulário não falta, eles têm o vocabulário, agora, o que acontece é que nós temos um trabalho um pouco difícil, por exemplo aqui na aprendizagem autodirigida, porque quando ele diz eu quero aprender o cindau, somos obrigados a perguntar, quer fazer o quê com o cindau (S. pois), ele tem de dizer o que quer fazer, então depois de dizer o que quer fazer com o cindau, a gente tem que perguntar a ele, tá bom, mas em que zona você irá, ele tem de precisar a zona onde é que vai ir.

S. Porque a pronúncia varia?

E. Exatamente, tem muitas variantes, tem o cindau de Ciqwaka, tem o cindau que é falado aqui na Beira, são línguas muito próximas, mas têm algumas palavras um pouco diferentes. Então, nós prestamos muita atenção a isso. Da mesma maneira que procedemos nas línguas nacionais também temos procedido nas línguas estrangeiras; quando ele aprende o inglês a gente pergunta, quer aprender inglês, quer ir para onde? Se ele diz que quer ir na América, quer ir nos Estados Unidos, quer ir na África do Sul, ou quer ir aqui no Zimbabué? Quando ele diz quer ir no Zimbabué somos obrigados a pôr ele em contacto com documentos autênticos produzidos em Zimbabué, contacto com nativos do Zimbabué, que é muito mais para quê, para ele poder desenvolver aquela variante.

S. E têm cooperações com estes países todos?

E. Sim, sim, não é cooperação que nós temos, o que nós fazemos muitas vezes é o seguinte: Temos amigos; eu quando fiz o meu doutoramento na Alemanha, não, em França, tive alguns amigos, mesmo agora quando disse que era alemã fiquei feliz porque tenho minha amiga que está na Alemanha, e que, ela casou lá na Alemanha, das vezes que eu fui para lá para fazer o meu doutoramento até fui visitar um pouco, fui ver a eles, conversei, aprecio também a língua alemã, é um dos projetos que já tenho, vou introduzir aqui, até se for a virar ali há de ver alguns livros em alemão, já tenho material para introduzir alemão, alemão em aprendizagem autodirigida. Agora, aquilo que eu disse, nas nossas línguas, nós trabalhamos muito aqui na aprendizagem autodirigida a componente oral, compreensão oral, expressão oral; é verdade que estamos a produzir os materiais, estamos a produzir os materiais porquê, porque falamos com os nativos.

S. E gravam isto e fazem?

E. Exato, gravamos e pomos na plataforma, que é para quê, que é para as pessoas quando querem aprender vão à plataforma. Ele quer saber se apresentar, p. ex., em cindau, vai à plataforma e ele escreve ‘apresentar-se em cindau, ele vai ouvir o documento áudio, em cindau, e depois vai imitar, então depois de imitar vai encontrar os exercícios, ele vai fazer os exercícios, então depois vai à própria prática que é no terreno.

S. Mas isto é uma coisa voluntária, quer dizer, os estudantes estão no minor, estudam sena e ndau e só quando eles quiserem vêm cá e fazem.

E. Exato, aqui já, esse dispositivo é para qualquer pessoa, todas as pessoas interessadas em aprender vêm para aqui.

S. Mas o senhor é o encarregado.

E. Sim, eu sou o responsável.

S. Pois, mas a nível da universidade.

E. A nível da universidade também aprende-se o cindau na sala de aulas.

S. Pois, pois, não, mas este centro é o único.

E. Sim, sim, é o único aqui em Moçambique.

S. Em Moçambique! Mas tem contacto com a UEM?

E. Até agora só falei, conversei um pouco com o professor Bento Siteo, que é um que se tributa muito nas línguas bantu; outro que ainda preciso ainda de conversar com ele, é justamente aquele que produziu a língua dos sinais. Temos dois grandes que trabalham nas línguas bantu aqui em Moçambique e que eu aprecio; é verdade que as metodologias são um pouco diferentes, porque eu preciso 'optimize' em autonomia de aprendizagem, enquanto eles optam mais em ensino.

S. Formação de professores e.

E. Exato. Eu até tentei ver um bocado, tentei comparar um pouco aquele dispositivo do ensino que é introduzido na UEM, em que eles ensinam quase todas as línguas, eu até me perguntei, bom, será que a pessoa chega a falar a língua.

S. Ainda mais falar sobre a língua.

E. Sim, porque o que me pareceu é que ele aprende mais a linguística, como é que funcionam as línguas, enquanto eu já não preciso da linguística aqui, o que eu preciso é que a pessoa venha aprender a língua, então depois de aprender a língua, ele parte. Uma das vantagens que tenho aqui na aprendizagem autodirigida é que eu não preciso de falar todas as línguas, eu funciono como conselheiro (S. e mediador, né?) exatamente, só ajudo a pessoa a aprender e quando ela aprende já depois ponho em contacto com os verdadeiros falantes.

S. Mas o Jacinto foi empregado assim, para fazer isto, para criar este espaço, ou já foi professor da UP e tornou-se (professor) especializado nesta área, que é uma área muito especial de facto?

E. Sim, sim, é muito especial a área. Eu sou professor da UP, então foi justamente a partir daquilo que nós estávamos a fazer, porque na UP nós não tínhamos professores, estávamos a formar professores da língua francesa, então ao formar-me professor da língua francesa, não havia professores, éramos dois no início, então.

S. Aqui na Beira?

E. Aqui na Beira. Então havia necessidade de se fazer um ensino à distância, tentámos fazer o ensino à distância, e chegámos a um momento em que havia muitas dificuldades. Dois professores para ensinar uma média de catorze disciplinas, então aí tínhamos que andar à procura de modalidades que pudessem permitir ao mesmo número de professores que temos, mas assegurar a formação, então é aí onde já entrámos na aprendizagem autodirigida, então a aprendizagem autodirigida é que nos salvou, e depois daí eu quis mais continuar e criei este espaço de aprendizagem autodirigida, que ainda estou a sonhar mais, estou a sonhar mais, em fazer crescer mais, porque o meu desejo é que este espaço de facto seja usado por muitas pessoas.

S. Quantas pessoas já utilizam este centro?

E. Este centro, contando, eu já tenho uma média de doze estudantes (S. doze) doze, sim, que utilizam.

S. E eles vêm de qualquer área.

E. Vêm de qualquer área! E há pessoas mesmo que nem estudam aqui na UP.

S. Ah, tá bem, OK, eles também têm esta possibilidade, podem.

E. Sim, sim, têm esta possibilidade. Qualquer pessoa que não estude aqui na UP vem e tem a possibilidade de aprender; o que ele tem que fazer é só entrar em contacto connosco e ele faz a aprendizagem.

S. E não custa nada utilizar este centro?

E. Não, não custa nada, o que nós fazemos, fazemos a cobrança, cobramos aqueles valores normais, porque nós fazemos como se fossemos, trabalhamos em coordenação com o centro de línguas e cada nível cobra-se um valor.

S. Pois, isto então é um curso, um espaço, centro de línguas.

E. Digamos que é quase isso, tem uma ligação, porque o que nós queremos é trabalhar nas línguas; a diferença é que nós trabalhamos aqui na biblioteca porque a aprendizagem autodirigida ela é feita tendo em conta os recursos. Então é aqui onde temos os recursos documentais, temos muita coisa. Então, nós preferimos separar-nos do centro de línguas, que eles ensinam, nós dissemos nós não ensinamos, a pessoa aprende sozinha.

S. Sim, sim, sim, mas também os estudantes podem pedir conselhos.

E. Sim, sim (S. vão falar consigo) vêm aqui e pedem conselhos, porque o que nós fazemos é aconselhamento na aprendizagem de línguas, procuramos saber por que é que você tem dificuldades, por que é que você não consegue, por exemplo, desenvolver as suas competências de línguas; ele vem, a gente senta e conversa com ele; uma das primeiras perguntas que a gente faz, tá bom, talvez você não saiba aprender, porque é aí, um dos grandes problemas que nós temos nos estudantes eles não sabem aprender, e muitos nem sabem o que é compreender, então, a partir daqui eles aprendem, o que é aprender, o que é compreender; muitos nem sabem como é que eles aprendem, como é que o organismo deles funciona, então nós temos aqui muitos documentos, por exemplo como é que o seu organismo funciona, por exemplo aqui, memória, memorizar não é aprender, decorando, isto é, ler um texto levantando os olhos, quer dizer, então, nós ensinamos a pessoa como é que ele pode memorizar (S. maningue nice, maningue!) não é, então, veja por exemplo, o espaço não é limitado, as pessoas que dizem de que a memória não funciona, a gente diz, não, o espaço não é limitado na memória, não é como a biblioteca, quando tem muitos livros já não há lugar para pôr na prateleira, não, não é. Então, ele aprende sozinho, ele se descobre e, ao se descobrir, ele já tem a possibilidade de aprender melhor, e quando aprende melhor, ele sai daqui já como alguém que sabe realmente o que é aprender.

S. E os seus colegas das línguas, gostam do projeto ou estão-se a rir um pouco?

E. Bom, há alguns, porque quando se trata de inovação, muitas pessoas não aceitam a inovação; há alguns que estão a favor, alguns que não conseguem entender bem o projeto, mas eu nem me preocupo muito com os que não entendem o projeto, a minha preocupação é ir à frente, eu sei que um dia eles vão descobrir a importância.

S. Mas tem algum apoio?

E. Sim, sim, tenho apoio, tenho colegas mesmo que trabalham comigo. Eu trabalho com dois colegas do curso (S. curso de francês) curso de francês, sim, sim, trabalham comigo diretamente, e esses fazem tudo aquilo que eu quero, não é.

S. E também tem ajuda de.

E. A própria direção também.

S. Instituições internacionais (sobreposição), porque há sempre, eu sei que na Alemanha existem por todo o lado, as universidades todas têm um, um (E. uma parceria) sim, um espaço de autoaprendizagem de línguas.

E. Sim, na Alemanha, na Europa sim, agora o problema é que aqui na África, é por isso que eu disse, aqui na Beira, esse para nós é o problema que nós (*impercetível*).

S. Pois, eu acho sim, muito lindo.

E. Esse é o primeiro, eu não vou mentir, aqui em Moçambique (*riso*).

S. Estou surpreendida, e agora entendo o que os meus colegas diziam quando falaram de si, OK, porque realmente. Mas então, o seu valor pelas línguas nacionais de onde é que vem?

E. Ahhh! (*grande suspiro*). Bom, eu não vou mentir, o valor das línguas nacionais, é que eu sempre disse o seguinte, aprendi que quem conhece muitas línguas é a pessoa mais rica, e em Moçambique, muitas pessoas pensam que é um País pobre, mas eu olho para Moçambique como um País rico, muito rico, porque, tem muitas línguas, então, a diversidade linguística faz com que Moçambique seja um País rico, muito rico, porque em cada grupo étnico, grupo linguístico, tem valores culturais diferentes, e que se a gente conseguisse assimilar aqueles valores culturais, havíamos de interagir melhor com aquelas pessoas e seríamos pessoas com uma visão do mundo muito maior. Então, foi a partir daí que eu vi, e depois aquela minha grande preocupação de ver que aqui em Moçambique as pessoas chumbam, não conseguem passar nas escolas, porquê, porque aprende-se em português, e há casos em que confunde-se o português como se fosse língua materna aqui em Moçambique, mas não é língua materna, para alguns, o português é uma língua estrangeira, e há alguns professores, aqui mesmo em Moçambique, que ensinam o português como língua materna, e também há insucesso na escola. E poucas são as pessoas que conseguem analisar porque é que as pessoas não conseguem mesmo sair se, nos distritos, por exemplo, quando aprendem o português, é justamente por causa da metodologia, ao invés de utilizar a metodologia de português-língua-estrangeira, usam a metodologia de português-língua-materna para alguém que nunca ouviu português. Então, foi a partir daí que eu me interessei bastante.

S. Mas fala uma língua nativa?

E. Eu falo sim, sim, falo muitas até; falo três línguas. Eu falo changana, falo cicopi, falo (S. cicopi?) cicopi, sim, é a língua (*sobreposição*) em Inhambane, falo um pouco o citshwa (*riso*).

S. Mas porquê assim? Nasceu em...

E. Eu nasci em Gaza (S. em Gaza, hum) passei uma parte da minha vida, a maior parte da minha vida passei em Maputo, por isso falo também um pouco rhonga, falo rhonga, e agora entendo um pouco é o cisená e o cindau, porque me preocupa um pouco, nessas línguas, e tenho a certeza que daqui a pouco até vou falar essas duas línguas.

S. Já está há muito tempo aqui?

E. Estou há muito tempo aqui, mas o que me estava a atrapalhar muito nos meus projetos era justamente porque ainda estava a fazer o meu doutoramento, então, ao fazer o meu doutoramento primeiro eu queria entender as línguas, queria ver como é que é (S. pois) mas agora já estou mais preocupado em aprender mais línguas; mas mais triste, não vou mentir para si, o que me faz até não aprender muito é justamente porque eu aprendi a auto direção, e eu depois faço uma pergunta, vou aprender o cisená para fazer o quê, então, eu digo, a pessoa tem de aprender aquilo que é útil, então.

S. Pois, exatamente, a motivação é muito importante (E. exatamente) sobretudo na autoaprendizagem.

E. Na autoaprendizagem, sim. Eu não posso obrigar a pessoa a aprender cindau, é por isso que eu, quando a pessoa vem aqui para aprender a primeira pergunta que eu lhe faço ‘Mas porquê você escolheu cindau?’, e é aí onde nós vamos partir, ele vai saber eu escolhi cindau porque eu quero fazer isto e mais aquilo. Muitas pessoas aprendem uma língua e desenvolvem competência naquela língua, mas depois não falam. E línguas quando não são faladas são esquecidas. Então é quase o mesmo. Eu sempre me disse, eu quero aprender cisená mas depois outra parte diz, vou fazer o quê com o cisená, qual é o meu projeto (*riso*).

S. Ja, ja, entendo, muito bem, sim. Para falar na Rádio sobre o seu projeto, por exemplo, sim. Porque

acho que, eu falei ontem com o Sacramento e ele disse muitas pessoas não entendem que ele é falante de uma língua bantu mas ele estudou, é professor, e quer dizer, os conceitos são um pouco (E. diferentes) sim, um falante de uma língua bantu não pode estudar, não faz parte da universidade, quem estuda na universidade tem que ter o português ou uma língua internacional (E. ah, mas isso) nesse sentido, sim, a população, e ele é um bom exemplo que fala as línguas bantu, é um exemplo, representante da língua, trabalha na Rádio, e ele disse que aqui começa o processo de pensar melhor sobre as línguas bantu, a língua materna.

E. Exatamente. Sim, é um paradoxo, de verdade, porque quando estava no Sul, em Maputo, quando está em Maputo as pessoas falam sem nenhum receio. Mas agora eu quando cheguei aqui, se até agora não falo cisena e cindau, quando cheguei aqui descobri que as pessoas daqui têm medo de falar a língua deles, eles escondem (S. ouve-se muito menos, sim) até preferem falar xichangana, que é língua do Maputo, e falar o xirhonga, e.

S. E tem uma explicação porque é que é assim?

E. Bom, eu não posso dizer que existe uma explicação precisa, o que me parece é que cada etnia tem os seus valores culturais; acho que eles são muito reservados e são pessoas que não gostam de se mostrar fora, porque eles até preferem aprender, falar o xichangana e a língua deles esconderem.

S. Mas acha o changana como uma coisa superior, ou os changana próprios também acham-se.

E. Não, os changana não é porque se acham superior, é que eles tiveram uma cultura diferente, eles mesmo no serviço falam (S. pois, pois, sim) e sem nenhum receio (S. na universidade também, sim) sim, sem nenhum receio, mas agora aqui não, eles (*impercetível*) muito, talvez seja a colonização, durante a colonização dizia-se que as línguas nacionais eram línguas indígenas, não deviam ser faladas.

S. Pois, mas isto também continuou nos tempos socialistas.

E. Bom, até nem posso dizer que continuou nos tempos socialistas, isso não acontecia durante os tempos socialistas, só que.

S. Oh, eu falei com colegas como a Bendita, como a Leonilda, foi proibido no internato falar em línguas bantu e estava até escrito na parede.

E. Podia sim, podia ser isso, porque houve aquela tentativa de língua de unidade nacional, que era muito mais para combater-se o tribalismo, porque há pessoas de facto que se identificavam só com a tribo, então aí havia uma necessidade de se juntar todas as pessoas, é por isso que aqui é possível encontrar-se pessoas de Nampula, pessoas de Maputo, pessoas de Inhambane. Em Maputo encontra quase todas as etnias, em todos os sítios, que era muito mais para quê, para se uniformizar; é verdade que houve um tempo que se proibia a prática dessas línguas, mas não sei se era realmente a política, porque chegou uma fase, a partir de 1990, em que já foi instaurado o uso das línguas nacionais nas escolas.

S. Pois, mas isto é interessante, então, já está a ser permitido, isto não vai chamar o tribalismo outra vez? O ensino bilingue, ou estes minors em ensino de língua bantu.

E. Eu não acho, porque se formos ver a própria conjuntura nos diz outra coisa; porque houve aquela tendência de se juntar pessoas de todas as partes, então, a partir do momento em que aqui, na Província de Sofala, podemos encontrar todas as etnias, mesmo que a gente ensine as línguas daqui, há problema. Esse é um elemento que até não focalizei que gostaria de focalizar.

Porque é que eu optei muito mais pela aprendizagem autodirigida? Reparemos, por exemplo, alguém está aqui, em Sofala, estando aqui em Sofala pode aprender o xichangana; como é que vai aprender o xichangana? Em auto direção de aprendizagem pode aprender, não precisa, não precisa de um professor de xichangana, mas quando nós vamos às diferentes escolas, é aí onde já podemos encontrar o tribalismo, porque repara, por exemplo, nós estamos aqui em Sofala, nós dissemos que minor tem de ser o cisena e o cindau, não é, então ao fazermos isto, já estamos a focalizar essas duas línguas que são faladas aqui. Vamos a Maputo, o minor tem que ser em rhonga e changana (S. em rhonga, sim, e Gaza é changana), em Gaza é changana, então, repare, ao fazermos isso já estamos a desenvolver de facto o tribalismo, isso já podemos, porque lá em Maputo há pessoas nativas de outras regiões, que têm o cisena como língua materna e gostariam de fazer o minor em sena, mas não podem fazê-lo porque estão em Maputo (S. pois), então eu

tentei ver essa conjuntura e isso me deixou muito curioso; e depois um outro aspeto, a gente diz que temos de aprender as línguas nacionais porquê, porque elas são usadas nas escolas, por exemplo nas escolas primárias, então eu me fiz uma pergunta, imaginemos por exemplo um sena, está em Maputo, não é, termina a formação em Maputo, não conseguiu fazer o minor em xichangana, por que a língua materna dele é o sena, é obrigado a se transferir de Maputo para aqui, está a ver, mas quando a gente trabalha em auto direção de aprendizagem acaba, está lá, ele não precisa de se transferir, pode aprender, o sena, desenvolver, fazer tudo.

S. Mas, pelo que eu saiba, ou pelo que aprendi, que este ensino, em línguas bantu, nunca vai chegar ao ensino bilingue, porque o ensino superior está completamente desligado do ensino primário, onde acontece o ensino bilingue, quer dizer, não vejo como uma coisa pode ter a ver com a outra.

E. Mas eu não acho que isso vai ser uma coisa definitiva (S. hum), eu não acho, eu não acho justamente porquê, porque o que falta, no meu entender, é a utilização das línguas nacionais na administração (S. hum, tá bem, então estas) no meu entender só falta isso (S. ah, OK). Se um dia qualquer decidir-se que na administração devem ser usadas as línguas nacionais, esse impasse vai desaparecer, porque o que faz com que as línguas nacionais não sejam ensinadas ao nível superior, eu acho que é falta de materiais (*impercetível*), porque as nossas línguas ainda não estão desenvolvidas, aquilo que eu disse, não temos os documentos administrativos em línguas nacionais.

S. Então estes cursos, por exemplo o minor podia focar-se na (sim) elaboração de materiais de, de (E. para o funcionamento das), para um futuro funcionamento das línguas.

E. Exatamente! Como fazemos por exemplo ata, como fazer um relatório.

S. Então mais pesquisa, mais investigação, mais documentação e menos ensino, porque de facto ensino, ou também pode-se pensar em métodos didáticos (E. tá bom) para o ensino, não sei.

E. Mas a professora tem de pensar outra coisa. Eu acho que o remédio simples não seríamos andarmos a produzir os documentos; o remédio desta doença que nós temos, para mim, era só dizermos, as línguas nacionais devem ser usadas na administração, bastava, e dizer, OK, você quer tratar um passaporte, você pode escrever em língua nacional, encontra um formulário em língua nacional, então, só por institucionalizar o uso das línguas nacionais na administração para mim o problema tá resolvido, porque não vão ser só as universidades que vão produzir, as próprias instituições vão produzir os formulários, e ao produzir o formulário para por exemplo aquisição de um passaporte, aquele formulário é um documento autêntico, e aquele documento autêntico nós podemos ir à Migração e levar aquele documento autêntico, ir na sala de aulas entregar ao estudante para aprender como se produz o formulário, e será uma coisa que sai do seu meio real para ser aprendido, e ele ao aprender vai voltar a reutilizar o mesmo instrumento, agora, nós podemos produzir, eu até já cheguei a uma fase que eu disse, vamos produzir documentos, mas quando não são usados, não são atualizados, não servem para nada, eu pelo menos penso assim, esse é o meu raciocínio, não sei se, mas o meu é assim, porque é a partir da própria necessidade das instituições que vão-se produzir os documentos, e ao produzir documentos para o funcionamento da instituição já estamos a criar condições para existirem documentos para a aprendizagem (S. pois, sim, sim, uma coisa, sim, vem com a outra, claro). Sim, para mim é assim, agora, não sei, cada um vê as coisas da sua maneira.

S. Trabalha um pouco com este *minor* em ensino de língua bantu aqui na universidade?

E. Sim, eu trabalho um pouco com o professor Sampaio, já conversámos muito sobre isso, eu até já lhes dei até conselhos também, que podiam mandar os estudantes deles para virem aqui aprender, porque há alguns estudantes que são bons nas línguas nacionais e eu trabalho com eles para a produção dos materiais. Está a ver por exemplo quando eu quero produzir uma ficha de identificação em sena, eu tenho falado com os estudantes em sena, eles me produzem aquela ficha em sena, depois procuro outros senas para reler aquela ficha, e depois vou à procura de outros nativos, que não têm nada a ver com a universidade, para ver a aplicação.

S. Então, trabalha bastante com os estudantes das outras delegações?

E. As outras delegações ainda não comecei a trabalhar, mas é meu projeto, daqui a pouco vou levar avante. Parei um pouco porque tivemos um problema este ano; fomos roubados duas vezes, o servidor, aqui na biblioteca, roubaram os computadores, então, ao roubarem o computador roubaram o servidor, o que é que

eu tinha que fazer, é lá onde eu tinha as minhas bases, tudo estava lá (S. foi tudo) foi tudo destruído, então eu de fevereiro até junho estava ainda a tentar repor, até mesmo agora estou a tentar repor os sistemas que estão aqui na biblioteca.

S. Posso eu ter acesso a esta plataforma Moodle?

E. Diga, diga?

S. Posso eu.

E. Ter acesso! Sim, pode ter, pode ter acesso.

S. Bem também, quando eu estiver na Alemanha.

E. Sim, eu vou lhe dar os meus. Sim, pode ter acesso, sim, sim, e pode entrar.

S. Eu estou super interessada (E. tá bom, vai ter acesso) porque é um pouco a minha área, também.

E. Que bom, que bom. Então terei uma parceira, porque eu gostaria também de trabalhar muito com o alemão, porque assim podia encontrar nativos alemães.

S. Ah, pois, sim, mas eu também estou a pensar vice-versa, porque há muitos alemães, não em Gießen necessariamente, mas por exemplo em Bayreuth, eles têm estudos africanos e alguém que vem para estudar uma certa matéria pode preparar-se já na respetiva língua.

E. Exatamente! Não, a partir da plataforma, da nossa plataforma, de verdade, pode fazer a difusão lá fora, eles até podem aprender (S. sim) mesmo as nossas línguas aqui, as línguas moçambicanas eles podem aprender aqui, estando lá, eles podem aprender, e podem fazer, p. ex., eu faço também o aconselhamento à distância (S. ah, muito bem) utilizando vídeo conferência.

S. Até pode ser útil para o português porque.

E. Para o português, para todas as línguas.

S. Pois, exatamente, porque o português já tem aqui uma, uma.

E. Uma estrutura já um pouco.

S. Sim, própria, diferente. Quer dizer, é muito, sim. Só que, não tem problemas com o corte de eletricidade, ou, ou, pois, roubos, é uma.

E. Sim, mas aconteceu, aconteceu uma vez; agora até já tentei renovar, porque tinha alguns problemas de corte de eletricidade, mas quando há cortes eu sempre, quando há cortes de energia eu sempre corro, venho para aqui para restabelecer, porque a nossa plataforma ela está, todas as plataformas que estão a trabalhar aqui elas estão instaladas localmente, porque a política nossa não nos permite fazer a instalação nas bases estrangeiras, porque o ideal seria, p. ex., alocar o nosso Moodle no, p. ex., Moodle internacional; entrávamos em contacto e alocávamos, fazíamos tudo, mas a nossa política não nos permite.

S. Então tem que ser um.

E. Um servidor!

S. Um servidor nacional, como por exemplo, qual é o servidor aqui?

E. O meu servidor está lá em baixo.

S. Mas como se chama?

E. É um computador, mas (S. não) a nossa plataforma? (S. sim) O que eu vou fazer vou lhe dar o endereço para poder entrar na plataforma.

S. Pois, muito bem, e isto posso fazer de qualquer sítio.

E. Em qualquer sítio, sim (S. tá bem), eu vou-lhe dar o endereço, vou-lhe registar, que é muito mais para ver.

S. Muito bem. OK!

E. Há de ver, isso é a coisa mais simples, é coisa que eu vou fazer.

S. E se eu tiver perguntas podemos.

E. Podemos interagir, podemos interagir; eu vou lhe dar todos os meus contactos (S. ótimo, sim), vou dar os meus contactos, podemos trabalhar, se quiser até podemos trabalhar por Skype.

S. Pois, se calhar aqui pode-se de facto fazer um projeto.

E. Podemos fazer um projeto sem nenhum problema, podemos trabalhar se quiser mesmo em vídeo conferência, podemos conversar, pode ser Skype, pode ser mesmo, Open Meeting ainda estou a tentar recuperar, porque eu trabalho com open meetings, mas como roubaram, estou a tentar ainda reinstalar, porque ainda, o computador que me deram não é assim tão bom, deram-me esse computador, não é assim tão forte, porque aquele onde eu havia instalado era tão forte, porque no open meetings tenho um quadro virtual, para além do quadro virtual faço a partilha dos documentos, ou posso fazer um aconselhamento à distância, o estudante diz, 'ah tenho dificuldades aqui', eu posso dizer tá bom, vais tentar ler este documento, tenta ver este, a gente faz a partilha, a gente vê-se, a gente conversa; o chat de áudio e o chat escrito, fazemos tudo. Então, eu trabalho mais com o Open Meeting, mas nesta primeira fase nós podemos trabalhar com (S. com quê?) Open Meeting (S. Open Meeting, OK). Tem Covucell (?) também, tem Open Meeting, tem Covucell, tem muitas plataformas (S. covu?) Covucell (*riso*), são plataformas para aquilo, nós chamamos de plataformas para vídeo conferência. A gente instala aqui os webcams, então com o webcam a gente vê-se; mas está aqui por muito tempo, não?

S. Eu? Ah, não, na Beira, amanhã já vou-me embora.

E. Vai embora. Mas pensa voltar outro dia.

S. Ah pois claro que sim, é a minha intenção.

E. Quando voltar a próxima vez eu acho que já terei tudo bem instaurado, eu vou-lhe a mostrar. Até mesmo estando lá, até posso lhe dizer, entra aqui, vamos conversar, eu vou, estou ainda a trabalhar.

S. Pois, exatamente, sim, podemos fazer.

E. Estando na Alemanha, podemos, eu posso dizer, veja este endereço, entre a partir daqui, faço-lhe um convite, a gente pode conversar a partir do Open Meeting, eu vou-lhe mostrar o que é que a gente faz na aprendizagem autodirigida, posso partilhar consigo alguns documentos, a aprendizagem (S. muito bem), muita coisa podemos fazer.

S. Muita coisa, sim, pode-se fazer. O seu doutoramento, escreveu-o em francês?

E. Sim, escrevi em francês.

S. Ah, ah, pois, então, é mesmo multilingue.

E. (*riso*) Sim, escrevi.

S. Multilingue! Muito bem, então, eu vou agradecer, o aparelho, acho que já.

Chimoio

DATA DA ENTREVISTA: 23 de Março de 2020
CIDADE: Chimoio
INSTITUIÇÃO: Universidade de Púnguè
DEPARTAMENTO: Ciências da Linguagem
ENTREVISTADO/A (E.): AP
FUNÇÃO: Chefe de departamento

S. Então, dia 23, Universidade de Púnguè, e eu estou com a.

E. Alima, Alima Pereira.

S. E qual é a sua função nesta Universidade?

E. Bem, eu sou chefe de departamento de ciências da linguagem.

S. Ciências de linguagem, porque isto ainda continua assim, ciências de linguagem, comunicação e artes.

E. Não, não, não, tirámos a comunicação e artes, agora só ciências de linguagem, mesmo.

S. Muito bem! E já está nisto há muito tempo?

E. Há um ano e meio.

S. Então foi apanhada de surpresa com esta mudança.

E. Sim, sim, na verdade (*riso*); no processo da mudança nós ainda estávamos com a Universidade Pedagógica, quando eu assumi as pastas de chefe de departamento, e a meio do processo entrou-nos a nova universidade e as divisões, etc., e na Universidade de Púnguè continuei a assegurar as pastas, ainda não tenho assim a nomeação como chefe de departamento da Universidade de Púnguè, mas como isto é um processo contínuo, até que hajam novas nomeações eu continuo a trabalhar como chefe de departamento.

S. É daqui, é de Chimoio?

E. Não, eu sou natural de Quelimane, mas estou aqui em Chimoio já há quase onze anos.

S. OK, porque gostou mais de Chimoio do que de Quelimane?

E. (*riso*) Não necessariamente. Bem, quando eu formei-me e comecei a trabalhar em Quelimane, estava a trabalhar numa escola secundária, mas o meu desejo lógico era sair um pouco, porque eu nasci, cresci e estudei em Quelimane e queria ter uma nova perspetiva e sair um pouquinho do colo de mãe, né, crescer de forma diferente, e Chimoio pareceu-me um sítio mais adequado, porque eu não gosto de cidades muito movimentadas, eu gosto de calma, Quelimane é calma, então eu estava à procura de uma coisa parecida, então estava entre o Chimoio e Lichinga, que são mais ou menos assim, têm essa calma e prontos, foi por volta de 2010, é isso, 2010 (S. candidatou-se para) sim, candidatei-me para vir para Chimoio, haviam vagas que tinham sido lançadas, concorri às vagas da UP na altura e vim prestar a entrevista, fiz alguns exames, e prontos, já em 2011 é que ligaram-me a dizer que eu tinha sido apurada, e então acabei cancelando o contrato com a Escola Secundária de Quelimane e vim para cá, para Chimoio, então, estou cá já desde essa altura.

S. E aqui gostou o que é que viu aqui na universidade?

E. Na universidade, muito. O ensino em si é um pouco diferente da escola secundária, porque nós na escola secundária temos um pouco mais de controle de todo o processo, a direção da cidade sempre vem, depois temos as planificações semanais, as quinzenais, então é um controlo muito, muito, muito rigoroso, que é um pouco diferente de estar na universidade. Quando eu comecei a trabalhar aqui fiquei um semestre a trabalhar com a mestre Lurdes Leão, que na altura era a diretora pedagógica e que estava a dar a disciplina de técnicas de expressão em língua portuguesa (S. é também a sua área?) sim, eu sou da área, então,

trabalhei um semestre com ela, na sala de aula, a acompanhar, para ver qual é que era a dinâmica do ensino superior, como é que se trabalhava, porque prontos, eu vinha de uma escola secundária, aonde dar trabalho para os estudantes fazerem em casa não significa necessariamente eles ficarem uma semana a investigar e depois vir apresentar, então, é mais fazer um TPC, um pequeno trabalho de investigação, mas que depois nós tínhamos que estar ali por cima. Então, dar tanta liberdade assim aos estudantes era um pouco diferente, e prontos, com aquele semestre eu fui vendo como é que se faziam as coisas, e gostei, confesso que gostei, sim (*riso*) os estudantes têm muita liberdade, liberdade de investigação, não é, e além da liberdade, ou junto com a liberdade vem a questão da responsabilidade, não é, e para mim isso foi o que mudou, porque não é só responsabilidade acrescida aos estudantes mas principalmente, para mim, como professora daquela cadeira, não é, porque os estudantes vão investigar (nós não temos aqui muitas bibliotecas e nem temos muitas fontes), então, , então é uma grande responsabilidade acrescida a isso, e prontos, fez crescer em mim um pouco desse espírito de pesquisar mais, de ir ler um pouco mais e, é, para mim foi positivo mesmo nisso.

S. Mas então, a Faculdade de língua, ou de Ciências da Linguagem é bem equipada, tem uma biblioteca, tem computadores, tem.

E. Não, aqui nós não temos bem isso, e como eu disse nós começámos ainda como departamento e como uma delegação da UP, então temos uma biblioteca comum, onde tem sim livros de várias áreas ou de vários cursos, não é, e prontos, temos na biblioteca um espaço com livros para o Curso de Português e com espaço para o Curso de Inglês, né, de princípio são as duas línguas que funcionam aqui, não é, português e inglês. Mais porque o Curso de Português também tem minors em línguas bantu, então temos alguns livros, não é muito, porque são poucas as obras ainda escritas só sobre as línguas bantu, então temos algum material sobre isso, agora uma biblioteca assim específica da Faculdade de Ciências da Linguagem, não, ainda não temos.

S. E vocês também não contam com o apoio do Instituto Camões.

E. Não, aqui ainda não temos essa relação.

S. Quelimane tem, né?

E. Sim, Quelimane tem, sim, nós aqui ainda não temos, não. Até mesmo porque ainda nem temos a tal faculdade de ciências da linguagem; nós agora funcionamos como Departamento de Ciências da Linguagem que está adstrito à Faculdade de Línguas, desculpa, à Faculdade de Ensino, então temos a Faculdade de Ensino e a Faculdade de Ensino está dividida em vários departamentos, um dos departamentos é o departamento de ciências da linguagem que contém então os cursos de português e inglês, que é aonde nós estamos.

S. Então, são duas as línguas que funcionam com o ensino em língua de português e ensino de língua inglesa (E. sim, sim) e quantos estudantes estão numa turma?

E. Bem, de princípio nós temos cerca de 60 estudantes numa turma (S. 60 numa turma) sim (S. é muito) sim, justamente porque temos a questão dos minors, não é. No 1º ano, nós vamos ter turmas de 45 a 50, vai dependendo, mas a partir do 3º ano as turmas, em algumas disciplinas, são um pouco maiores, por causa da escolha dos minors, não é. Eu vou explicar (*riso*). Por. ex., o Curso de Português tem dois minors, não é, a partir do 3º ano os estudantes podem fazer o minor em línguas bantu ou o minor em língua inglesa. E o Curso de Inglês também tem dois minors. Então, eles poderiam fazer o minor em ensino de português ou o minor em tradução. Mas de momento, para o curso de inglês, nós ainda não implementámos os minors de tradução, então eles só têm um único minor, que é o minor em ensino de português. Então, nas turmas do curso de português, a partir do 3º ano, além dos estudantes do curso de português, recebem os estudantes do curso de inglês, então a turma torna-se grande justamente por isso. Então, como não são todas as cadeiras, mas algumas cadeiras, então, nestas cadeiras nós temos turmas mesmo de 60, 70, até 80 estudantes. É mesmo por essa questão dos minors, e é um pouco difícil.

S. E as línguas são oferecidas todos os anos, quer dizer, agora estamos à espera de novos currículos, mas por enquanto todos os anos abre-se um curso para o ensino de.

E. Sim, todos os anos temos isso, sim.

S. E inicia-se com 45 pessoas que têm que fazer uma prova, um exame de admissão?

E. Sim, de princípio é isso, eles fazem um exame de admissão, não é, e a turma no início tem que ter cerca de 45 estudantes, mas para o arranque do ano nós já comprovámos que a turma acaba crescendo um pouco mais, não é, acabamos tendo aulas com 50 ou até 60 estudantes no 1º ano, não é, sim, e no 1º ano mesmo. Eu, por exemplo, eu disse que eu estou, sou da área de língua portuguesa, eu trabalho com técnicas de expressão em língua portuguesa e também com as diversas línguas do Curso de Português, então, eu dou língua portuguesa (LP) I, II, III até à LP V; então, em LP I, II e até na LP IV nós tivemos estudantes do Curso de Inglês, então, mesmo estando no 1º ano, onde temos 60 estudantes, ainda recebemos uns 20 ou 25 do Curso de Inglês que estão no 3º ano, então são 60 mais aqueles 25, formam 85 estudantes, e se estamos a dar a LP no 1º ano, temos que entender que no ano anterior podem ter reprovado a esta cadeira alguns estudantes, que também vão engrossar a turma e chegamos a 80, 90 (*riso*), enfim, então a turma do 1º ano sozinha chega a ter 60 estudantes, sim, a deste ano pelo menos temos 60.

S. E espera que isto melhore, um dia, porque acho que é muito trabalho, trabalhar com caloiros, por um lado, né, e depois já com estudantes que são do 3º ano, quer dizer, provavelmente a atitude e o sentido de, sim, estar numa universidade é provavelmente completamente diferente.

E. É, é, é, é muito diferente; eu já havia trabalhado com as turmas só do 1º ano e depois só com aquelas do 4º ano, quando introduzimos os minors, não é, então elas tiveram que se fundir, a do 1º e do 3º, é um pouco difícil porque nós estamos a receber estudantes do 1º ano, não é, e eles vêm com alguns comportamentos ainda, alguma barreira, vamos assim dizer, são um pouco mais fechadinhos, não é, ainda não estão tão à-vontade na sala de aula, então precisam de ser instigados, não é, temos que puxar um pouco por eles, explicar o que é que é o ensino superior, como é que as aulas são aqui, qual é o comportamento que eles têm que ter para tirar melhor proveito das informações que têm, e prontos, na verdade, um dos capítulos da LP I, por exemplo, é mesmo isso, o primeiro tema fala sobre textos orais de pesquisa de dados, e então, neste primeiro capítulo, nós damos a eles também uma espécie de treinamento, como é que se faz um resumo, como é que se faz uma tomada de notas, aquilo não serve só para a cadeira de língua portuguesa mas para todo o curso deles, não é, então, aprendem a tomar notas, aprendem a fazer resumos, aprendem a fazer esquemas, diagramas, coisas que vão facilitar para que eles consigam depois fazer a integração na universidade, então trabalhar com o 1º ano nisso.

S. E para o 3º ano é um pouco chato (E. exatamente) porque é repetição, já sabe isso e fica de braços cruzados.

E. No 3º ano então (*sobreposição*).

S. Mas então porque é que não oferecem um turma extra só para o minor do 3º ano? Por falta de pessoal, ou salas, ou?

E. (*riso*) Sim, na verdade nem é sala é mesmo insuficiência de pessoal.

S. Mas então não há queixas daqueles que estão no 3º ano, que têm (E. que estão a repetir) fazem isto para quê, afinal, porque na realidade nunca vão utilizar os conhecimentos do minor, porque eles vão continuar com a sua carreira principal, que é o inglês, né.

E. Que é o inglês, sim. Eu já tive dois estudantes, na verdade, que fizeram-me esta questão, não é, na altura até foi, “Professora, porque é que nós estamos a fazer minor em português, porque é que não é só o inglês como era antigamente?”, então eu.

S. Porque tira também tempo para estudar mais o inglês.

E. Sim! Prontos, como são políticas desenhadas, mas esse não tem muito com que discutir. Eu costumo explicar a eles o seguinte, eu gosto de ver não os problemas, mas as vantagens que as situações nos apresentam, então, eu digo para eles, olha, nós estamos num País onde os professores ainda são muito necessários, não é, há escolas que não têm professores, os professores que estão nas escolas não têm formação e vocês não esperem sair daqui e ir trabalhar numa escola no centro da cidade, não, não é, vocês vão sair daqui para ir trabalhar numa escola lá na periferia na zona rural, né, e têm que enfrentar uma realidade diferente daquela que hoje a universidade vos apresenta, então, se vocês fazem todo o vosso curso só em inglês, vão para aquela zona e aqueles alunos não falam inglês e vocês têm que introduzir o português,

não é, então, têm aí uma primeira parte, as primeiras cadeiras do português, o português I, II e III, principalmente, ensinam não só os textos, mas principalmente a gramática da língua, não é, então é importante que vocês saibam disso para quando estiverem lá a ensinar também saberem como estão a falar português; português é a nossa língua oficial, não é, todos os documentos nossos têm que ser escritos em português, então é bom que vocês saibam falar português fluentemente, falem-no corretamente e passem a ensinar os alunos também de forma correta, então esta é uma das vantagens. A outra qual é, é que nem todas as escolas do País são escolas secundárias aonde nós temos a introdução do inglês, não é, então temos escolas primárias e que não têm professores suficientes, então, vocês com a formação de ensino de inglês e habilidades em português, vocês são de certa forma capacitados, ou autorizados a dar aulas também de português, então, têm uma possibilidade, vamos lá, acrescida na concorrência de emprego, não é, sim.

S. Mas acho que uma pessoa formada para o ensino secundário acho que tem dificuldades em lidar com crianças, acho que para mim seria uma grande diferença, lidar com quase adultos, a partir dos 14, lidar com crianças que pela primeira vez vão para a escola, e ainda por cima são ensinadas numa língua, digamos, segunda ou estrangeira, até. Então, de facto a Universidade Pedagógica prepara os estudantes para poderem ensinar.

E. Poderem ensinar, sim, é por aí, mas nós temos que entender a realidade em que estamos a viver agora, não é, é tendo em conta aquilo que vivemos, vamos ser um pouco mais pragmáticos, não é, as escolas secundárias que existem não são suficientes para o número de estudantes que a Universidade Pedagógica está a formar, não é, e convenhamos, não é só a Universidade Pedagógica que está a formar, não é, temos outras universidades, outros institutos que todos os anos lançam pessoas formados para o Mercado, não é, e para onde é que essas pessoas vão (S. pois, sim); eu acho que o MINEDH e o MISAU são, vamos lá, os grandes poços, é para lá onde as pessoas vão, não é. Eu vou-lhe contar uma história - já estou eu a contar histórias, mas prontos, na altura em que eu estava a fazer a formação, eu formei-me na Universidade Pedagógica em Quelimane (S. em que ano?) foi em 2008 que eu fiz a formação, mas entrei em 2005, e eu tinha uma prima que fez o Instituto Superior Politécnico, não é, e ela fez ciências jurídicas; na altura concorremos as duas para a Universidade Pedagógica, para a Universidade Eduardo Mondlane e para o Instituto Politécnico, então, consegui entrar na Universidade Pedagógica e na Politécnica, a minha prima também, e ela diz para mim, eh não, eu não quero ser professora, eu prefiro fazer o Instituto Superior Politécnico. Ah, tá bom, foi fazer ciências jurídicas e eu preferi fazer a Universidade Pedagógica. Depois de termos feito a formação, eu comecei a trabalhar e ela não estava a conseguir emprego na área de formação, mas existia uma escola primária, era uma escola privada, e aí ela colocou os documentos lá, pa, eu prefiro ficar a trabalhar em alguma coisa do que ficar sentada em casa com a formação. Prontos, e entrou, até hoje ela está a dar aulas naquela escola, não é, não queria ser professora, mas é professora e não teve esta formação psicopedagógica, né, teve a formação superior, mas está a trabalhar com crianças. Então, só para tentar mostrar aquilo que é a diferença entre o que nós projetamos e a nossa realidade (S. a realidade, sim), então, a nossa realidade é esta, nós temos escolas secundárias sim, mas não são suficientes, e os professores que vão agora para o Mercado de emprego, eles não vão à procura de uma escola secundária ou de uma universidade; primeira coisa que nós fazemos quando terminamos a nossa formação é querer um emprego, não é, temos contas para pagar, família para sustentar, primeiro nós queremos um emprego, não é, e quando já temos o nosso emprego é que sonhamos, oh pa, eu já estou a trabalhar mas não é bem isto que eu queria, eu queria uma coisa melhor, mas até lá nós temos que continuar a trabalhar, não é, então eu acho que este currículo é bom neste sentido, não é, porque ele diz-te, olha, tu queres ser professor de inglês, então estuda para seres professor de inglês, mas se não puderes ser professor de inglês, pelo menos tens condições para ser professor de português também. Então, dá esta possibilidade aos estudantes de inglês e também aos estudantes de português. Olha, tu podes ser professora de português, mas também podes ser professora de inglês. Então, podes ser professora de português e também podes ser professora de línguas bantu, não é, e esta introdução do currículo de língua em Moçambique também vem, vamos lá, ajudar um pouco este lado da introdução das línguas bantu. Então, eu acho que ele é bom neste sentido. Esta questão que, olha, quando tu terminas a universidade, estás preparado para trabalhar com jovens, adolescentes e não com crianças. É verdade por um lado, né, é verdade por um lado. Quando eu terminei a minha formação, eu fui logo trabalhar numa escola secundária, mas antes de eu ter terminado a formação, eu ainda estava a estudar, acabei trabalhando numa escola primária, não é, na escola primária mesmo, eu dei aulas, vamos lá, à infantil, depois à 1ª e até 2ª classe, então, é uma questão de paciência, não é, e tu tens que aprender a ensinar as crianças, é diferente, sem dúvida, de aprender os adultos, não é, porquê, porque as crianças fazem perguntas muito repetitivas, não é, e às vezes perguntas que tu paras e dizes, oh, eu pensei que ela soubesse (riso), não é, então chamam-nos um pouco mais a atenção do que os adultos, exige sim um pouco mais. Mas se tu tás para trabalhar não tens outra alternativa.

S. Mas então o que é que gosta mais, trabalhar com crianças ou trabalhar com estudantes, ou no meio, trabalhar com o secundário?

E. Depois de eu ter trabalhado com as crianças, olha, eu digo-lhe, com toda a sinceridade, o que me deu mais prazer foi trabalhar com aquelas crianças, não é. Os adultos, nós, nós ensinamos, sim, mas eu sinto que, prontos, eles já são um pouco mais independentes, às vezes estão interessados, outras vezes tu tens que puxar, acho que este é um dos dilemas em Moçambique, é que tu és obrigado a ensinar alguém que nem quer aprender, vem para a sala já com o telefone, temos que mandar desligar, mesmo aqui, mesmo aqui.

S. Quer dizer, os estudantes aqui falham na disciplina, quer dizer, não respeitam.

E. Ah, tu estás na sala, a dar aulas, e és capaz de ouvir um telefone a chamar, apesar de que, quando eu entro, eu sempre peço, olha, quem tem o telefone ligado, tira o som, não é, não precisa de desligar, mas pelo menos tira o som, porque isso é um sinal de respeito; se eu tiro o som do meu celular porque é que vocês não podem fazer o mesmo. Mas mesmo assim há uma escapadela de vez em quando, não é, então na escola secundária, ah, eu passei muito por isso, passei muito por isso, lembro-me que uma das regras da escola até era proibido que se levasse o telefone à escola, e nem todos os alunos faziam isso, é a adolescência, não é, tão naquela fase de embirrar, de mostrar quem pode quem não pode, então, é uma luta um pouco, um pouco difícil; com as crianças já não. As crianças são mais abertas, elas aprendem, vamos lá, mais entregues à aprendizagem. Para mim foi muito prazeroso trabalhar com elas; muito!

S. E os estudantes apresentam, não sei, boas qualidades na língua portuguesa, ou têm dificuldades.

E. Aqui do ensino superior (S. aqui do ensino superior, aqui) Bem!

S. E quer dizer, se calhar também comparativamente com os estudantes em Quelimane, com os alunos (E. oh! *riso*) porque eu posso imaginar Quelimane tem mais impacto o português do que aqui em Chimoio, e isto se calhar nota-se até no ensino superior.

E. Sem sombra de dúvidas. Eu não cheguei a trabalhar no ensino superior em Quelimane, não é, para fazer a comparação entre o ensino superior de uma província e de outra, e aqui também não trabalhei na escola secundária, mas eu posso dizer que os estudantes que eu tive na escola secundária em Quelimane, eu não tive assim muitos problemas; eu dei português na 11ª e na 12ª classe, e os estudantes eram bons, bons no sentido que não tive que correr atrás, corrigir, tá mal escrito, ah, tens que escrever melhor isto, ou não conseguir ler alguma coisa, não, era muito difícil encontrar casos assim. Lembro-me que tive, aquilo foi o quê, 2009, não 2010, tive uma estudante que escreveu, fez um teste de geografia e o professor de geografia trouxe-me o teste dela, então disse para mim, “Olha, eu não consigo ler isto, pa, corrige lá esta porcaria que eu não consigo ler; isso é tua responsabilidade como professora de português.” Eu, naquele dia, eu sou muito esquentada, e porque sei disso eu não respondo quando eu tou nervosa; eu peguei no teste e guardei e simplesmente fui-me embora. Então, no dia seguinte eu chamei o professor, pedi a ele, disse olha, tu deste-me o teste para eu ler, eu li e trouxe, mas eu não posso corrigir um teste de geografia porque eu não sei quais são as respostas, “Ah, tu estudaste geografia!”, disse sim, estudei, e tu falas português, nasceste a falar português, fizeste o teu curso em português; eu não fiz o meu curso em geografia, qual de nós está em condições de corrigir o quê, primeiro ponto, e segundo, português e matemática. (*entrevista interrompida por telefonema recebido*) Então, eu disse a ele, olha, português e matemática, além de serem disciplinas básicas, tu, como professor de geografia, não podes colocar, vamos lá, para eles calcularem o tamanho de uma montanha, e eles colocarem mal, tu dizes olha, é responsabilidade do professor de matemática ensinar que $2 + 2$ são 4; é responsabilidade de qualquer professor, aliás, eu acho que é responsabilidade de qualquer pessoa que saiba ensinar quem não sabe; agora português, se tu vês que o estudante escreveu e escreveu errado, que custa tu riscares e escreveres por cima a palavra correta? Isso vai ajudar, não só a mim como professora de português, mas a ti como professor de geografia. Vais-te tornar num professor melhor e os teus alunos vão saber que não podem escrever mal porque o professor vai riscar. Quando eu estudava nas classes anteriores, vamos lá 5ª, 6ª e 7ª classe, eu tive uma professora de português que foi a que me fez fazer o curso; eu gostei tanto dela que me inspirei para mim fazer o curso de português, eu posso dizer que eu devo mesmo a esta professora, porquê, ela corrigia os nossos testes de tal maneira, não é, que tu eras obrigado a saber falar e a saber escrever corretamente se não colocasses um ponto no final da frase, tu tinhas menos 0,1, se não colocasses os acentos era menos 0,1, se escrevesse mal a palavra, não é, 0,5, uma palavra mal escrita, então, tu podias, vamos lá, acertar no conteúdo todo, quer dizer, em termos de conteúdo tu terias 20 valores, mas porque tiveste erros ortográficos tens 14, então aquilo doía-nos, e nós éramos

obrigados a estar constantemente a consultar os dicionários para não ter esse tipo de erros. Não, eu acho que isso ajudou-me muito, não é, a mim principalmente, e eu digo, olha, se todos nós fizermos isso, os nossos alunos vão melhorar, né, eles não vão ter esses problemas de ortografia, de escrita (S. mas então aplica este método nos seus cursos) agora, no ensino superior, eu costumo riscar mesmo (*riso*). Eu dou o teste (S. ah, então tem a reputação de uma professora muito rígida) eu acho que não (*riso*), não, não sou muito rígida, mas eu gosto de dizer a eles isso, que, digo-lhes mesmo no início do ano, olha, se vocês escreverem mal eu vou descontar, se fizerem, se não colocarem a pontuação, eu vou descontar, mas quando eu trabalho com os textos eu percebo que se eu fizer isso metade da turma chumba.

S. As dificuldades são tantas que, que.

E. Sim, sim, sim, eu não consegui aplicar isso; eu fiz isso num ano e naquele ano eu tinha, vamos lá, eram 56 ou 57 estudantes, já não me lembro muito bem, e eu chumbei mais do que a metade da turma, não é, e aquilo pesou um pouco para mim, porque eu olho e percebo, bem, ele não que não saiba, sabe, se eu for a avaliar o conteúdo dele, ele está em condições, mas está com problemas, não escreve muito bem esta palavra, ou tem problemas naquela, e esses descontos que eu fiz, de alguma forma, fizeram um estudante que teria 14 ter 8 e ser excluído. Então isso já ficou um pouco pesado para mim, ja, então eu preferi não fazer mais isso, eu simplesmente os ameaço, mas já não faço, não faço, não.

S. Pois, mas então, é mais o problema da gramática e da ortografia e não é tanto o problema de pensar, de argumentar, de opinar.

E. Agora, eu digo-lhe professora, nós temos problema na gramática, sim, também temos o problema do, vamos lá, eu diria, preguiça mental, não é, os nossos estudantes estão mais ou menos nisso; tu dás uma obra para eles lerem, eles vão pesquisar o resumo daquela obra na internet, não é, então quando chegas na aula, quem leu?, eu li, eu li, mas não leu a obra inteira, leu um resumo que encontrou na internet e sabe qual é o assunto da obra. O meu objetivo a pedir para que tu leias uma obra não é só entenderes qual é a história como tal, não é, mas como professora de português eu sei que quem leu o livro não aprende só o conteúdo, não é, vai aumentar o vocabulário, vai aumentar o número de palavras que conhece o significado ou a contextualização, e não só. Ler o livro abre-nos a mente, faz com que nós possamos desenvolver, vamos dizer assim, a imaginação, não é, e eu mando ler por isso. Quando percebo que num grupo de cinco estudantes, em vez de terem lido aquela obra baixaram um resumo, e só um leu depois contou aos outros, ah, eu não sinto que cumpri, vamos assim dizer, com este objetivo. Eu no ano passado fiz uma tarefa mais ou menos nesta senda, eu dei onze obras e formei onze grupos, então cada grupo tinha obrigação de ler uma obra, e como nós temos 16 semanas letivas, a ideia era que, por semana, todos os elementos do grupo tivessem lido aquela obra, e cada grupo tinha a sua obra; esta é a obra do grupo um, esta é a obra do grupo dois, e na semana seguinte o grupo um lia a obra do grupo dois, o grupo dois lia a obra do grupo três, e assim por diante; era uma maneira de lhes obrigar a ler alguma coisa, e eu dizia para eles, olha, no dia da primeira avaliação, vocês vão fazer a avaliação escrita, mas depois eu vou escolher um elemento do grupo, qualquer, à minha escolha, para me fazer o relato de uma das obras que tenha lido. Quer dizer, era uma maneira de pelo menos eles sentirem-se obrigados a ler, eu fiz isso duas vezes, foi na primeira avaliação e na segunda avaliação, posso dizer assim, graças a Deus, encontrei pelo menos três ou quatro estudantes que tinham lido as obras, um deles era até do curso de inglês, estava a fazer o 4º ano, ele veio e disse para mim, ‘doutora, eu gostaria de ter tido aulas consigo há mais tempo’, eu disse, ah, porquê, ‘ah, porque depois de eu ler a obra’ - umas das obras que ele leu foi do Jorge Amado, e ele ficou encantado, então ‘doutora, eu estou encantado, eu li e eu gostei muito e doutora, se tiver outras obras para eu ler’, então eu disse para ele, olha, o gosto pela leitura eu acho que eu já criei em ti, não é, eu não tenho muitas obras em casa, tenho algumas, e as que eu tenho a maioria é esta que eu dei aqui para vocês poderem tirar cópia, que era para que cada um tivesse pelo menos um livro em casa para ler, não é, e vocês tiraram as cópias, queres ler mais, pede para ler dos outros colegas, peçam aos outros grupos, e eu não sou a única professora desta Faculdade, então, eu não tenho mais, mas tu tens outros docentes, peça, doutor, tem um livro assim para eu ler, leia, leia livros, leia romances, leia contos, leia coisas que vão te edificar, e eu senti-me muito feliz por aquele estudante em especial, não é, não foi toda a turma que me disse isso, foi um estudante do curso de inglês, eu lembro-me, ele chama-se Tabara, e eu me senti muito realizada, muito, professora (S. acredito que sim) porque senti que nasceu uma sementinha (*riso*).

S. Mas porque é que acha que vem esta falta de vontade de ler, isto já é um hábito criado na escola, ou é por causa das condições como creche, pois também deve ser um pouco a expectativa, ah, um pouco não, devia ser a expectativa da universidade ter pessoas que gostam de ler, por isso estudam

línguas, e vão-se tornar, porque uma pessoa que não gosta de ler como ele vai criar esta vontade nos seus alunos.

E. É difícil. Bem, que é um pouco de expectativa da universidade eu acredito que seja. Nós tivemos no ano antepassado, não, 2018, 2019, um projeto da Universidade Pedagógica que era biblioteca móvel (S. eu vi, o MOTI) eu fui a primeira a trabalhar com aquele projeto, na altura eu trabalhava na biblioteca também, e foi um projeto que me deu muito prazer, conseguimos alguns livros com doações, outros a própria universidade comprou, e trabalhávamos nesta escola aqui perto, levámos os livros para as crianças. O primeiro objetivo qual era, é que, se tu não lês porque não tens condições, então nós vamos te dar as condições e leia. Os livros eram basicamente livros lúdicos, mas temos alguns romances, alguns livros policiais, mas a maioria mesmo eram os livros lúdicos, e num primeiro momento as crianças excitaram-se com aquilo, vinham mesmo a correr para abrir os livros, ver, mesmo as que não soubessem ler, iam muito empolgadas para aquilo, mas depois o que é que é, é um pouco de falta de controlo, nós éramos só duas pessoas, além de estar lá eu tinha que vir para aqui para dar aulas, eu era chefe de departamento também, então pedi a alguns colegas para ajudarem nisso, sim.

S. Pode ser também que a dificuldade da própria língua inibe um pouco que (E. as crianças), quer dizer é difícil quando não entendo tudo o que está escrito.

E. O que está escrito, concordo.

S. É fácil perder a vontade de continuar a ler.

E. De continuar a ler, concordo com isso; um dos objetivos deste projeto que nós tivemos era justamente os livros iriam para a 6ª e 7ª classe, eles liam sozinhos, mas as crianças da 5ª, 4ª, 3ª, não é, nós líamos para eles, não é, e não que isso supra o tal desconhecimento da língua porque estas crianças também algumas não falam nem percebem muito bem o português, mas as que falam costumam fazer a tradução para as outras, não é, então (S. mas não é a mesma coisa) é lógico que não, lógico que não, mas tu sentes que pelo menos ele se interessou um pouco, agora, porque é que há esse desinteresse, ou essa, vamos lá, não há tanta vontade assim de ler, eu acho que a leitura é um hábito que se cria, não é, não necessariamente em casa, na família ou na escola, mas em todos os pontos por onde nós andamos é possível ter esse hábito. Como é que eu comecei a ler (*riso*), eu comecei a ler porque eu transportava os livros da minha tia, a minha tia lia romances, aqueles, como é que é (S. e a sua língua materna é o português) é o português, sim (S. então está muito ligada ao português, sim) ao português, sim, sim, sim, então, eu levava os livros, romances da minha tia para ir entregar a uma outra amiga dela que lia, não é, então, neste processo, a minha professora de português, a tal que me fez escolher o curso, também conhecia a minha tia e disse olha, diz à tua tia que eu tenho uns livros e podemos trocar, tá bem, então eu era a transportadora, vamos assim dizer, e num dia eu disse, ah, porque é que estas senhoras estão toda a hora a ler isto, o que é que tem de tão interessante nestes livros, e eu perguntei à minha tia e ela começou-se a rir; eu tinha onze anos, então ela pegou num romance, o título do romance era O Fruto da Paixão, não é, um romance pequenininho, tinha 127 páginas, “lê, então, se tu gostares, sempre que fizeres a troca eu vou-te dar um para tu leres”, ah, tá bom tia, peguei naquele livro, eu fiquei, vamos lá, uns três dias, 127 páginas para ler, e as letras eram muito pequeninhas, ah, meu Deus, mas eu tinha que ler porque eu depois tinha que dizer à minha tia se eu gostei ou não, então, eu tinha um pouco desta pressão, e quando eu cheguei lá na página o quê 80, por aí, eu já estava muito por dentro da história e eu queria ver qual era o fim, então eu li com um pouco mais de rapidez, e depois de ter lido aquele livro a minha tia perguntou, ‘gostaste?’, sim gostei, ‘ah, então está aqui outro, leva’; o outro já era um pouquinho maior (*riso*), já era um pouquinho maior, tinha trezentas e tal páginas, eu li aquele livro em dois dias; e o terceiro livro, a tia, ‘oh, este não vai dar para tu leres’, porquê, disse ‘olha, tens que entregar ainda hoje à professora porque ela diz que alugou o livro e hoje é o último dia, ela tem que o ir deixar’. Aquilo eram o quê, por aí dez, dez e pouco, a minha tia entregou-me o livro e eu ia para a escola e da escola às treze é que eu ia para entregar o livro à outra pessoa, né, à outra senhora. Eu naquele dia coloquei o livro no meio do meu caderno (*riso*) e em vez de prestar atenção nas aulas eu estava a ler aquele romance, e eu li o romance durante todo o período da aula, terminei o romance numa manhã, para ir entregar, e eu percebi que cada vez mais eu lia com mais rapidez e fui devorando os livros assim. E prontos, eu acho que daí foi nascendo esse gosto, porque de princípio eu só lia mesmo romances, eu gosto muito de histórias e fui lendo os romances e os romances e os romances até que um dia, o meu irmão estava em Maputo a fazer o ensino superior, comprou-me uma das obras do Mia Couto, Venenos de Deus e Remédios do Diabo, uma obra do Mia Couto, foi a primeira obra que eu tive, ele comprou e ofereceu-me como presente de aniversário, meu Deus, nem imagina (*riso*), eu peguei naquele livro e eu devorei e prontos, foi a primeira leitura diferente

dos romances que eu lia, e a partir daí eu fui colecionando as obras do Mia Couto, de Paulina Chiziane e tudo aquilo que saía e que eu tinha condições na altura de ter, e prontos, assim comecei a ler.

S. Engraçado, mas não com os próprios pais (E. não, não) o que é muito comum, pelo menos na minha família, era o meu pai sempre me contou histórias, quer dizer, isto acho que foram os primeiros passos, contou-nos histórias, para mim e a minha irmã, e sempre aos domingos, e assim ganhámos o hábito de ouvir, primeiro, mas também era ler a partir do livro, e claro que sim, isto chamou muito a curiosidade, e depois, sim, de ter conseguido aprender, porque foi um processo muito difícil para mim aprender a ler, eu adorei, e até hoje em dia eu gosto de ler, acho que, sim, dá muitas vantagens, mas também dá, sobretudo, dá prazer (E. prazer, é exatamente) claro que sim, tem a ver com o conhecimento, tem a ver com a beleza da língua e, mas é também viajar um pouco na mente.

E. É viajar sem sair do lugar! Eu tornei-me uma adolescente diferente de todas as outras.

S. Hum, mas infelizmente os estudantes (E. não, não têm) não têm isso, e são, deparam-se com esta, ou, sentem que isto é um problema, que eles não leem, porque eles ficam limitados dentro das suas fronteiras linguísticas.

E. Sem dúvida que nós sentimos isso. Eu lembro-me que tivemos no ano passado um seminário mesmo e discutimos basicamente isso, porque nós damos os trabalhos aos estudantes e sentimos que o estudante vai fazer um trabalho que o outro já fez no ano passado, quer dizer, aquilo é mesmo preguiça de ler, não é, porque se fizesse o trabalho com base no trabalho que o outro fez, é diferente, mas o que eles fazem é tirar a capa e todas as páginas que têm alguma identificação e tiram cópia ou imprimem e fazem, então, sem dúvida que sentimos que lhes falta a leitura, não é.

S. E isto também prejudica um pouco o próprio ensino superior (E. claro), porque isto é contra o ideal do ensino superior, onde se devia pensar pela própria cabeça e não.

E. Pela cabeça dos outros. Nós temos tido muitos casos desses, mas eu digo, felizmente sempre existe um e outro que está a ler, e acho que uma das coisas que nos veio ajudar, posso assim dizer, é a existência de muitas igrejas agora, não é, o que é que nós temos na turma, sempre vamos encontrar um, dois ou três pastores, e eles por serem pastores ou acólitos, sei lá qual é o nome que se dá, têm obrigação de ler a bíblia, não é, então só o facto de terem lido um livro diferente daquele livro já lhes torna diferentes, então, temos sempre uma situação dessas na turma, então eu costumo dizer olha, não é bem o final do mundo (*riso*), porque, se existem estes, eles podem puxar os outros (S. sim) e atividades como aquelas que eu disse que eu fiz no ano passado eu acho que também ajudam muito, não é, os estudantes, mesmo que seja por obrigatoriedade, a ler, porque se tu lês, mesmo que seja para cumprir, e lês um livro que te marque de alguma forma, tu vais continuar a ler, tu vais continuar a ler, e o que eu o que faço muito agora, bem, além de dar aulas de língua portuguesa, eu estou a dar aulas de literatura, porque eu fiz a minha especialização, o meu mestrado em literaturas africanas, e eu faço essa ligação, entre aquilo que nós vamos explicando com o que nós podemos encontrar em algumas obras, não é, então, mandei agora, p. ex., antes desta, deste (*riso*), os estudantes tinham que ir ler a obra de Lília Momplé, “Ninguém Matou Suhura”, porque eu estava a explicar a eles como correu o processo de colonização em Moçambique, não é, como é que os portugueses tratavam os africanos, e neste texto em particular, tem uma passagem que descreve como é que o senhor administrador era transportado, não é, ele era carregado por quatro homens, não sei quê, então aqueles quatro homens eram escravos, e lendo aquela obra tu sentes um pouco o que é que aqueles escravos passaram, não é, então é mais do que simplesmente ler uma obra, e é mais do que simplesmente explicares o que é que foi a colonização, mas quando nós lemos um livro, nós entramos no personagem, nós sentimos aquilo, então, é uma maneira eu acho de eles sentirem um pouco mais, e perceber que a literatura (*riso*), a literatura é uma descrição diferente da história, não é. Eu acho a literatura mais viva, porque ela permite-nos isso, é como se você fosse (*impercetível*), então fazendo isso eu sinto que os estudantes foram, e lendo, talvez, vão ter essa vontade de continuar. Não são todos os textos que nos levam a isso, é verdade. Alguns fazem-nos isto, outros pelo contrário, (*impercetível*) (*riso*).

S. Então, eu tenho uma pergunta se calhar um pouco atrevida. Então, os estudantes têm tantas dificuldades com o português, para quê então optar pelas línguas bantu?

E. OK, bem, porquê optar pelas línguas bantu.

S. Ou se introduzir, oferecer as línguas bantu, em vez de dar mais aulas de português. Eu já sei que não é falante da língua bantu.

E. Não, não sou, percebo um bocadinho, não é, mas. Mas entendi a filosofia, é verdade. Nós temos aqui em Chimoio, p. ex., muitos estudantes que são falantes de ciwute, e a outra parte dos estudantes são falantes de inglês por causa do Zimbabué, não é. Então, estudantes que não falam assim muito bem o português, e nós tendo só o curso de português, não é, quando eles vêm se candidatar, são estudantes que vêm do Zimbabué, nós já dizemos, é melhor fazer o curso de inglês, porque tu tens um pouco mais de afinidade do que o curso de português, mas há aqueles que querem mesmo, ‘ah não, eu aprendi, nasci aqui, apesar de ser falante do inglês, mas eu falo português, etc., OK, então, faz o curso de português, não tem problemas. Então, eles fazem o curso de português e depois, no final do 3º ano, podem escolher os minors em inglês, porque têm alguma inclinação então eles vão lá. Mas os falantes de português como língua segunda, e os falantes do ciwute como língua primeira, transportam do ciwute para o português, a estrutura da língua, então esse é o primeiro problema que nós encontramos, não que eles não sejam falantes, eles falam português e percebem, não é, mas têm, vamos lá, o pensamento, posso assim dizer, na sua língua materna, e depois fazem o transporte. Daí a termos esses problemas no português, então, se nós formos muito rigorosos ao corrigir o português, ah, nós vamos chumbar os estudantes por não saber falar corretamente a língua, mas eles têm o conteúdo daquela língua (S. ah, então o minor aqui é em ciwute?) temos minor em ciwute e temos minor em inglês, no curso de português (S. pois, pois, eu sempre pensava é cimanyika) não, aqui é ciwute, aqui é ciwute (S. é Báruè, não é?) Báruè (S. ou cibalke?) é cibalke, sim, tem ligação, é isso. Então, eles, como são falantes já do ciwute, eles têm a possibilidade de, em vez de ir para uma terceira língua, não é, voltar à sua língua de origem, aonde eles terão melhores habilidades, que já são falantes, vão melhorar, vamos assim dizer, e conhecer mais a língua (S. aprender a escrever) exatamente, e serem eles os que vão criar as gramáticas que ainda não são, vamos lá, formais, não é, as gramáticas formalizadas (*sobreposição*).

S. É muito a favor do ensino da língua materna, ou da manutenção, não só, mas mais.

E. Sim, sou, porque as nossas línguas, as línguas maternas, elas transportam muito conhecimento, transportam a cultura, não é, e trazem um pouco daquilo que é a nossa história. Eu nasci e cresci em Quelimane e sou, vamos lá, de uma família que era assimilada, vamos assim dizer, em que não era permitido falar a língua materna, e eu lembro-me (S. nasceu em que ano?) 85 (S. 85, em plena guerra), então, os meus avós, eles não nos permitiam falar nem uma palavra sequer, dizia, esse é dialeto, não podes falar dialeto, e se nós falássemos ainda éramos colocados de castigo, e eu me sinto prejudicada por isso, não é, mas a minha mãe, a minha mãe fala muito bem o chuwapu, e eu sinto que é uma vantagem grande para ela, né, porque ela comunica-se com todos aqueles ali à volta e facilmente, vamos lá, está mais à-vontade, vamos assim dizer, do que eu; quando eu vou numa zona aonde não se fala muito bem português, a minha mãe rapidamente tá a comunicar-se, e a língua tornou-se, vamos lá, aquela que seria a minha língua materna é uma barreira de comunicação para mim, não é, então isso é prejudicial neste sentido; e não só. As nossas sociedades africanas, todas elas eu acho, apesar de todo o mundo ter uma igreja, uma mesquita para ir, nós não deixamos de ser tradicionalistas, no sentido de ir a um profeta, ir a um curandeiro, não é, e estes dificilmente falam português, sempre falam a sua língua materna que normalmente é uma língua bantu, não é, e nós não somos falantes disso, então, se vamos a um sítio desses, não percebemos o que ele está a dizer, então, também é uma barreira comunicativa. E eu me sinto prejudicada, eu, porque eu acho que há conhecimentos que em português não são fáceis de explicar.

S. Também não quer ir a um médico, prefere o curandeiro.

E. Não, eu vou a um médico, tranquilamente, não é, mas eu sei que além da medicina, vamos lá, esta medicina convencional, existe a medicina tradicional, não é, e ela não prejudica a outra, pelo contrário, ela ajuda, a medicina tradicional cura com base em plantas naturais, não é, que é um pouco diferente da medicina convencional, temos muitos químicos, algumas coisas que podem ajudar alguma coisa e prejudicar a outra, então, eu combino as duas, sempre que é possível. É lógico, a meio da noite eu estou com dores de cabeça eu não vou ao curandeiro, vou correr ao hospital, olha, só pode ser uma malária ou alguma coisa do tipo, não é. Mas há doenças que eu acho que é possível tratar a partir de um, p. ex., doenças respiratórias, asma, a minha irmã sofria de asma e durante toda a infância dela, eu lembro-me, nós íamos sempre ao hospital para fazer bomba, aerossol, né, e teve uma prima da minha avó que veio lá a casa e disse ah, é possível tratar isso de forma tradicional, e o tal tradicional nem sequer quer dizer, nem é tão pejorativo quanto parece, não, o que é que se fez, um xarope à base de legumes, então colocou cenoura, cebola, mel,

eh, não é beterraba, como é que é, já me esqueci do nome, aquele, é uma, é um tubérculo vermelho, pequenino, nabo (S. nabo, ah, tá bem) nabo, é isso, e prontos, colocou mel e um bocadinho de gengibre, e a minha irmã tomou aquilo durante trinta dias, passou os próximos cinco anos sem ter apanhado asma (S. ah, é verdade, isto é espetacular), voltou a ter há pouco tempo, mas ficou um bom tempo sem ter, então, oh, isso é uma grande valia, é uma vantagem muito grande, e este conhecimento aonde é que aquela senhora trouxe, ela nem sequer fala português, tá a ver, é algo que aprendeu, quer dizer, é um conhecimento que vem da língua dela, da cultura dela, e essas coisas, se nós deixamos que as nossas línguas bantu se percam, não vai se perder só a língua, perde-se muita coisa; então eu sou sim a favor disso porque é uma forma de resgatar o valor que estas línguas têm. Estas línguas são nossas, são a nossa cultura, são a nossa história, são a nossa identidade. Nós não as podemos perder.

S. E acha que isto vai-se refletir nos novos currículos?

E. Eu acredito que sim, eu acredito que sim. À medida que as línguas bantu chegam à universidade elas tomam um valor diferente, tomam um valor diferente, e vamos dizer que quase que saem do anonimato, não é. Como eu disse, de onde eu vim, aonde eu cresci, era proibido falar, e ser era proibido falar significa que elas deveriam ficar escondidas, nem deveriam sair, e o objetivo, se calhar, se a coisa continuasse, é que as línguas desaparecessem, e que nós fôssemos só falantes do português, então é uma maneira de matar a nossa história, se podemos assim dizer, não é, e para mim essa história é uma espécie de continuação da colonização, dos efeitos da colonização, porque esse era o objetivo da colonização, não é, incutir-nos uma nova cultura, uma nova ideologia, e fazer com que as línguas bantu desapareçam é aceitar que nós não existíamos antes da colonização, então, não, nós temos mesmo que resgatar e trazer as línguas para a universidade tá-lhes a dar uma visibilidade maior (S. um prestígio) exatamente, um prestígio muito alto, então, não vai ser, estou aqui eu a lhe dizer que tenho vergonha de não ser falante de uma língua bantu e estou a tentar aprender algumas coisas, porque, é a minha língua, eu sinto que eu perco se eu não aprender, não é, eu saio a perder, e se eu não sei falar uma língua bantu logicamente que não vou ensinar o meu filho, então não sou só eu quem perde, mas o meu filho também vai perder um pouco, e depois o meu neto, então, porque não quero que isso se perpetue, então eu acho que isso vai ser muito bom, muito bom para todos os moçambicanos, até, não é, porque para cada região aonde se fala uma língua, se tem uma cultura e uma história e um ensinamento.

S. Isto não é uma ameaça à unidade nacional?

E. Não, não, não é, nós podemos dizer assim, seria uma ameaça à unidade nacional se ao estarmos unidos nós tivéssemos que ser iguais (*riso*), então, se nós, para estarmos unidos, temos que ser iguais, até ser homem e ser mulher é ameaça à unidade nacional, não é. Para estarmos unidos nós temos que ser diferentes e aceitarmos as diferenças que nós temos, não é.

S. Como foi aceite aqui, vindo de Quelimane foi aceite aqui em Chimoio, quer dizer, alguém da Zambézia é aceite aqui em Manica, e nunca teve dificuldades de se enquadrar aqui.

E. Não, pelo contrário. Eu cheguei, fui muito bem recebida na verdade, quando cheguei, logo conheci alguém que era de Quelimane, então olha, oh, pelo menos não estou sozinha, e essa era uma coisa boa, né, depois que eu saí de Quelimane passei a dar muito valor aquilo que eu tinha lá e não sabia (*riso*), faz-nos valorizar mais quem nós somos, então, estar aqui, depois conhecer as pessoas, e, olha, estou dentro de uma família que não é da Zambézia, é mesmo de Manica, conheci os hábitos e as culturas, e com base naquilo que eu fui aprender e ver aqui, eu senti curiosidade de ver como é que é lá, né, como é que tradicionalmente as coisas aconteciam na Zambézia. Eu fui convidada para ser madrinha de um casamento aqui, e me surpreendi com as práticas que são feitas, não é, que nós lá na Zambézia não temos isso, não é, lobolo, os pagamentos que se fazem, as danças, olha, fiquei surpreendida, o coiso da festa do noivado, faz-se a entrega da noiva à família do noivo, e naquele processo da entrega, a noiva vem com, vamos lá, todos os utensílios de cozinha, que são necessários para uma casa tradicional africana, não é, um pilão, uma panela, um ralador, uma peneira, quer dizer que a mulher tem que saber pilar, tem que saber ralar, tem que saber peneirar, e eles vinham com aquilo tudo; eu nunca tinha assistido aquilo em Quelimane e já tinha ido a noivados, mas que são muito diferentes, os noivados lá na Zambézia são mais parecidos com os noivados, vamos lá, de Portugal, ou da Europa, é uma festa simples, é troca de alianças, e prontos, depois cada um vai à sua vida, mas aqui não, aqui segue-se, tem um seguimento da família, e quando ela chega lá a família do noivo recebe a ela mas ela tem que mostrar que sabe, tem um pilão com milho à espera dela, ela tem que mostrar que sabe pilar, não é, tem um coiso para ela ralar, uma panela grande para ela fazer xima, quer dizer, eu vi aquilo e achei muito bonito, diferente, e eu depois pergunto à minha mãe, mas, em Quelimane sempre foi

assim, e a minha mãe diz olha, eu não conheço doutra forma (*riso*), eu sempre vi isto assim, mas aí tá o problema de Quelimane ter incidido muito a colonização e ter se apegado rapidamente aos costumes portugueses; então perdeu-se um pouco disso, e a gente não sabe, eu pelo menos não sei, tradicionalmente, antigamente, o que é que realmente, qual era a prática cultural nestes eventos, então esta prática não é que se perdeu, e se eu quiser aprender sobre isso, tenho que procurar alguém muito tradicional, muito antigo e que certamente não vai falar português (S. aqui está o problema), ja, volta outra vez a questão da língua, e então, oh, professora, para mim é uma maravilha que as línguas estejam na universidade; é uma grande vantagem.

S. E acho que, na sua geração, acho que é esta um pouco a opinião, os mais jovens acho que, sim, são muito a favor das línguas bantu.

E. Eu acredito que sim, eu não sei bem, quando eu tava em Quelimane eu não sentia essa necessidade da língua, não, porque por todo o sítio por onde nós (*impercetível*) fala-se tranquilamente português, mas aqui já não, aqui tem zonas que tu percebes mesmo que o português não é tão percebido assim, e fala-se mais o ciwute, que é a língua tradicional, a língua materna, digo, e tu vês, bem, isso quer dizer que a minha língua materna lá está ameaçada, ela também quer desaparecer, porque o português se sobrepôs muito rapidamente, e esta aqui não, esta se manteve, fortificou, e aqueles que são falantes da língua do ciwute aqui, falam-na com muito orgulho, muito tranquilamente. E porque é que nós não temos isso, não é. Então, eu converso muito com os meus irmãos nesse sentido, olha, é nossa língua, é nossa cultura, é nosso dever aprender, né, e eu acho que em Quelimane, com esta introdução, eles também vão sentir a vantagem disso; só descobri esta vantagem depois que eu entrei na universidade. Então, para aqueles jovens que não vão para o ensino superior, ou que não estão atentos às mudanças da vida, logicamente que isso pode não fazer nenhuma diferença, não é, mas para quem está atento, para quem conhece um pouco a história e vê para onde nós caminhamos, ah, certamente será a favor, né, será a favor disso. As novas línguas não prejudicam, pelo contrário, não é, vão acrescentar conhecimento à língua portuguesa, vão acrescentar conhecimento, cultura, a todos nós. Há práticas tradicionais que não são muito boas, mas há outras que são fantásticas, e é preciso aproveitarmos isso, não cortar tudo, dizer olha, tudo não serve, não, mas já temos o senso, o bom senso de saber o que é que nós temos aqui, o que é que é bom e o que é que não é, e ter bom senso não interessa se tu estás a falar chinês, português, japonês, bom senso é bom senso, por que tanto no português como numa língua bantu, nós vamos encontrar coisas boas e coisas más, então é preciso nós sabermos selecionar. Se conseguimos selecionar em português, porque é que não haveremos de fazer na nossa língua tradicional? É possível.

S. Muito bom, acho que para finalizar, para terminar com a nossa conversa, eu agradeço muito, muito, sim, estou muito grata pelo seu tempo.

UP Lichinga

DATA DA ENTREVISTA:	18 de Outubro de 2018
CIDADE:	Lichinga
INSTITUIÇÃO:	Delegação de Lichinga da Universidade Pedagógica
DEPARTAMENTO:	Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes
ENTREVISTADO/A (E.):	NA (e Jorge Arnaldo, colega do gabinete)
FUNÇÃO:	Diretor

S. Muito obrigada pela vontade de falar comigo um pouco sobre o departamento de línguas, porque, estamos aqui em Lichinga, na delegação da UP, e a 1ª pergunta que tenho, aqui tem quantos cursos?

E. O departamento de ciências da linguagem, de comunicação e artes tem dois cursos. O curso de português e o curso de inglês. Sim, o curso de português tem neste momento em atividade quatro turmas, portanto, uma do 1º, outra do 2º, 3º, 4º, que há muitos alunos que estão em preparação para a saída, para a defesa, que estão fora. E o curso de inglês apenas está a funcionar uma turma (**S. uma turma só**) do 4º ano, porque esse já foi descontinuado.

S. Ah, tá bem, OK, por falta de estudantes?

E. Por falta de professores (**S. de professores, hum, hum**), sim, aqui o problema é falta de professores, então desde que começou este curso tentámos mover ações de admissões e nunca tivemos novas admissões para professores de inglês, então ultimamente é que estamos a ter, bem em todo o curso só temos agora seis, funciona até com quatro professores, só, então houve a necessidade de descontinuar.

S. Pois, mas então depois deste 4º ano vão começar de novo, vão?

E. No próximo ano estamos a prever começar a introduzir o 1º ano, que é para dar continuidade ao curso, senão vai morrer de vez, sim, se não entrar o 1º ano, sim, portanto é essa a nossa perspetiva, então em termos de alunos temos à volta de, cerca de 450 alunos (**S. em todos os anos?**) em todos os anos, na sua globalidade, mas as turmas médias, as do primeiro ano, entrámos/começámos com 60, mas depois o tempo vai descendo e estamos a nível de 50 (*impercetível*).

S. Sim, mas é uma boa quota. E também oferecem o minor?

E. Então, o curso de português oferece minor ao curso de inglês e aos outros cursos, então oferecem minor ao curso de filosofia (*impercetível*), eu praticamente tenho alunos de filosofia que estou a lecionar (*impercetível*) e o curso de inglês, assim como o curso de inglês também oferece minor ao português, não há nenhum curso outro que está interessado (*impercetível*) tirar o minor lá em coisas de inglês, senão técnicas de expressão em língua portuguesa (**S. pois**), sim, as técnicas de expressão em língua inglesa vai para todos os cursos, mas os alunos não querem adquirir o minor no inglês, sim, é isso.

S. Mas há uma cooperação entre os departamentos, quer dizer, alguém que estuda filosofia também pode fazer o minor em inglês ou português?

E. Isso está aberto (**S. ah, está aberto, muito bem**) está aberto; o aluno quando vai à inscrição ele tem várias possibilidades que a janela oferece, quando vai adquirir o seu minor (**S. e os minors são obrigatórios?**), obrigatórios desde que ele escolha é obrigatório que ele faça; a verdade é que tem que ter minor.

S. Tem que ter minor, sim, qualquer estudante tem que ter minor.

E. Ele tem que ter minor, então ele vai escolher se é dentro do seu curso ou num outro curso, depende, mas a janela lhe oferece e ele vai escolher, ah, vou fazer o meu minor no inglês ou minor na filosofia, ou na geografia, depende, sim.

S. E sente que o minor tira um pouco da carga horária da licenciatura, quer dizer, prejudica um pouco a aprendizagem que é feita na licenciatura, ou é uma mais valia?

E. Não, para o estudante e mesmo para o curso é mais valia, sim, porque p. ex. imagine que o indivíduo vem aqui para ensino de português, curso de português, né, mas ele vem aqui porque tem o minor em inglês, ele já pode trabalhar, lá aonde for, como professor de inglês (**S. de inglês**) caso haja falta de professor de inglês, exatamente, assim como esse de inglês, ele vem para a formação do ensino de inglês, mas ao ter minor de português, lá aonde vai, pode haver falta de professores de português, ele de inglês pode dar, porque já tem o minor de, sim, é mais valia para, vantagem para o próprio estudante.

S. Mas estes dois anos não são poucos para chegar a um nível razoável?

E. Isso aí é contestado, porque realmente dois anos são muito poucos para dominar, p. ex., tem-se dito assim, alunos do português que estão agora a ter minor em inglês, está-se a queixar que o inglês que está lá está muito pesado, não sei quê quê, não sei quê quê, então significa que dois anos realmente não são suficientes, porque uma língua exige prática, exercícios, sim, exercícios orais e prática escrita, não sei quê e tal, sim, mas é alguma coisa que fica, você já tem bases para começar o trabalho, isso é que interessa.

S. E cursos pós-laborais não existem, ainda não existem.

E. O departamento esse de ciências da linguagem, quer dizer, curso de português e inglês, ainda não introduziu o pós-laboral (**S. por falta de professores**), por falta de professores (**S. pois, claro**), mas estamos a pensar nisto, porque estamos a perder, né, existe muita massa lá fora, sim, que não pode ir ao curso laboral,

então tem tempo à noite, nós podemos oferecer esses cursos à noite, sim, então assim também estamos a perder, né, sim.

S. E tem salas suficientes para? (E. Esse também é outro calcanhar, mas à noite é possível), ah, pois, sim, porque saem os laborais e têm o espaço para os pós-laborais.

E. Temos o espaço, sim (*impercetível*), é possível, e ainda que temos o plano ainda de construção, sim, como vê isto está em expansão (*impercetível*), um outro bloco, que é para ver se próximo ano ainda aumentamos a nossa capacidade. Como estava a lhe mostrar, esse edifício todo é metade de um bloco todo, é metade, então falta uma metade igual do outro lado (**S. pois, sim**), se conseguíssemos terminar este, então o espaço era muito grande.

S. Muito, sim, grande, e dá para a população de Lichinga, mas nem todos os estudantes como vimos (*impercetível*) a diretora, vêm de Niassa, muitas pessoas vêm da Zambézia, vêm de outras províncias.

E. Sim, mas para dizer a verdade a universidade, a nossa delegação é explorada por estudantes que vêm das outras províncias, porque se fosse a contar só com a província do Niassa, então não ia funcionar, sim, esse é nacional, (*impercetível*) da Zambézia, temos de Nampula, de Cabo Delgado, de Tete, de Gaza, temos outros de Maputo, estão cá (*impercetível, ruído de fundo*).

S. Ah, tá bem, mas então, foi isto uma razão para não oferecer um minor em ensino de língua bantu, por ser muito internacional o departamento aqui?

E. Não introduzimos isso porque não temos professores.

S. Ah, falta professores, outra vez, sim.

E. O único professor que estava a ensinar línguas bantu se doutorou (*impercetível*) agora é diretor provincial, não pode fazer vida académica (*impercetível*).

S. Ah, ele está a trabalhar em Lichinga, não?

E. Está aqui na cidade (**S. na cidade, ah, tá bem**), é diretor provincial de ciências e tecnologia.

S. Ah, ta bem, então ele mudou da área (E. mudou) e fez o doutoramento aqui em, o doutoramento em (E. em Maputo) na UEM (E. na UEM, sim), ah, tá bem, doutorou-se e agora não trabalha na sua área.

E. (*impercetível*) foi pescado para o Governo.

S. Ah, pois, por falta de quadros qualificados?

E. Lá queriam quadros também, tiraram-nos o nosso quadro, então, cortaram-nos a nossa equipa. O minor em línguas bantu devia existir, se esse não tivesse saído.

S. Pois, porque eu li na internet que já existia aqui, ou nunca?

E. Nunca existiu (*impercetível, ruído de fundo*), línguas bantu como disciplina existe (*impercetível*), então, ele que trabalhava com esse professor (coiso) Macalane, que saiu, nas línguas bantu; quando ele saiu ele ficou a assegurar (*impercetível*), estava firme, sim, só que está no nível de mestrado não pode continuar.

S. Pois, porque este ensino de língua bantu faz parte do currículo (E. do currículo), do currículo de todos os departamentos ou só da língua? (E. do departamento), ah, sim, a nível do departamento, sim, aqueles de inglês, do português, têm que ter também.

E. A estrutura das línguas bantu (*impercetível*), tem que conhecer a estrutura da língua.

S. Ah, pois, então, não é um curso de língua, é mais sobre a estrutura.

E. Sim, não é para oferecer a falar (**S. e não tem didática**) é a didática em geral (**S. é a didática geral, ah,**

tá bem, OK) sim, é didática em geral (**S. não é como, pois, porque eu posso imaginar que**), não há didática em línguas bantu, lá não existe isso, é didática geral. Então, até aí é um fracasso, podíamos ter didática sim, mas não temos como especificação do trabalho de línguas bantu.

S. Pois, mas também os finalistas não vão trabalhar no ensino primário, onde é oferecido o ensino bilingue, p. ex., vão para o secundário; aí ainda não temos ensino bilingue.

E. Não houve ambição, porque, pronto, até aqui, a universidade foi construída pensando no ensino secundário, mas neste momento a universidade não pode (*sobreposição de outra conversa que surge na sala; resposta longa e possivelmente importante - impercetível*).

S. Pois, como tem um departamento de ciências da educação, aqui já pode entrar a metodologia e didática de uma língua bantu.

E. (*impercetível*) A razão fundamental é falta de docentes (*impercetível*).

S. E falta de docentes porque há falta de dinheiro para, para (E. para admitir), admitir, sim, empregar.

E. E esta falta não depende da universidade, é do Governo (**S. depende do Governo, sim**); sim, quando o Governo disser que temos uma vaga assim, nós vamos admitir os professores que nós queremos. Sim, é isso.

S. E acha que seria um sucesso se, pois, pudessem, pudessem oferecer um curso de ensino de língua bantu, isto seria um sucesso, seria um curso procurado ou se calhar um curso?

E. Bom, agora quando uma coisa não é iniciada parece que não é nada importante, mas seria muito bom, p. ex., aqui a Província do Niassa, a UP, p. ex., está situada num meio aonde se fala o yao, como língua daqui, do planalto, o nyanja, que é lá do Lago e o makhuwa na maior parte do território do Sul, é makhuwa, então explorando uma dessas três lá, ou o desenvolvimento das línguas, três línguas aqui na minha cidade, seria mais valia, sim, explorar o potencial dessas três línguas.

S. Pois, sim, em Maputo já se fala de formar tradutores, porque isto pode ser também importante para, pois, um estudante que pode futuramente trabalhar como tradutor de língua, não sei (E. tradutor, sim), nacional, para o português ou para o inglês (E. sim, sim, sim.), porque esta terra é cada vez mais explorada e esta necessidade de comunicar em língua local é uma mais valia, pois, mas são (*impercetível*).

E. O curso de inglês oferece esse menor de tradutores.

S. Ah, tem também aqui tradução?

E. Sim, o curso de inglês oferece o menor de tradutor, de inglês para português.

S. De inglês para português, muito bem. Mestrado, doutoramento, aqui não.

E. Nós não começámos ainda, terminámos mestrado, ainda estamos a sonhar, mas pensamos que brevemente vamos começar com o mestrado (**S. pois, muito bem**), sim, com o mestrado. Ali no departamento agora é muito prematuro, porque o doutor (*impercetível*), o outro doutor é esse que fugiu está lá a trabalhar fora, mas temos duas perspetivas, um está a fazer o doutoramento em Coimbra, há de vir (**S. ah, muito bem**), outro tá a fazer esse (como lhe falei), está a especializar-se na língua emakhuwa, tá aqui no Malawi na Universidade de Chanco (?) (**S. de, de**), Chanco (**S. Schanko?**), Chanco, aqui no Malawi (**S. ah, tá bem**) (*Jorge Arnaldo corrige e diz 'Chancellor College'*), (**S. ah, Chancellor College**), Chancellor cho..., sim, então esse está também brevemente, ah, com a vinda dele, então já podemos pensar nas línguas bantu, primeiro, porque temos alguém especialista, já é, e já temos um grupo forte para fazer o mestrado, sim, é isso, agora podemos comparar com os colegas que tiveram a iniciativa de abrir o mestrado e estamos em condições de abrir o mestrado, tem que haver, já passa muitos anos sem mestrado a dar licenciaturas, temos que crescer.

S. E os estudantes que vêm têm um nível alto, académico alto, ou, ou, ou a qualidade?

E. Esses que saem?

S. Que entram, eles têm dificuldades com o próprio português, ou?

E. Alunos que entra, eish, não, alunos que entra, entra com um número muito baixo, muito baixo, e se tivéssemos que atender o número baixo mesmo, até não íamos abrir a universidade, sim, há mesmo um momento que precisamos de ir buscar alunos entre os alunos que reprovaram, para abrir o curso. Sim, o nº que vem lá de baixo é muito baixo também.

S. Qual é a média, a nota média para entrar, ou isto não conta, é só o teste de admissão, o exame de admissão?

E. Para a candidatura, penso que as pessoas não observam o nível de, porque também no momento da candidatura ele não tem certificado, está a sair da cadeira, né, sim, então, interessa é só a inscrição, mas a nota para entrar é a mínima, eh, depende da mínima, tem que ter 10 pelo menos, né? *(Jorge Arnaldo intervém e surge conversa sobre a questão da nota de admissão, etc. – mins. 17:28 até 19:13)*

E. Então, esse trabalho da escola muitas vezes não entra em consonância com as necessidades da universidade (S. da universidade, sim). Os alunos entram com muita dificuldade, sim, com muita dificuldade.

S. Mas sobretudo em português, ou também na língua portuguesa?

E. Portuguesa, mesmo, portuguesa, sim, não saber ler nem escrever (*impercetível*) sim, sim, então temos que gerir esses casos até não conseguirmos (*impercetível*), porque não conseguimos limar as dificuldades, sim, porque precisaria também de aulas suplementares, sim, além de aulas curriculares, aulas suplementares, encontrar professores disponíveis para dar aulas assim.

S. Mas de onde é que, ou a que se deve estas falhas em língua portuguesa? Por falta de leitura, ou pouco estudo, falta de motivação?

E. Lá na base (*riso*), não sei; bom, o nosso aluno tem uma característica parece especial hoje, né, já não é aquele aluno que se interessa por leitura (*Jorge A., 'mas é complicado'*), é complicado sim (*riso*).

S. Agora, porque é complicado?

(interrupção porque Jorge Arnaldo fala do bolo de aniversário que tem e quer oferecer a S. e E.)

S. E quando saem os estudantes, os finalistas, já têm um bom nível, quer dizer eles são capazes de serem professores?

E. Depende do lugar do patrão, mas até que não temos muita contestação. Sim. No princípio até, acabavam a licenciatura, os alunos eram enquadrados, hoje têm que passar pelos concursos lá para **(S. ah, pois, OK)**, sim depois de terminar a licenciatura tem que entrar em concursos públicos para entrar lá, então, lá mesmo é que vão mostrar qual é a qualidade, mas até aqui (*impercetível*) o aluno sai.

S. OK, e muitos não vão ser professores, muitos fogem, provavelmente.

E. Ah, onde houver melhor oportunidade, aquele que consegue melhor oportunidade foge, sim, mas pronto, aqueles que se formaram como professores a preocupação deles é encontrar uma vaga de professor, sim, entra por essa via, lá trabalhando, então, se aparece uma ONG, ou uma outra coisa, também.

S. Vão trabalhar para a NGO onde são pagos melhor, pois. E há muitas NGOs aqui em Lichinga?

E. Agora já está a diminuir (S. ah, estão a diminuir), tinha muitas, mas agora já estão a diminuir. É isso.

S. OK, mas é uma profissão garantida, quer dizer, eles sempre encontram vagas como professor? (E. Não.) Porque há poucas escolas secundárias?

E. Sim, tem poucas escolas, temos professores ali que formámos, licenciados, que não têm enquadramento até hoje, sim, não sei é problema de cabimento lá por fora do mercado, não é, problema do mercado. Nós formamos, mas o mercado não consegue absorver.

S. Hum, pois, e há uma ligação com a Universidade Pedagógica e o IFP aqui, o instituto de formação de professores, ou estão completamente separadas?

E. Temos memorandos e não sei quê e tal, sim, trabalhamos nesse sentido, às vezes fazemos trabalhos lá e vêm fazer o seu trabalho aqui, mas é isso, trabalho é tentar formar mesmo a pessoa para ser professor, só que o nosso obstáculo, o nosso produto não é consumido, por causa do mercado que está muito fechado, por causa do orçamento, sim, temos muitos estudantes licenciados que não têm emprego, sim; vou comendo.

S. E, é só um problema de Niassa ou também (E. penso que é geral isso, hum, é geral). Porque parece que Niassa é uma Província, pois, complicada (*impercetível*).

E. Até no Niassa, há um tempo, nós absorvíamos porquê, depois de formarmos, a Província da Zambézia, a Província de Nampula e Cabo Delgado solicitavam docentes, nós enviámos, mas quando Zambézia teve a UP lá (**S. o quê?**), UP, a Universidade Pedagógica (**S. ah, tá bem, ah, pois, quando eles criaram a UP lá**), sim, eles vieram mais tarde, Zambézia (**S. ah!**), sim, nós fomos os primeiros, nós oferecíamos professores a eles.

S. Ah, não sabia, então esta delegação tem mais anos que Quelimane.

E. Esta tem mais anos do que Quelimane (**S. ah, tá bem**), sim, então desde o momento que a delegação de Quelimane funcionou, a de Pemba, a de Montepuez está a funcionar, então os nossos alunos que iam lá depois da, já não podem ir, porque elas também estão a formar (**S. pois claro, claro**), sim, é isso mesmo, então por isso o mercado mesmo, por causa da existência também de muitas unidades a fazer o mesmo trabalho (*riso*).

S. OK, e pois, mas também há poucas escolas, porque acho que o ensino secundário é muito, muito pequeno, um sector muito pequeno em comparação com o ensino primário.

E. Sim, mas ultimamente está a crescer (**S. tá, sim**), tá a crescer, mesmo aqui na cidade de Lichinga; a princípio só tínhamos uma única escola secundária, com 12^a, para 12^a, mas agora temos mais que sete.

S. Ah, tá bem, mas na cidade? (E. na cidade, sim), na cidade só; e quantas pessoas vivem na cidade? (E. hum, não sei), pois, mas isto posso pesquisar.

E. 7000, não sei, qualquer coisa, não sei; sim, não sei o nº geral do censo, não me recordo. Sim, mas temos muitas escolas, até nos bairros, para além daquela, que funciona, ou a escola industrial, ou a escola Paulo Samuel Kankhomba, mas existem outras escolas.

S. Sim, e o que é que é ensinado aqui, sobretudo no curso de português, é o português europeu, ou segue o padrão europeu, ou já?

E. O nosso padrão é de Portugal (**S. é de Portugal**), embora Portugal tenha agora adotado o padrão do Brasil, sim, mas a Assembleia da República aqui do País ainda não adotou aquele acordo ortográfico (**S. sim, não foi ratificado**), não, não, nós trabalhamos aquele antigo, sim, então o padrão é o português de Portugal, não o do Brasil.

S. E isto não choca com a realidade, porque a pronúncia já é, obviamente já é diferente.

E. Chocar com quê, o Portugal (*impercetível*)?

S. Sim, este sim, utilizar uma norma, o padrão europeu, que não é a realidade, quando se ouve falantes em Lichinga.

E. Hum, não, não sei, esse choque (*impercetível*) não é tradicional, não. Portugal já está cá há muito tempo, o moçambicano já está habituado quase com, até porquê, não houve maneiras de tirar o português depois

da independência, não houve maneira mesmo, até porque foi por consenso que se optou que o português fosse língua oficial, só, porque não tinha outra língua que podia unir todos os moçambicanos; então, o português vale por isso. Nós usamos a norma que é para realmente nos guiarmos, mas agora o português até está sofrendo rotura, porque (*impercetível*) muitas palavras das línguas é aqui de Moçambique, sim, o português de Moçambique é mais rico do que o português de Portugal, só por causa do léxico. Sim, é isso.

S. Mas ainda não é possível padronizar a norma moçambicana, ou se calhar não é preciso.

E. Tentativas, mas agora por causa, primeiro, a questão já entrou na Assembleia da República, o que sei, segundo, não temos ainda especialistas que devem tratar da matéria (S. pois), sim, só depois de termos matéria, então essa matéria é que pode passar para as entidades superiores que podem padronizar, sim, padronizar significaria o quê, ver o português, a língua portuguesa, no contexto de muitas línguas, tá a ver né (S. sim), sim, tem cerca de 30 línguas naturais aqui de Moçambique (*impercetível*) português é unificador, veja qual é a riqueza disto, uma palavra de português, p. ex. que se fala no Norte, o português mesmo (*impercetível*) pode o changana não perceber, né, sim, mas, então padronizar significa ter especialistas que dedicaria a essa questão específica para ver o que é que unifica, então para entrar nesse padrão.

S. Então isto também seria harmonizar a língua, mas isto, então, porque há um português de Lichinga, há um português de Nampula, há um port...

E. Isso são coisas inevitáveis, português de Lichinga, português de Nampula, português de Maputo.

S. Mas existe isto?

E. Existe, existe. Por exemplo eu sei quando falo com um que veio de Maputo, a maneira como fala português eu entendo e ele entende que eu sou macua (**S. mas, ah, tá bem, OK**), sim, ele entende que estou a falar português mas venho do Norte.

S. Porquê que ele sabe? Eu não oiço uma diferença.

E. (*riso*) Mas, agora não sente a diferença, Susanne, vai a Nampula, se vai trabalhar, há de (*impercetível*) ‘patata’, qualquer coisa t, t, t (*impercetível*), predominantes no makhuwa de Nampula. Ali todo o indivíduo sabe que esse é de Nampula (*dispensável*).

S. Pois, é a língua materna que tem a influência.

E. Sim, essas pronúncias da articulação das palavras, sim, é isso mesmo.

S. Então, como é que aprendeu o português (E. eu), já em casa dos seus pais, ou?

E. Mesmo de menino, mesmo de menino porque o meu pai era mainato dos padres, há muito tempo, nasci numa maternidade missionária.

S. Em Cuamba.

E. Em Cuamba, sim, numa missão.

S. Mas então não bem na cidade, ou Vila de Cuamba.

E. A uns 15km. (S. ah, tá bem, OK; missionários católicos?), missionários católicos, da Consolata.

S. Ah, tá bem, OK, interessante.

E. (*riso*) Da Consolata. Então, nasci (*imperceptível*), pronto, lá na minha terra, coiso, em casa, falava-se makhuwa, (S. ah, em casa sempre makhuwa mas) makhuwa, sim, até ir à escola makhuwa, mais o português não sei quê, quê e tal.

S. Foi um ensino então bilingue.

E. Bilingue, quase bilingue (S. os missionários deram), mas não necessariamente que havia ensino bilingue, sim, essa coisa; o professor já sabia como lecionar.

S. Os professores sabiam makhuwa, sabiam falar makhuwa?

E. Claro, eram mesmo nativos (S. ah, tá bem, mas também sabiam) acho que usavam estratégia bilingue.

S. Pois, e sabiam também português, e utilizavam as duas línguas?

E. Tinha programa de português e sabia o português, então sabia como introduzir aquele que vem lá a falar outra língua para ter português.

S. Mas isto ainda foi em tempos coloniais. Quando começou com a escola?

E. Em 1962 (S. 62) sim, porque recordo-me que fiz a 4ª classe em 69, e já foi muito tempo, a 4ª classe, 69, sim, o liceu é que fiz em 74, sim, em 74, tudo foi lá, naquele tempo, sim, quando chega a independência eu entro como professor no comboio.

S. Então, pediram, obrigaram?

E. Eu saí da carteira, (*impercetível*) estava a estudar para ser padre.

S. Ah, tá bem, OK, padre católico?

E. Católico, sim, estava no seminário (*riso*), então, no governo de transição, 74, quase todas as instituições secundárias não sei quê, quê tiveram que parar (S. ah, tá bem), sim, e quem estava nas escolas, quem estava nos hospitais eram todos de Portugal, na transição toda a gente estava com medo e acabou voltando a Portugal, então escolas, hospitais, não sei o quê, fábricas até, pararam (**S. tudo parou**) sim, então tiveram que rebocar alunos; eu fui rebocado quando estava a fazer hoje a atual 11ª, era 6º ano do liceu, para ir abrir um centro educacional.

S. Ah, tá bem, então, muito jovem já teve esta responsabilidade.

E. Logo, logo, logo trabalhar como professor do ensino secundário, sem nenhuma formação, e a receber dinheiro como professor do ensino secundário, e é assim, lá para 74.

S. OK, então, mas nunca sentiu que as línguas bantu foram digamos proibidas ou não se utilizavam.

E. No tempo do ensino eu recebi palmatória porque eu falava a minha língua materna na escola, no recinto escolar, e mesmo assim o professor criava uma estratégia de saber quem falou uma língua diferente do português lá no recreio, ou em casa, então na manhã, a primeira aula, pedia aquela, chamava de moeda, ou quê, pedia (*impercetível*) todos que pegarem aquela moeda estavam aí à frente, à frente, porque você falou língua materna, a sua língua, então reguada, reguada, reguada, senta, reguada, reguada, mas depois da independência deixou de acontecer isso.

S. Ah, tá bem, OK, então, já não foi proibido falar a língua.

E. Não, não, pelo contrário.

S. Mas nunca foi utilizada na sala de aula? (E. o quê?) a língua makhuwa, p. ex. (E. agora?) na altura, quando foi professor.

E. Não, eu não utilizei, mas acredito que os professores, mesmo coloniais, recorreram a makhuwa para ensinar o português; sim, não era possível ir na aldeia e ir falar em português porque não ia ser percebido. O professor tinha que (*impercetível*) que entendia, então, para buscar aquele que não entendia (*impercetível*) para dar o português. Acho que recorreram, também, sim.

S. Pois, e como é que chegou a Coimbra?

E. (*riso*) Foi por causa de estudo. Agora em Coimbra estava a preparar o meu doutoramento, foi há pouco

tempo, 2014 Janeiro, que fui lá a Coimbra, então tive uma saída, recebi um dinheirinho então deu para ir pesquisar em Coimbra, sim, então, de 1998 a 2002 é que estava também no Porto, estava a fazer o mestrado, sim, mas depois de muito tempo também sem estudar; veja, eu, como estava a dizer, tiraram-me da carteira (**S. sim**) para começar a dar aulas de 5ª e 6ª, e só em 1980 é que fui fazer a formação para 7ª, 8ª e 9ª, na UEM (**S. ah, ta bem, estudou em Maputo**), em Maputo, então, que era para, pronto, começar já a tratar de matéria da 5ª e 6ª, como já a tratar da matéria de 7ª, 8ª e 9ª, então fiquei muito tempo depois dali entrei na licenciatura, em 1989 já; em 1983 termino a licenciatura, em 1984 a UP me pega lá (*impercetível*) eu vinha daqui mesmo, como professor.

S. Pois, sim, eles abriram em 85, a UP, ou instituto superior.

E. O instituto superior já estava ali há muito tempo e eu entrei, formei-me quando era instituto superior pedagógico e terminei quando era instituto superior pedagógico, sim, então, em 95, já depois de eu ter terminado, em 94 sou repescado do Ministério da Educação para integrar o quadro da UP, sim, com intenção de ir abrir a delegação de Nampula.

S. OK, porque esta já existia ou foi criada.

E. Não, então, eu e o meu grupo fomos abrir uma delegação de Nampula, dez anos depois, então eu e o meu grupo viemos abrir a delegação de Lichinga (**S. pois, entendo**), em 2007, sim, então é em Nampula quando eu conheci, tivemos uma cooperação entre a Universidade do Porto e eles gostavam a universidade norte, norte na cooperação (**S. muito bem**), encontraram nós, licenciados, a dar curso de licenciatura, disseram não, hão de pegar, vocês licenciados vão ao mestrado, vamos meter nossos professores aqui para, então essa ideia, assinámos aqui a nível do Norte (*impercetível*), então formou-se um mestrado, e aqui foi mais geral, envolveu mais professores ali, e nesse mestrado muitos professores, pronto, se tornaram mestres (**S. muito bem**), sim, enquanto conheci Porto, sim (*riso*).

S. Então, há uma ligação com Portugal, que é forte, e também com o Instituto Camões em Nampula.

E. Instituto Camões, sim, sim, mas não fui no âmbito do Instituto Camões, sim, mais a cooperação entre a Universidade do Porto, memorando, entre a Universidade do Porto e UP, diziam o Porto-UP, então, esse memorando gerou muitos mestrados.

S. Então o sr. faz parte da lusofonia. Mas, isto não é um conceito neocolonial, quer dizer, através da língua.

E. Lusofonia?

S. Sim, não sei, pode-se pensar assim.

E. Neocolonialismo? Hum, não sei, eu penso que com o português construímos o País (**S. ah, OK, sim**), com a língua portuguesa estamos a construir o País.

S. Mas não é um obstáculo? Porque todos os vizinhos falam inglês.

E. Internamente não é obstáculo. Obstáculo é para quem quer sair, não é, então é que tem que buscar o inglês para ir estudar, mas internamente, para crescer, mesmo do ensino primário até à universidade, é o português, porque não conhecemos ninguém que cresceu em makhuwa até chegar à universidade (**S. pois**), não existe isso. Sim, não é neocolonialismo, porque a língua portuguesa deixou de ser língua de coisa, de colono, tanto a certa altura, esse problema foi limado mesmo na luta de libertação nacional, os guerrilheiros, combatentes, limaram esse problema, que o português não é língua do colono, é língua agora de combate, língua de construção, e foi assim (**S. muito bem**), então essa ideologia está ainda na cabeça dos moçambicanos.

S. E assim Moçambique fica muito especial em comparação com os vizinhos que falam inglês, ou têm inglês como língua oficial.

E. Nós (*impercetível*) no mercado português, assim como a Alemanha (*impercetível*) está a lutar para introduzir as suas línguas lá, nós também estamos a desenvolver o português aqui em Moçambique e desenvolver as nossas línguas locais, é isso, nós estamos no mercado de falantes de língua portuguesa, aqui,

moçambicanos, sim (*impercetível*), vizinhos, temos tanzanianos aqui (*impercetível*) mas já sabem que nós só falamos o português, aqui perto, aliás, passaste pelo Malawi, não é (*dispensável*).

S. E há muitos contactos com o Brasil ou com os outros PALOPs?

E. Nós, com Brasil e Portugal.

S. Brasil e Portugal, sim; Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, nada, né.

E. Não. Um pouco Angola (*dispensável*). Repare também que aqui em Lichinga estão mais cabo-verdianos (*dispensável*). Mas eram deportados porque tiveram crime ali e tiveram que cumprir pena aqui, no tempo colonial.

S. Ah, no tempo colonial, pois, houve também moçambicanos que tinham que trabalhar em São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, quer dizer, era também, sim, isto havia.

E. Atualmente, a presença muito marcante mesmo é angolana em Moçambique, sim, e nós partilhamos mais, também, memorando do Brasil e temos muita gente a formar-se em Portugal.

S. E os angolanos o que estão a fazer aqui, estão a trabalhar?

E. Estão a estudar, até; outros estão a trabalhar.

S. Interessante, sim; e brasileiros são mais em negócios, sim. Exploração da terra?

Jorge Arnaldo: Brasileiros são mais negócios, exploração de terra, a parte dessas empresas florestais e tabaco e alguma parte dos angolanos estão a explorar a componente de artes e escultura, música, muito angolano em Maputo, por exemplo, estão associados a bandas musicais.

S. Aliás, falando da música, há música local que utiliza makhuwa ou as línguas locais?

E. Sim, temos bandas que utilizam o yao, aqui, os Massukos, em termos de música agora já estamos a despertar, Lichinga está a crescer, outro tempo que não tínhamos isto, mas agora há muito potencial mesmo.

S. E a Rádio está a utilizar isto, a aproveitar-se?

E. Até o festival cultural nacional foi na base do yao, sim, aquele número de abertura do festival, foi na base.

S. O festival aconteceu há pouco tempo, né? Em que mês, maio, ou? (E. aquilo foi abril), abril, sim, primeiro festival da cultura? (E. Era 10°), ah, já, e esta vez em Lichinga.

E. Foi em Lichinga, sim, foi em Lichinga. Então, o hino nacional foi produzido por uma banda local (**S. o hino nacional?**), o hino de coisa, de abertura do festival (**S. ah, tá bem, OK**), sim.

S. A falar do hino, eu ouvi que houve um primeiro hino de Moçambique, sabe alguma coisa (E. como assim?), sim, agora temos este em português, mas antes houve outro.

E. Houve o que veio da luta de libertação.

S. E acho que foi cantado em changana.

E. Não, nunca se cantou em changana, não. O 1º hino da nação? Não, 'Viva, viva a Frelimo'.

Jorge Arnaldo: Não, o primeiro hino foi coiso, pode ter razão, o primeiro hino em Moçambique, mesmo no tempo colonial, com a influência religiosa, foi aquele de libertar, dar paz a África. (*dispensável*)

E. Sim, mas não veio como um hino nacional.

Jorge Arnaldo: Sim, mas em algum momento, antes da implementação da Frelimo, a revolução da Frelimo, com os hinos, usava-se isso, porque teria então o poder colonial religioso cristão, por isso é que se canta na África do Sul, no Malawi, era mesmo no âmbito da expansão do evangelho e chegava-se a essa ideia deabençoar a África. (*dispensável*)

E. Sim, aquele é um hino da união africana e a união africana aparece com os primeiros países africanos. *(dispensável)*

S. Mas, eu estou a pensar num hino que foi escrito por um moçambicano, antes do segundo hino, mas aqui tenho que pesquisar mais, mas eu ouvi falar disso agora em Maputo.

Jorge Arnaldo: Agora, depois da independência, houve um 1º hino e que depois foi também motivo de muito conflito interno dentro do Partido (S. Porquê?) porque dizem que até o primeiro hino é este que estamos a cantar agora, este hino ‘Na memória de África’. *(dispensável)*

S. OK, mas isto cantava-se em português?

E. Nunca se cantou em língua local. Estou a procurar o meu telefone que é para controlar horas (**S. oh, sim, são 12:30, e acho que sim, estamos sim mais ou menos**). Sim, nunca houve hino nacional na língua aqui, porque português foi definido como língua oficial, logo na luta armada, na independência programando língua da unidade e língua oficial, então, o hino nacional foi em português.

S. Tá bem, muito bem, muito obrigada, eu vou desligar.

UP Maputo

I.

DATA DA ENTREVISTA:	08 de Outubro de 2018
CIDADE:	Maputo
INSTITUIÇÃO:	UP-Maputo (Sede)
DEPARTAMENTO:	Francês
ENTREVISTADO/A (E.):	AC
FUNÇÃO:	Diretor

S. *(impercetível)* Desde quando a UP tem francês?

E. A UP começou a oferecer este curso em 1995.

S. Oh, muito cedo, já como licenciatura?

E. Não, não, era a nível do ensino secundário. Mas é preciso dizer que o ensino de francês só foi interrompido de 75 a 95, porquê, durante o período colonial o francês sempre fez parte do currículo do ensino secundário, porque era o sistema português que era seguido.

S. Tu és ainda do tempo colonial?

E. Não, mas uma parte sim; comecei, sim, sim.

S. Mas aprendeste nunca numa escola colonial.

E. Não, não, aprendi depois, sim, sim.

S. Muito bem, OK, mas como ensino, licenciatura em ensino de francês, já em 95 começaram a oferecer este curso (E. sim, sim), wow, sempre com três ou quatro anos de licenciatura.

E. Sim, sim, na altura eram cinco anos, porque considerava-se que os estudantes deviam ter um ano que chamavam de propedêutico, de preparação à língua, e depois é que entravam no curso em si.

S. Então, a qualidade então era bastante alta (E. sim, sim, sem dúvida, sem dúvida), propedêutico,

sim, também tinha que fazer isto em português e, ajudou muito, porque era só língua e não as. Pois, e hoje em dia, aqui quero saber um pouco, sim, os cursos, quantos são.

E. Os cursos dentro da faculdade, ah, digamos que nós temos um curso de francês aqui em Maputo, mas o francês é oferecido também noutras delegações, neste momento Maxixe oferece uma licenciatura, Beira, Quelimane, Nampula, então nessas quatro delegações há cursos de francês. E temos francês como formação principal e depois francês também por via dos minors. Há um grupo de estudantes que acabam aprendendo o francês. Agora, no País, os dados são, a nível de professores, o País tem neste momento, segundo o levantamento que foi feito pela Embaixada da França, há mais de 4 mil alunos a nível do País, e esse alunos estão em 1016 escolas do País.

S. Tu tens isto por escrito? (E. Sim, tenho) podes mandar-me, pois, para fazer uma comparação, alemão, inglês, porque estas são as línguas estrangeiras que são ensinadas.

E. Sim, até porque eu estou num processo agora que ainda não começou, mas vai começar agora, que é de fazer um diagnóstico da situação do ensino do francês, por isso que eu tenho esses dados (*impercetível*), quantos professores, quantos alunos, aonde, e inclusive nesta avaliação que vamos fazer queremos incluir não apenas o perfil dos professores que estão lá, mas por exemplo a competência linguística deles, que é para ver o que é que pode ser feito para melhorar, o que é que pode ser corrigido.

S. E fazem também um pouco um estudo, o que é que acontece depois, eles fazem o curso de francês e vão trabalhar como, quer dizer, é um pouco (E. sim, sim) se são empregados no mercado laboral, porque eu também estou muito interessada em fazer isto para o alemão, porque, sim, oferecer este curso e depois eles não terem emprego é um pouco chato (E. sim, sim). OK, mas, e aqui, ao nível da faculdade de Maputo, quantos alunos são?

E. Neste momento temos 426 (**S. OK, são uns 4 anos, wow, e quantos docentes?**) (*riso*) há um défice muito grande, em tempos éramos dezasseis, agora somos onze professores (**S. onze, sim, para 400**), para 400, é um número muito grande, sobretudo quando é preciso acompanhar esses estudantes nas escolas, cada um tem que ficar com seis, sete estudantes para ver o estado, os que estão a fazer 4 anos.

S. E os docentes têm licenciatura, mestrado ou Ph.D.?

No curso de francês só uma professora é que tem licenciatura, os outros têm mestrado ou, sim, é o curso na UP que tem maior número de doutores (...) dos onze, seis são professores doutores.

S. A UEM também forma (E. a UEM também forma), há cooperação com os colegas da UEM, ou é uma coisa à parte?

E. É uma coisa à parte, como professores conhecemo-nos, mas institucionalmente não, não há cooperação.

S. Mas os currículos são os mesmos (E. não) ah, são diferentes (E. são muito diferentes mesmo) muito diferentes (E. muito diferentes). Mas, podem trabalhar como professores, e isto, as escolas aqui não fazem diferença; alguém pode vir da UP ou da UEM (E. sim), é na mesma (E. sim), OK, os dois currículos são aceites (E. sim, são aceites), ainda bem. Pois, mas é mais na cidade (é que eu já também ouvi), mais na cidade onde existe o francês (E. sim), pois.

E. Então, significa isto que, há muitas escolas que ainda precisam de professores de francês (**S. o número está a aumentar**), sim, sim (*impercetível*) da Embaixada, nestes últimos cinco anos, o nº de estudantes triplicou no secundário.

S. Isto é engraçado, porque outros países.

E. É o que o conselheiro cultural estava a dizer, mas tem só a ver com o facto de que ainda não se cobriu a totalidade do território em termos desta disciplina do francês, então quando aparece um professor facilmente entra e vai cobrir essa necessidade.

S. E, OK, existe em Quelimane, existe em outras delegações, e há uma coordenação a partir de Maputo?

E. Sim, dos cursos da UP sim, há uma coordenação, o currículo é o mesmo, há aquilo que é regência de cadeira, significa que há um professor que é responsável pela cadeira, então tem que ver o que é que está-se a fazer a nível daquela disciplina no País, mais ou menos, porque por vezes não existe, mas teoricamente sim.

S. Ah, muito bem, e há também, não sei, capacitações, ao nível dos colegas, quer dizer encontram-se ao nível do País, de disciplina, fazem isto, e aqui também há vagas, quer dizer, a universidade preocupa-se com isto (E. sim, sim) ah, muito bem, OK, uma vez por ano?

E. Uma vez por ano, devo dizer também que até, que este ano não aconteceu por várias razões, acho que é a mudança da reitoria, mas na altura do antigo reitor, era obrigação de cada regente ter um relatório anual, o que é que fez, até a produção de materiais que eram (*impercetível*) sebatas, que podiam ser partilhadas por todos, fomentadas por todos, então era (*impercetível*).

S. Ah, então não é só o material que vem, não sei, da França, é também produzido aqui.

E. Sim, produzido aqui, para corresponder por ex. a uma aula aqui, como é que tem que ser dada, porque da França tem livros, mas agora como é que eu vou utilizar aquele livro ali, e a preocupação do reitor na altura era de garantir que o aluno formado aqui e em Quelimane tenha o mesmo nível, pelo menos teoricamente, porque tem **(S. mas tem diferenças entre?)** sim, havia, agora menos, porque o que aconteceu é que no início, todos os professores-doutores estavam aqui, e depois, sobretudo nas novas delegações, como Quelimane, eram os licenciados todos que iam para lá, por isso que havia uma necessidade de acompanhar o que esses professores estavam a fazer, mas agora já têm maturidade **(S. OK)**, em todos esses sítios já há professores com o grau de mestre, e no caso de Beira já tem (*impercetível*), em Nampula um, enfim.

S. Mas muitas vezes, sim, ser doutor não tem nada a ver com a qualidade do ensino, mas é mais ou menos igual, pelo menos, sim, é a tentativa de oferecer a mesma qualidade em todas as delegações, OK, e o novo reitor aqui ainda não, hum.

E. Não, faz-se menos sentir digamos assim esta pressão, mas por exemplo, antes, quando, nas reuniões (são) semestrais dos diretores da pós-graduação, era preciso cada curso mostrar porque é que produziu, e depois a direção pedagógica via está conforme o plano temático da disciplina, sim, sim.

S. Sim, eu lembro-me (*impercetível*), mas há uma ligação, pois, isto é sempre uma pergunta minha, a posição dentro do SNE, o ensino superior está (*impercetível*), o francês é mais com as escolas, não tem outra obrigação (E. não, não tem outra obrigação), quer dizer, não tem nada a ver com o INDE, não trabalha com os IFPs.

E. Não, não, mas no estudo que o conselheiro da Embaixada sugeriu que fizéssemos, teríamos que trabalhar com o Ministério, porque, como vamos intervir nas salas de aulas, vamos filmar algumas sessões de aulas, vamos aferir o nível linguístico dos professores, então teremos que ter representantes do Ministério da Educação (*MINEDH*) ali; também o que queremos ver na verdade é esta questão da qualidade, então é uma questão que interessa também ao técnico da Embaixada. É só a esse nível, senão a nível de desenho dos programas não há coordenação.

S. Ah, OK, e o Ministério do outro, Ministério do, do?

E. (*impercetível*) não, não **(S. pois, porque é o Ministério responsável, e isto também para mim também é uma, uma)** é uma contradição o que está a acontecer na UP, porque de facto devia ser o Ministério do Ensino Superior (*MES*), tem de ser, é uma situação de ensino superior, mas na prática o que está a acontecer até é que há mais trabalhos com o *MINEDH* do que com o *MES*, por exemplo, muitos programas comuns entre o *MINEDH* e a UP e nenhum praticamente com o *MES*. O *MES* está a aparecer agora por causa da avaliação e acreditação dos cursos (*sobreposição*).

S. Ah, OK, só está a controlar, eu também pensava sempre OK se calhar é a janela para o estrangeiro, porque o francês é falado na África, mas também na Europa e também, e possibilita, não sei, estudos. Também é pouca a informação que eles têm na página web (E. sim, sim), se calhar é mais o ensino técnico-profissional, se calhar mais a outra vertente que tem este, técnico ‘whatever’. Hum, tá bem,

então, quando os estudantes entram na universidade eles têm que fazer uma prova (E. sim) OK, então é testado o conhecimento em francês que têm.

E. Sim, é de admissão, mas é preciso dizer que, para a lei moçambicana, a exigência para entrar na universidade é ter feito 12ª classe ou equivalente; o exame de admissão é só para filtrar, já que as instituições não têm espaços para acomodar o número de estudantes, só, sim **(S. ah, tá bem, isto já é uma limitação, quer dizer)** sim, porque por exemplo nós todos os anos pedimos 25 vagas, porque só temos uma sala, é só por isso.

S. Mas então é bom, porque há provavelmente mais procura, vocês podem escolher os melhores (E. sim), então isto também ajuda que este curso tem um nível, claro que sim, faz sentido.

E. Sim, sim, desse ponto de vista sim, há muita procura dos cursos daqui da faculdade no geral.

S. Porque, depois, os estudantes têm um posto de emprego quase garantido (E. sim, sim, sim), porque há procura de francês (E. há procura sim), então é uma história de sucesso o francês (E. sim, desse ponto de vista sim) wow, e o equipamento, o material, é, já falámos um pouco, é conseguido aqui mas também há uma ajuda de França?

E. Sim, da França, neste momento por exemplo eles estão a financiar manuais a serem utilizados nas escolas, que foram feitos respeitando os programas do ensino secundário aqui e a exigência do MINEDH, mas é possível também eles oferecem também outro tipo de material. Eu nesta reunião que tive na semana passada aconselhei-os a talvez a travar um pouco outro tipo de material, porque, para o ensino secundário, o professor precisa de um manual que já está conforme o programa, então há essa questão, mas a Embaixada continua comprando livros da linguística, da história, outro tipo de livros (S. sim, tem esta biblioteca lá, sim, pois, é também bem grande, e é sobretudo a Embaixada) a Embaixada, e todo o material que procede aqui vai à Beira, vai a Quelimane, Maxixe e todos esses centros têm recursos, de facto.

S. Wow, quer dizer, é mais contacto da área de língua com a Embaixada, com o centro cultural, porque eles fazem os seus cursos e o seu programa de cultura, e didática é muito com a Embaixada (E. sim, sim) pois, é um sistema interessante porque na Embaixada ninguém vai tratar do alemão (riso), mas acho que as políticas são diferentes (E. são diferentes) (dispensável) OK, o mercado laboral já está. E há também um feedback das escolas, quer dizer, eles fazem o seu estágio, vocês trabalham com os professores (E. sim, que estão lá, sim) também há formações para os professores? (E. sim, sim) OK, isto também, como é que funciona?

E. A formação de professores que estão em exercício, neste caso, é feita com o MINEDH, é uma das áreas, quando falava de cooperação; eles organizam anualmente sessões de formação por zonas e são professores da UP que vão dar capacitação, por exemplo, como inovar em termos de material a ser utilizado, como utilizar as novas tecnologias para o ensino de línguas, como ensinar a gramática, é neste sentido que estamos, e neste momento há um grande projeto com muito dinheiro em que Moçambique entra para capacitar os professores que estão lá, e estamos com a Ilha da Reunião e Maurícias, e em novembro vamos organizar a primeira conferência desse programa muito, muito grande.

S. Ah, muito bem, então há uma cooperação com estas Ilhas?

E. Sim, porque esse centro de promoção pedagógica da Ilha da Reunião fez um projeto de capacitação de professores aqui e esse projeto recebeu financiamento **(S. de quem, da França, ou?)** não, não, foi da Comunidade Europeia **(S. pois, OK)**, sim, então é um programa muito grande, por isso que a Embaixada está interessada neste momento num livro que seria o diagnóstico da situação, porque só com base no diagnóstico é que poderemos dizer ‘está bem’, é preciso reforçar esta área linguística, é preciso reforçar os livros. Por exemplo, em relação aos livros, uma das partes do livro vai ser fazer um inventário mesmo de quantos livros de facto temos porque neste momento a Embaixada e às vezes a faculdade devia ter esses números, não sabe quantos livros de francês temos em cada sector e em que áreas.

S. Ah, OK, e aqui, de facto, quantos livros têm aqui, há um responsável pela biblioteca, ou?

E. Não, são dados muito aproximativos, então nós queremos fazer o levantamento mesmo de quantos livros tem **(S. ah, faz sentido, de vez em quando)**, porque a Embaixada diz que só recebe solicitações, mas não

tem um acompanhamento do que é que aconteceu com os outros livros, estão ainda lá ou não, ou será que é preciso (*impercetível*) doutras áreas, ou não, então é preciso fazer o levantamento do material.

S. E isto também é interessante, os docentes também são avaliados (E. sim), mas pelo sistema em geral ou há uma vertente especificamente do francês?

E. São avaliados pelo sistema no geral.

S. OK, que existe aqui este, ah, como se chama, falei com o Geraldo, o Geraldo Mathe, acho que agora é o chefe (E. sim, sim, sim, é, é o chefe), ah, tá bem, OK, ainda tenho que perguntar como é que funciona detalhadamente, porque eu posso, sim, posso imaginar cada disciplina tem a sua especificidade.

E. Sim, tem especificidade, mas aquela avaliação ali já é verbal, mas está a falar da avaliação dos professores de francês aqui?

S. Sim, exatamente, os professores que estão a trabalhar aqui.

E. Eles são avaliados duplamente. Tem uma avaliação dos estudantes e essa avaliação é anónima, eu por exemplo não sei como é que fui avaliado. A direção pedagógica faz triagem, seleciona os estudantes, eles vão preencher (**S. ah, estudantes exclusivos?**) sim, mas é uma amostra aleatória, eles não sabem, então chegam e dizem, está bem, este grupo aqui vai avaliar, este grupo vai avaliar tal pessoa (*impercetível*), mas os professores anualmente também são avaliados pelos seus superiores, neste caso sou avaliado pela Grace, sim, é diretora do curso, depois ela (*impercetível*); se o docente não tem a avaliação ‘bom’ nos últimos anos, por exemplo, não pode ter progressão.

S. Ah, sim, na carreira, quer dizer, isto também significa menos salário (E. sim), menos, ah, ja, pois. Vocês têm quantas horas semanais?

E. Eu neste momento tenho doze, por causa do que disse antes, que o curso de francês tem menos professores; tenho muitas aulas.

S. Então tens que fazer um pouco de tudo, mas a tua área é literatura.

E. Literatura e linguística.

S. Ah, tá bem, então ainda (*impercetível*) as duas, então és muito versátil, mas também (*impercetível*).

E. É mesmo também por isso acabo tendo muitas aulas.

S. Muitas aulas, sim, sim, sim. E já falámos um pouco sobre instituições internacionais, acho que o Franco é muito importante, e ouvi falar que eles abriram um novo centro em Nampula (E. sim), quer dizer, eles estão aqui muito fortes (*impercetível*).

E. Muito grande, muito grande mesmo, e, por exemplo, quando falava de número de pessoas com grau de doutor, é porque a Embaixada investiu recursos (*sobreposição*).

S. Tu também estudaste fora (E. sim), mas foi através de uma bolsa?

E. De uma bolsa da Embaixada (**S. da Embaixada, wow, então eles preocupam-se com o ensino de francês**) sim, sim, e preocupam-se também com um ensino de francês que não é direto, por exemplo, eles dão bolsas de doutoramento para outros cursos, mas o que acontece é que para eles beneficiarem desses cursos, têm que aprender francês, é assim que no ano passado (por exemplo) recebemos na Faculdade um professor que entrou nesse programa e esteve em Paris (*impercetível*) e já terminou, então.

S. OK, e, ah, isto também é interessante, há cursos digamos de línguas para todos os estudantes (E. sim) de francês, mas neste momento, atualmente?

E. Agora não, mas houve um tempo que a Faculdade oferecia cursos de línguas para estudantes, para professores.

S. Mas é por falta também de professores (E. sim, sim), então assim não se pode comparar com outras faculdades. Inglês já é ensinado, e também o português, mas francês ainda não (E. por causa de sobrecarga), mas então o Centro de Línguas está a funcionar ou mais ou menos no papel?

E. Não está. Está muito em baixo daquilo que podia ser; temos muitas qualidades, mas o nosso Centro de Línguas quando tem tudo para ser um centro muito dinâmico, não, não conseguimos.

S. Pois, OK, mas aqui vejo também que os estudantes se calhar estão muito atarefados.

E. Mas acho que da nossa parte também faltou mais o espírito de abertura para fazer funcionar os cursos.

S. Mas os custos lá no Franco são mais ou menos acessíveis (E. sim, sim) ah tá bem, OK.

E. Essa é outra parte da Embaixada. A Embaixada paga a remuneração de professores lá, por isso os cursos estão digamos acessíveis e por isso que muitos podem ir lá, sim.

S. Pois, quem quer estudar em França, pode ir ao Franco, recebe uma boa formação e a universidade não precisa tanto de preocupar-se com isto (E. sim, sim), pois. OK, e como é nos outros, eu vou viajar para Beira, Quelimane e vou falar com os colegas de lá, para saber, porque isto é interessante, porque o francês, isto foi uma das outras preocupações, como é vista a língua, é uma língua procurada e também é vista com bons olhos (E. ou não), ou não, e dentro da faculdade, quer dizer, temos aqui o alemão, temos francês, inglês, português e também as línguas bantu, e o francês é, como é considerado, não sei, uma língua procurada, diferente?

E. Procurada pelos motivos que avançámos aqui, que os alunos, os formados vão ter emprego. Há um estudo (eu posso procurar isso) que foi feito quando estávamos com o prof. Uthui, da empregabilidade dos nossos estudantes, então fez-se um seguimento de antigos estudantes, onde é que estão e os resultados para o curso de francês são muito interessantes, em termos da empregabilidade dos nossos cursos.

S. E os colegas, como olham para o francês, como uma língua prestigiada (E. sim, diferente, sim) diferente, que dá uma mais valia (E. uma mais valia, sim), mas vem atrás do inglês (E. atrás do inglês, aqui em Moçambique é atrás do inglês) pois, que tem a ver com os vizinhos, Madagáscar fica muito longe, as ilhas também; é, é claro que sim. Então, provavelmente primeiro o português, depois o inglês, francês e o alemão, se calhar um dia, e chinês, também. E houve um conflito com as línguas bantu, ou vocês como docentes acham bom que agora temos já as línguas nacionais, ou acham que a universidade não devia?

E. (*impercetível*) Acho que não há problemas em oferecermos as duas, é uma opção que os alunos têm. Um dos valores da UP é glocalidade, é o local do trabalho, e esta coisa aqui, que nós como faculdade recebemos um prémio (*impercetível*) reitor, porque o reitor achou que era uma faculdade que estava a fazer entrar este valor, ao combinar línguas estrangeiras, alemão, francês, mas também línguas bantu; é uma mais valia.

S. Mas tu achas que faz sentido que (*impercetível*) uma língua bantu ou, isto é mais uma coisa cultural ou tem a ver com a alfabetização, escolarização.

E. Eu acho que é bom que eles aprendam as línguas bantu, agora não concordo com o formato escolhido aqui em Moçambique, porque é um formato para só, dizemos, está bem, elas são dadas, mas não são acompanhadas com todo o aparato necessário para que de facto seja uma mais valia. Estávamos a falar aqui do francês, do alemão, mas se formos a ver línguas bantu, e depois o que é que acontece, não acontece mais nada, então esse é um grande problema para mim. Eles estudam nesse tempo de quatro anos e depois não acontece mais nada.

S. Sim, sim, e a didática, eles aproveitam das didáticas dos outros cursos (E. sim, sim) OK, aqui há também comparação entre os colegas (E. sim, sim há), ao nível da faculdade (E. ao nível da faculdade).

E. E as línguas bantu, nós fomos capazes de agora assinar um acordo com o Instituto de Línguas para capacitar os professores que ensinam línguas bantu, então aqui em Maputo é o rhonga e changana, mas na Beira outras línguas, porque o Instituto de Línguas oferece cursos de língua bantu, diferentes línguas, que foram professores nossos que estiveram na origem.

S. Ah, este Instituto de Línguas ainda existe, eu só vi que existe no papel na página web do Governo, mas também há, aonde é que estão? (E. é aqui na, conhece a ESCOG?) **sim, sim, conheço** (E. é lá), **ah, é lá, ah, eu sempre pensei que é uma organização particular que não tem nada a ver com o Ministério, mas este é o Instituto de Línguas.**

E. (*impercetível*) Que oferece cursos de português, changana, rhonga.

S. E eles oferecem isto para a sociedade, para todos (E. sim) **ah, tá bem, eu estou interessada então vou a** (E. sim) **OK, mas é uma entidade** (E. do Estado) **do Estado, é interessante, e ali os professores, por exemplo do ensino bilingue, mas também os de francês podem ensinar.**

E. Sim, são os de francês que ensinam (**S. ah, tá bem, OK, então vale a pena ir lá e perguntar**). Agora o preço está um pouco (**S. ah, elevado**) sim; neste momento o curso por nível, o nível tem em média 70h, é de quatro mil meticais (**S. OK, ja, é alguma coisa**).

S. Tu aprendeste uma língua bantu?

E. Não, mas falo.

S. Ah, sim, mas nunca; a tua língua materna é francês.

E. Sim, mas nunca aprendi a língua bantu como tal. Fui (*sobreposição*).

S. Mas em casa?

E. Falo uma língua bantu.

S. Ah, em casa é uma língua bantu, então o português, também só para, falar comigo, por exemplo. Pois, já uma vez disseste que o português, hum, preferes falar em francês, é a tua língua do coração.

E. Eu do português tenho nível secundário; toda a formação universitária foi francês, então para algumas partes técnicas, por exemplo, linguística, ah, em francês sinto-me bem. Por isso que este ano fiz um desafio de ir dar aulas de linguística em Paris, a nível de doutoramento e mestrado (**S. wow**), sim todo o mês de janeiro eu estava em Paris.

S. Correu bem?

E. Sim, em francês (*riso*).

S. Apesar do frio. Mas tu és de Maputo, ou? (**E. sim, sim, sou de Maputo**), ah, OK, então a língua que aprendeste é rhonga (**E. rhonga, sim**), rhonga, changana (**E. mas changana também**), então só quando entraste na escola é que aprendeste o português, sim. Ah, então em vez de ser alfabetizado numa língua materna. Pois, mas continuas assim, em casa vocês falam rhonga (**E. sim, com a minha mãe, p. ex., mas com as minhas irmãs já não; com a minha mãe é rhonga**), geração mais velha, sim, muito bem; e o alemão?

E. Ah, o alemão é..., eu tenho também na minha combinação o espanhol, porque quando estava na 7ª fiquei três anos em Cuba, só a estudar.

S. Ah, muito bem, então falas também espanhol (*riso*)?

E. Sim, mas o alemão é, sabe que, as coisas, assim como estão a caminhar, é possível que o alemão tenha uma outra proteção, na Europa.

S. Pois, na Europa já é uma língua com peso, aqui não sei, mas é uma oportunidade, eu também acho que para os estudantes.

E. Digo na Europa porquê, porque, os franceses até já estavam a reclamar, porque é que a Comissão Europeia tem que continuar com o inglês se os ingleses estão a sair, então (**S. ah, pois, sim, por isso, sim**,

nunca pensei nisso), se sai o inglês da Europa é o alemão que domina, tem o maior número de falantes, o maior número de países.

S. Pois, e a Europa acho que continua a ser importante para o ensino superior, pelo menos. Muito bem, acho que está mais ou menos tudo. Sempre me esqueço de alguma coisa, mas.

E. Está bem, mas eu estou aqui.

S. Exatamente e, e.

II.

DATA DA ENTREVISTA:	03 de Outubro de 2018
CIDADE:	Maputo
INSTITUIÇÃO:	Universidade Pedagógica (Sede)
DEPARTAMENTO:	Português
ENTREVISTADO/A (E.):	CC
FUNÇÃO:	Chefe

E. Perceber a motivação dos estudantes para esses cursos, mas em conversa com os estudantes, quando eles se inscrevem para o menor, ou quando mudam do menor do inglês, do francês.

S. Ah, mudam para onde?

E. Alguns saem do francês e do inglês para o bantu; a justificação de alguns tem sido a falta de domínio do inglês, do francês, dificuldades em integrar-se nessas turmas porque eles não dominam a língua e o tempo do menor não é suficiente, então é mais fácil fazer a sua língua materna, um menor na língua materna.

S. Do alemão para a língua bantu também havia?

E. Não, do alemão nunca tivemos alguém que tenha saído, para além de que são poucos que saem dos nossos cursos para o alemão, mas nunca tivemos nenhum estudante que desistiu do menor em alemão; então, preferem fazer bantu por ser uma língua que melhor dominam, só que o interessante é que temos também estudantes que não falam xirhonga, são falantes do yao, são falantes do makonde, mas preferem fazer o xirhonga. Então, talvez porque causa da proximidade das línguas, porque a estrutura das línguas bantu é similar, pode ser por aí, mas temos essa situação. A maior parte é porque é falante da língua, sente que tem muita facilidade pelo domínio; um grupo, se calhar pela proximidade das línguas, pela relativa facilidade que acham que existe no curso, não sei, mas a maior parte deles estão a fazer porque não conseguem fazer o outro. Agora, a nível nacional, muitos estão a aderir às línguas bantu por uma questão mesmo de espécie de revolução cultural, né, estamos a resgatar os nossos valores, de identidade, e queremos ver também as nossas línguas valorizadas, então, há um movimento que começou praticamente em 1988-89, com os primeiros seminários de padronização das línguas bantu e a introdução do primeiro curso de Licenciatura em Línguas Bantu na Universidade Eduardo Mondlane em 1989, então começou lá o movimento do resgate das línguas, o movimento de valorização das línguas, e em 2004 o Ministério da Educação decide introduzir (não é) como um projeto-piloto o ensino bilingue em algumas escolas espalhadas pelo País, anos depois fez-se a avaliação e viu-se que valia a pena, por isso que foi-se aumentando o número de escolas, e para nós que já estávamos nesta luta, nesta campanha de resgate das línguas, quando vimos o ensino bilingue implementado, vimos mais uma oportunidade, mais uma forma, um motivo para a gente continuar.

S. Tu estudaste na UEM.

E. Sim, eu fiz o meu mestrado e o meu doutoramento também na UEM. O estágio é que fiz na Universidade de Limpopo, por seis meses, sim. Então, os colegas também fizeram lá. Temos um que já agora está a fazer na África do Sul, está a fazer em língua bantu mesmo, porque a UEM dá línguas bantu, mas em português; aqui na UP nós damos as línguas bantu em bantu.

S. É uma grande diferença.

E. É uma grande diferença. A língua rhonga é dada em rhonga, a linguística é dada em rhonga, e isto também acontece nas universidades sul-africanas.

S. E os mestrados, doutoramentos são em língua bantu?

E. (*sobreposição*) Nós fizemos na UEM, nós fizemos os nossos mestrados em português, mas estávamos a estudar línguas bantu; eu por exemplo estava a estudar o changana, mas fiz os meus estudos em português; doutoramento idem, estou a fazer também em português. Destes aqui, temos um mestre formado pela UNISA, a universidade sul-africana, que fez em inglês, estudou uma língua moçambicana, mas em inglês. Então, o diferencial da UP neste momento é o facto de estar a trabalhar as línguas bantu nas próprias línguas. O nosso colega que está na África do Sul também está a ter esta experiência, está a escrever a sua tese em tsonga. Então, nós temos este diferencial.

S. E já há estudos sobre a.

E. A empregabilidade.

S. (*impercetível*) Porque uma edição já terminou, estudantes estão se calhar já no mercado laboral e já estão a trabalhar.

E. É assim, nós não, pelo que eu sei, ainda não se fez nenhum estudo, mas acho que já é momento de a gente fazer, porque esta é a terceira edição do minor, é a terceira. A primeira turma começou em 2016, a segunda começou em, entrou em 2016, este ano é 2017, então, os que entraram em 2016 graduaram o ano passado, os que entraram em 2017 estão agora no 4º ano, então, acho que já precisávamos mesmo de fazer uma avaliação.

S. É interessante, eu sempre acho sim, o que é que estão a fazer os estudantes que fizeram o curso.

E. Alguns continuam a trabalhar onde sempre trabalharam, alguns eram militares, outros eram professores de português, poucos estavam no ensino bilingue, mesmo os que temos agora são professores de inglês, são professores de francês, são professores de português; então, normalmente eles voltam para o seu local de origem. Não temos ainda um estudo da distribuição desses no mercado de emprego, não sabemos se estão empregados na área das línguas bantu, embora a Rádio Moçambique (RM) faça promessas sempre que estamos lá, no sentido de empregar os nossos graduandos, porque fizeram um trabalho muito bonito na RM. A RM inclusive publicou um glossário produzido pelos nossos estudantes, têm lá vários trabalhos produzidos pelos nossos estudantes, o Instituto de Línguas introduziu o curso de línguas bantu, o changana e xirhonga, com os materiais traduzidos pelos estudantes do curso de xirhonga da UP, e estamos no momento a traduzir materiais das escolas de condução, porque há (*impercetível*) de introdução, e são os nossos estudantes que estão a fazer esse trabalho em coordenação com os professores, né. Então, há muita coisa que os nossos estudantes estão a fazer fora.

S. E são coisas práticas.

E. (*sobreposição*) Daqui a alguns anos, senão a breve trecho, assim, em termos de meses, é possível que nós tenhamos estudantes empregados porque a comunicação social introduziu as línguas moçambicanas. Na Televisão nós já temos horas para línguas locais, na Rádio temos programas em línguas moçambicanas.

S. Se calhar faz mais sentido, sim.

E. E nós temos estudantes que estão a estagiar na Rádio, desde a primeira edição. Eles têm lá os seus estágios na Rádio, emitem programas, estão a trabalhar na redação de noticiários que são passados nas línguas bantu.

S. Então aqui já se abre um mercado (E. já, já), e também há sim, onde há mercado há uma perspetiva.

E. E há escolas também que já querem professores que ensinem changana, ensinem rhonga, temos pessoas que também nos têm procurado para ensinarmos o changana, a Sophie (DAAD-Lektorin, SJ) é uma delas, quer o changana, algumas ONGs, quando abre o concurso de contratação, já colocam lá o domínio de uma

língua bantu como requisito básico, então acho que há um leque de oportunidades para que os nossos graduados sejam empregues porque está aí a abrir-se muita coisa, né, a nível do mercado.

S. Pois, muito bem. Vocês interagem com as delegações?

E. Interagimos, anualmente nós temos realizado seminários de harmonização dos minors; quando não conseguimos juntar todos os docentes, o coordenador monta equipas que vão viajando pelas delegações.

S. Os currículos são sempre os mesmos.

E. Não, porque as línguas são diferentes. O plano temático é que é o mesmo. Quando é linguística nós sabemos que conteúdos tratar, mas são em línguas diferentes (**S. ah, tá bem, OK**). As cadeiras selecionadas são as mesmas. Eu tenho língua rhonga I aqui, existe língua makhuwa I do outro lado, a diferença está apenas na língua, mas o conteúdo, o conjunto de matérias a serem tratadas são os mesmos. Há uma semana estivemos na UP Gaza para trabalhar num workshop com os nossos colegas na produção de materiais. É uma forma que também encontramos de estarmos em interação com os colegas, coordenarmos e tentarmos uniformizar as nossas práticas. A primeira parte das sessões que nós lá tivemos foi dedicada mesmo à partilha de experiências de lecionação, de estágios, o que é que está a acontecer, como é que nós temos de trabalhar com as diferentes cadeiras, então foi mais ou menos por aí. No ano passado, houve equipas que foram pelas delegações também para.

S. Todas as delegações (E. sim, sim, temos feito isso) OK, porque o minor existe em todas as delegações.

E. Sim, não são todas que introduziram. Temos na UP Maxixe, temos na UP Gaza, temos na UP Beira e temos na UP Tete (**S. Lichinga já não tem**) Manica também tem. Em Lichinga creio que, não, Lichinga também tem, porque eu me lembro que no primeiro encontro de harmonização em 2015 Lichinga esteve representado, 2016, não 15, 2016, estiveram representados. Eles lá entraram com a língua nyanja, sim, sim, creio que eles estão. Então, não entrou Quelimane, a UP Quelimane não entrou, a UP Massingao não entrou, a UP Montepuez e a UP Nampula, creio que não entraram (**S. OK, tá bem**) espero não estar equivocada, mas as que eu tenho certeza são Gaza, Maxixe, Beira, Maputo, sim, esses entraram. Então, o que nós temos feito é por aí, organizar seminários anuais de harmonização e workshops de partilha de experiências de lecionação.

S. E nas (impercetível) são tão grandes como aqui (E. as delegações?), sim, as delegações, os minors, também são muito procurados?

E. As turmas, agora que estivemos em Gaza soubemos que a turma da UP Gaza, do minor do 4º ano, no total eles estão com trinta estudantes, começaram com dezoito, subiram para vinte agora estão com trinta. Nós também começámos com números assim tímidos, mas agora estamos com sessenta e um. A UP Maxixe falava de vinte, vinte e cinco estudantes. Então, o número tende a crescer, de 2015 para cá o número tende a crescer.

S. Sim, muito bem. E, pois, isto também é interessante, vocês colaboram com o MINED ou com o INDE, ou fazem isto tudo.

E. Colaboramos no sentido em que participamos das capacitações do INDE.

S. Vocês têm capacitações ou recebem?

E. Recebemos, nunca demos capacitação aos professores dos IFPS, nunca, mas quando o INDE e o Ministério da Educação organizam eventos nesta área, nós somos convidados. Participámos do Fórum do Ensino Bilingue, por acaso eu é que estive lá a representar a UP este ano, este ano também participámos do seminário de padronização destas línguas na UEM, em maio, eu estive lá também a representar a UP.

S. Era o quarto seminário.

E. O quarto, o quarto seminário, e estive também num seminário da USAID, o Projeto Vamos Ler, então, o principal foco foi no ensino bilingue.

S. Ah, então conheces a Paula?

E. Sim, a Paula, conheço, então o maior enfoque foi mesmo para o ensino bilingue, nós estávamos lá a desenhar padrões de aprendizagem e estávamos mesmo virados para o ensino bilingue, porque eles têm o Projeto Vamos Ler em Quelimane e Nampula, então, trabalhamos nisso. São exemplos que eu estou a dar para mostrar que sempre que o Ministério e o INDE organizam eventos nós temos sido chamados a participar, até na organização, este ano o Dr. Bahule participou na organização do seminário de padronização, o Ministério da Educação organizou o primeiro fórum do ensino bilingue, chamou-nos, eu estive lá, chamaram outros colegas das outras faculdades por acaso também para fazerem parte.

S. Então, o MINEDH leva isto muito a sério.

E. Sim, está a levar a sério, o Ministro este ano esteve aqui quando lançámos o projeto de introdução das línguas moçambicanas na escola de condução e desafiou a nossa Universidade a introduzir a Licenciatura em Línguas Bantu, e o Instituto de Línguas é parte do MINEDH, é tutelada pelo Ministério, então.

S. O Instituto de Línguas é muito interessante. Faz o quê lá, no Ministério?

E. Não sei, só sei que os recursos humanos, financeiros, todos, são geridos pelo Ministério, quem coloca os diretores é o Ministério, toda a gestão é do Ministério e nós é quem produzimos os planos temáticos para os cursos do Instituto de Línguas, e o mais interessante é que o atual vice-ministro é professor catedrático em línguas africanas, ele é o nosso professor, esses cursos que nós estamos a fazer, a própria licenciatura e tudo mais tem a mão dele lá, então ele é uma pessoa que está a par de tudo do que está a acontecer e tem dado todo o apoio, ele tem dado muito apoio ao nosso projeto. Estatuto e importância da língua. Aqui, o que é que está a acontecer. Desde que nós introduzimos as línguas bantu nós temos enfrentado uma hostilidade dos nossos colegas, alguns dizem que o que nós estamos a fazer é brincadeira, nós brincamos de dar aulas, estamos a brincar de ensinar, porque isto não vai longe. Por causa do estatuto que as nossas línguas têm na nossa sociedade. Primeiro porque a língua oficial é o português, que já tem o seu estatuto social bem estabelecido, para o emprego, é a língua também da integração social, é a língua da elite, é a língua do ensino.

S. Tu fazes parte da elite ou não?

E. Não, não me sinto, ainda não estou elitizada, creio eu, considero-me parte da comunidade académica, elite intelectual, mas quando falo de elite refiro-me a uma elite social, que tem poder financeiro, económico; para a gente pertencer a esta classe, precisamos de dominar uma das três línguas – português, francês ou inglês, porque são as línguas que nos garantem o emprego, etc., então, as línguas moçambicanas ainda são as línguas de casa, ainda são as línguas para falar com os nossos familiares, com os nossos avós, etc., não para.

S. Tu com os teus filhos falas?

E. Falo changana e faço questão de ensinar. Tive até problemas na escola porque a minha filha mais velha, que agora está com sete anos, chegou à escola falou changana; estava ainda no pré-escolar, no quinto ano, mandaram-me chamar, ‘sua filha vem aqui e fala changana’, e eu disse, ‘qual é o problema?’, perguntei qual era o problema e disseram que, ‘não, ela não pode falar essa língua aqui’, eu perguntei porquê, ‘ah porque nós aqui só ensinamos português, português é que é a língua oficial’, eu disse eu entendo, mas aceitem que ela também fale o changana, podem chamar a atenção que não deve falar na aula, etc., mas no corredor ela é livre (e ela falou essas coisas no corredor), e este ano de novo voltaram a falar que ela tem falado changana na escola, eu disse, eu sou professora de changana, sou estudiosa do changana, tenho estudado o changana e eu faço questão que a minha filha fale changana, eu estou a ensinar-lhe changana, então, peço que respeitem, proibam os outros de falar mas deixem ela falar, ‘não, problema é que os outros pais não querem que os seus filhos aprendam changana, nós somos proibidos de falar changana aqui na escola, na escolinha, nas salas com os meninos, então, quando aparece um aluno a falar changana põe em causa este compromisso que nós temos com os encarregados de educação destas crianças; então, ela vem aqui com palavras do changana, ensina às outras crianças, as crianças chegam em casa falam changana e os pais chateiam-se, então queremos pedir que a sua filha parasse de falar changana’, eu disse, a minha não vai parar, ou sai da escola (*sobreposição*), e ela vive perguntando, ‘mãe, como é que se diz isto em changana, mãe a palavra X o que quer dizer’, eu vou traduzindo e eu vou falando changana em casa à vontade, não tenho nenhum problema, só não estão numa escola de ensino bilingue em português e

changana porque aqui perto não temos, mesmo próximo à minha casa não temos, se tivesse eles estariam lá.

S. Pois, mas então ela é alfabetizada em português.

E. Está sendo alfabetizada em português, sim, e a língua materna dela é o português.

S. (sobreposição) neste processo de aprendizagem.

E. A nossa experiência tem mostrado que os alunos que aprendem changana são muito mais inteligentes entre aspas, mas aprendem melhor em changana.

S. Pois, pois, se calhar podem utilizar melhor os recursos que têm, as capacidades.

E. Porque já têm essas capacidades desenvolvidas, já conhecem a numeracia, já têm a literacia na sua língua, mas quando são obrigadas, ou submetidas ao ensino em português, eles devem primeiro fazer a tradução dos conhecimentos para aquela língua e depois aprender, o conhecimento, então, é um processo muito moroso. Nós vimos semana passada, quando entrámos para a primeira classe, aqueles meninos já, falam e interagem e eles ficam muito mais à-vontade numa aula na sua língua que no português.

S. Pois, o que eu vi no terceiro ano, na terceira classe.

E. Na terceira classe, ah, sim, sim. No Fórum do ensino bilingue nós tivemos a oportunidade de ouvir leitura de crianças do ensino bilingue, eles leem muito bem, e quando um aluno sai do ensino bilingue para o ensino monolíngue em português lê melhor que uma criança que está no ensino monolíngue desde a primeira classe, porque a maior parte daquelas crianças não tem o português como língua materna. A gente se engana, mas eles dominam mais as línguas moçambicanas que o próprio português entre aspas, porque o português também é uma língua moçambicana, mas quando digo língua moçambicana aqui refiro-me às línguas bantu, língua moçambicana de origem bantu (S. sim, sim, sim, sim). Então, aqui na Universidade nós temos enfrentado oposição, hostilidade e nalgum momento chegámos a pensar que se calhar o problema seja o medo de estes cursos, do nosso curso retirar a maior parte dos seus estudantes, porque os minors nas outras línguas agora só têm dois, três, quatro estudantes; o nosso é o único que tem mais estudantes, este ano sim, então há aqui talvez um medo de se perder emprego, de se perder trabalho, né, porque, se se introduz a Licenciatura em Línguas Bantu, vão aparecer muitos estudantes, muitos estudantes, isso nós temos a certeza. Então, uma das provas da hostilidade que nós temos enfrentado é que não permitem que os nossos estudantes defendam o seu trabalho no minor em bantu, se é do português deve fazer o seu trabalho em português, não só a língua, estudar o português, não pode estudar a língua do seu minor.

S. Sim, mas, a licenciatura é a cadeira principal, então deve defender nesta área.

E. Sim, mas nós achamos que deviam permitir que o estudante fizesse na área que ele prefere, porque temos tido muitos estudantes que pedem para fazer o trabalho em língua bantu, inclusive, mesmo antes da introdução do minor em bantu, já tínhamos estudantes com trabalhos nas línguas bantu. Eu pessoalmente terminei o meu curso em 2007, defendi em 2008 e nessa altura eu já fiz um trabalho em changana, eu fiz um estudo comparativo português-changana, então, temos muitos, e temos provas de docentes nossos que na altura defenderam em línguas bantu. *(entrevista interrompida)*

(segunda gravação áudio) Então, na universidade o problema é esse. Na sociedade, temos recebido críticas, questionamentos sobre o mercado, sobre a empregabilidade, para onde é que essas pessoas vão trabalhar, em que vão trabalhar. Vocês estão a formar pessoas, mas essas pessoas não têm mercado, mas eu já falei sobre isso, né, que há muitas oportunidades que estão sendo abertas agora nos Médias, nas ONGs e no próprio ensino bilingue, sim. Os IFPs têm absorvido a maior parte dos graduados da UEM formados em línguas bantu.

S. Ah, e estes graduados vão para qualquer canto do mundo, do mundo, não do País. São obrigados?

E. São distribuídos, eles se candidatam, faz-se a seleção e envia-se, aconselho a Susan a fazer o mesmo estudo na UEM, porque a UEM tem esse curso de línguas bantu há mais tempo que a UP e tem muito mais estudantes empregues. Muitos. Eu faço parte de um grupo, onde tem quase que 90% dos graduados do ensino em línguas bantu (S. grupo?) no WhatsApp, no Facebook também existe um grupo 'línguas bantu', então a maior parte deles estão nos IFPs.

S. De todo o País.

E. De todo o País; são muitos. Alguns estão no Centro de Estudos Africanos, são pelo menos uns cinco, são meus colegas, alguns dão aulas na própria Faculdade de Letras e Ciências Sociais, no Curso de Línguas Bantu na UEM.

S. E também no Centro de Línguas, acho que da UEM, dão.

E. Sim, então são muitos, se for à UEM vai ter, são 74 participantes, desses 74 posso afirmar com segurança que 90% deles, 95% ou 99%, aliás todos que estão aqui estão a trabalhar na área das línguas bantu, e o nosso (como é que se diz), o nosso líder no grupo é o professor Ngunga. O grupo chama 'Discípulos de Ngunga', então todos nós que estamos aqui temos formação em línguas bantu e estamos empregues, então seria bom se pudesse aproximar a UEM e conversar com os atuais, gestores do processo e com os futuros graduandos, porque estes estão longe, não tem como conversar com eles, estão nos diferentes IFPs do País.

S. Pois, mas eu também vou viajar, vou para a Beira, Tete, Lichinga e acho que vou ter possibilidade de falar, mas o meu destaque é mais a UP. Agora, começar com a UEM vai ser.

E. Vai ser uma comparação. Não, seria mesmo para comparar.

S. Pois, para comparar, sim, mas eu sei que a UEM tem mais peso, ainda, mas isto se calhar vai mudar.

E. OK, então, em relação à formação dos estudantes e saídas profissionais, perfis de provas de entrada, normalmente os estudantes não prestam nenhuma prova, simplesmente quando fazem a inscrição no 3º ano, eles selecionam o minor para o qual querem ir. No momento nós estamos a discutir os critérios de seleção, porque o que tem acontecido é que, nos diferentes minors, os estudantes entram sem requisitos básicos, sem domínio (vamos dizer assim) mínimo da área, aquilo que eu estava a dizer, que temos agora estudantes que estão a fazer o minor em xirhonga, mas sem conhecer o xirhonga, e isto depois traz algumas dificuldades. Então, nós não fazemos nenhuma prova, faz-se aquela prova do exame de admissão inicial, a pessoa já vai sabendo o que quer fazer nas línguas bantu, ela assinala que quer minor em bantu, mas só no 3º ano é que ele se inscreve para o minor em bantu, e pode, se quiser, trocar no meio do semestre, para um outro minor, ele é livre, sim. Em relação ao nível e objetivos, é assim. O nosso currículo foi desenhado para que o nosso estudante saia com duas possibilidades de emprego, com duas formações, uma major e outra minor, não é, então ele é licenciado numa área mas com habilidades noutra; essa polivalência vai-lhe também garantir a sobrevivência no mercado (S. pois claro que sim, sim, sim), e em relação às línguas bantu é mais uma oportunidade que nós estamos a criar, é mais uma saída que os estudantes estão a ter, é mais uma habilidade que o estudante vai ter, e ligado à empregabilidade é um potencial, o nosso graduado é um potencial, professor de línguas bantu no ensino secundário, porque o próximo ano vai ser marcado pela introdução efetiva das línguas bantu no ensino secundário. Até agora estava só no nível primário, embora já estivesse previsto nos programas, mas só agora é que ele vai passar a estar no ensino secundário, então os nossos são formados mesmo para trabalhar com o ensino secundário.

S. Quem desenhou o currículo para a 8ª, 9ª?

E. O INDE é que tem feito isso, os técnicos do INDE, alguns são formados aqui pela UP, mas são os técnicos do INDE que propõem os programas, sob orientação do Ministério da Educação, então no fundo quem faz o programa é o Ministério da Educação. Então, os nossos objetivos são esses. O equipamento, o material didático e logística, como é que nós temos feito. Nós para começarmos primeiro viajámos, visitámos outras universidades da região austral, nomeadamente Zimbabué, África do Sul, tentámos também o Malawi, só que por causa de questões mesmo financeiras a viagem fracassou, não aconteceu, mas só a viagem para esses dois lugares permitiu-nos ter experiência na lecionação. Uma das experiências é esta, da lecionação das línguas na própria língua, nós vimos nestas universidades que eles têm trabalhado nestas línguas.

S. E porquê esses países?

E. E porquê esses países, porque eles são falantes, ou têm nas universidades as línguas que pertencem ao mesmo grupo linguístico das nossas, isto é, o grupo Tsonga, para nós aqui em Moçambique o grupo Tsonga

é composto pelo changana, xirhonga e cithswa, na África do Sul o grupo Tsonga é uma língua, língua tsonga, no Zimbabué eles têm a língua changana, então são línguas faladas aqui, e uma das línguas que nós queremos introduzir por exemplo aqui na sede faz parte do grupo Tsonga.

S. E as línguas ndau em Manica, que também são faladas.

E. São faladas em Malawi, Zimbabué também, sim, sim, sim, então, fomos mesmo porque estas línguas são únicas, são de um mesmo grupo, a experiência deles, o material que eles usam também era útil para nós.

S. E Tanzânia, nada?

E. Tanzânia, temos lá o makonde, o emakhuwa, sim, sim. Por isso que eu dizia que fracassou a nossa viagem para o Malawi e Tanzânia por questões financeiras, mas a UP Lichinga tem intercâmbio, tem uma parceria, um protocolo com a Universidade do Malawi. Por acaso esse protocolo foi mesmo iniciado na altura que eu era diretora do curso de português lá, eu trabalhei lá, então, durante as negociações eu estive lá, e uma das coisas tem a ver mesmo com o ensino das línguas bantu, do inglês e do português com a Universidade do Malawi. Com a Tanzânia eu não tenho conhecimento de nenhum protocolo, mas é um dos países que nós pretendemos trazer para a nossa Universidade, principalmente para a Universidade de Montepuez em Cabo Delgado (S. faz sentido) e.

S. Mas isto também faz sentido (E. então) cada delegação trabalha com a língua.

E. A nossa visita a estas universidades tinha pelo menos três objetivos; ver a experiência de lecionação, formar protocolos para a troca de docentes, materiais de lecionação, etc., e o terceiro objetivo tinha a ver com a tradução dos materiais, nós queríamos encontrar termos técnicos nas nossas línguas, a terminologia adequada para as quatro áreas, a área didática de língua, literatura e a área da linguística, como é que eles designam um verbo, (como é que se diz), a frase, a vogal, o mesmo trabalho foi feito internamente, visitámos escolas que já estão a trabalhar com o ensino bilingue, procurámos saber como é que eles têm feito, vemos materiais, analisamos os planos de aula, os manuais que eles usam, assistimos a aulas, fomos fazendo o levantamento, e por cada escola por onde passávamos deixámos uma lista com os termos que nós pretendíamos que fossem traduzidos, então, fomos colhendo esses dados e voltámos, concentrámo-nos na tradução dos planos temáticos. Pegámos nos planos temáticos, traduzimos, a tradução não foi assim mecânica, não foi muito literal, porque precisávamos também acomodar esses planos temáticos às necessidades do nosso curso, então fizemos esta tradução, desenhámos o currículo, submetemos e foi aprovado. Tivemos também que colher textos orais, para tal participámos de cerimónias como Gwaza Muthine em Marracuene, para ouvir canções, provérbios, lenga lengas, contos, etc. e dali constituir uma base para materiais para as nossas aulas, e procurámos também obras escritas, como ‘Zabela’, de Bento Siteo, que são obras prontas para serem usadas na sala de aulas. Então, é uma série de atividades que temos feito, começou em 2015 mas não parou de busca, levantamento de materiais, textos, etc., por isso no outro dia nós estivemos a fotografar os textos, o material, para produção do nosso próprio material. Também tivemos este ano dois workshops, aqui na sede e na UP Gaza sobre a elaboração de materiais, como produzir textos para o ensino bilingue, então é desta forma que nós temos ultrapassado o problema do material didático.

S. E nisto são apoiados pela Reitoria?

E. Sim, sim, posso dizer a Universidade no geral, porque o nosso projeto foi apresentado à Reitoria, ao conselho universitário, ao conselho científico, ao conselho académico, todos os órgãos colegiais, os fóruns da Universidade tiveram conhecimento disto e sempre que nós precisamos temos tido apoio. É só ver a semana passada tivemos um carro disponibilizado pela Reitoria, ajudas de custos pagas pela Reitoria, inclusive quando podem pagam até lanches para os estudantes, os estudantes merecem o lanche e os materiais que nós usamos, disponibilizaram um computador, que o nosso coordenador tem usado, livros, quando precisamos fazemos uma requisição, precisamos do livro assim, assim e assim, agora por exemplo vamos requisitar materiais que são usados nas escolas de condução, precisamos de comprar esses livros, estamos a fazer tradução com base em cópias, que não estão muito visíveis, então, a Universidade tem apoiado todo o trabalho que nós estamos a fazer, eles têm apoiado a introdução destas línguas, o antigo reitor era uma das pessoas mais interessadas no projeto, ele até quem tratou de enviar o nosso colega que está na África do Sul, ele aconselhou o nosso colega a abandonar o curso na UEM, onde o ensino é em

português, para a Universidade de Limpopo, e é a Universidade Pedagógica que está a pagar toda a formação do nosso colega nas línguas bantu, para que ele venha.

S. Pois, também estrategicamente é bom, colaborar mais com universidades da África Austral.

E. E temos enviado também docentes para formação, estágios também. Neste momento está lá a atual diretora da UP Tete, ah, desculpa, a UP Montepuez, que está a fazer o seu estágio em doutoramento, e está a escrever em línguas bantu, ela está a fazer em português, porque ela é doutoranda da UP, eu própria fiz o meu estágio na Universidade de Limpopo, em turmas de changana, mas estou a escrever a minha tese em português, então a UP tem financiado as nossas atividades, eu tive o estágio todo financiado pela UP, a viagem.

S. O estágio durou quanto tempo?

E. Seis meses, então a UP pagou a passagem, pagou todo o processo de tramitação dos documentos, pagou (como é que se chama), a viagem, o transporte e a minha alimentação lá toda.

S. E lá deste aulas?

E. Dei, dei, eu tive que apresentar o meu projeto de doutoramento em três turmas, do primeiro, segundo e terceiro ano, e participei de algumas aulas em rhonga, algumas de inglês, para poder aperfeiçoar o meu inglês, mas tive que dar aulas, sim.

S. Em rhonga, eles lá têm?

E. É tsonga.

S. Ah, pois, esta confusão, para mim é.

E. Então, dei sim algumas aulas.

S. E isto tem futuro. O novo Reitor também está interessado e continua com este projeto.

E. Está, se não estiver temos o vice-reitor que é da nossa faculdade e que está desde o início.

S. O Castiano?

E. Não, o Dr. Aleixo, Boaventura Aleixo, ele está ali desde o início, então ele conhece o nosso projeto, desde que começou, por isso que nós temos tido esse apoio. Então, em termos logísticos acho que já está explicado, né. A avaliação.

S. Não, e também isto, vocês têm turmas muito numerosas, cabem numa sala ou é preciso ocupar várias salas?

E. Normalmente temos trabalhado com eles numa única sala. Semana passada, por exemplo, eu estive a ajudar um colega a vigiar um teste, no 3º ano, estiveram todos lá.

S. Pois, é um pouco sim o problema da Faculdade, se calhar, porque temos o alemão (sobreposição).

E. Normalmente quando as turmas são muito numerosas e a natureza da prova não permite que estejam na mesma sala, temos dividido os estudantes pelas salas disponíveis, mas não temos tido problemas na avaliação, e a avaliação também é feita nas próprias línguas em bantu, sim, os relatórios de estágio também são nas línguas bantu. Mercado laboral tudo bem, não temos nenhum estudo ainda feito, não temos, então não há dados, a não ser que o professor Bahule tenha alguma coisa a dizer, eu pessoalmente não tenho.

S. E com outras línguas, francês, português, não há cooperação em, em, não sei, em termos didáticos, porque é sempre ensino de uma língua, de uma língua!

E. Temos cooperação, os docentes que atuam num minor são docentes dos outros cursos, são docentes que trabalham nos seus cursos normalmente e prestam tempo para as línguas bantu, só que o interessante é que

todos nós que estamos lá somos do curso de português, não temos docentes de outros cursos, mas quando temos atividades como formação.

S. Os docentes do francês, ou do inglês, eles não atuam na área.

E. Estudantes? (S. não) Docentes? Ainda não temos docentes desses cursos, temos apenas docentes do curso de português, mas os mesmos docentes atuam nesses três cursos em outras cadeiras.

S. Porque para mim também seria interessante como docente do alemão saber qual é a linguagem dentro da sala de aula, quais são os termos técnicos (E. por enquanto não), sim, é interessante falar, se calhar, ou entender a linguagem do outro docente e aplicar.

E. O que tem havido é participamos de eventos únicos de capacitação (*impercetível*) metodologias de ensino, avaliação, é tudo comum, participamos de tudo, os eventos são todos, em termos de troca de docentes, interação, nesse sentido não tem havido, não tenho conhecimento.

S. Acredito, porque há coisas que sempre são iguais, mas há (*sobreposição*).

E. Seria bom, só que no minor nós temos estudantes de todos os cursos.

S. Sim, sim, porque isto também vai capacitar os futuros professores (E. sim), como nós falamos sobre o elemento direto ou indireto em português, em alemão já tem outra linguagem, ‘Akkusativ’ ou ‘Dativ’, e francês tem outras, e muitas vezes os estudantes não fazem a ligação, o que é uma pena, têm as línguas todas aqui e.

E. Não fazemos isso aqui, seria muito produtivo se fizéssemos, mas não fazemos.

S. Umas das minhas ideias para o futuro (*riso*).

E. Vamos ter em conta. Agora, a cooperação com as escolas está claro que existe. Feedback, documentação.

S. (*impercetível*) Estão a fazer um estágio, normalmente e depois dão um feedback, claro, e há uma documentação depois?

E. Há textos, que eles produzem, os trabalhos, os relatórios.

S. E guardam aqui?

E. Alguns são guardados no local do estágio. Por exemplo, este ano, estive na RM, na primeira reunião de apresentação do nosso estágio, e eu vi o material que os nossos estudantes produziram, eles têm lá guardado, no final do estágio a RM organiza sessões de apresentação desses trabalhos, são uma espécie de conferências, em que estão os nossos docentes da UP, a direção e colegas da RM, desde a direção até ao funcionário que lida diretamente com os nossos estudantes, então, faz-se lá uma apresentação, daí que surgiu até o glossário publicado a partir do trabalho dos nossos estudantes, eles produzem glossários na área do desporto, a área da música, a área da mulher, a área da criança e adolescente, jovens.

S. E fazem isto online, há uma plataforma que.

E. Os nossos estudantes criaram páginas do Facebook, este ano criaram um blog, o primeiro grupo criou a página do Facebook, este ano criámos um blog onde são publicadas notícias, mas em termos de banco de dados, onde guardamos esse material, ainda não temos, mas é um desafio com que voltámos agora do workshop em Gaza, porque o professor da Universidade de Limpopo também fez esta questão, desafiou, onde é que está registado o que vocês estão a fazer, nós queremos ver o trabalho que vocês estão a fazer.

S. Conheces a cátedra do português. Eles estão na UEM (*sobreposição*) sabes muito sobre esta pergunta do português aqui, as dificuldades, também, tem uma bibliografia, tem um glossário, tem até avisos práticos para fazer uma aula; eu adoro muito esta plataforma, um acesso muito fácil e, só que, claro.

E. Eu própria tenho usado a página.

S. Acho que é muito útil, quem quer saber alguma coisa sobre o português em Moçambique, vai a esta Página, e também para não perder os trabalhos feitos, e são muitos e aqui organizar, combinar tudo isto acho que deve ser muito difícil e, pois é, como vocês estão a fazer uma revolução (E. vamos fazer isso) e sim, estas novas tecnologias ajudam (E. sim, sim, vou precisar de assessoria), também a comunicação com as delegações acho que é mais fácil (E. tendo esta plataforma), cada um individualmente dar a sua opinião, só que, claro que sim, alguém tem que ser responsável, porque acho que a manutenção dá muito trabalho.

E. Vamos ver como é que podemos fazer, obrigada pela ideia (*sobreposição*). Formação mínima dos docentes. Temos um licenciado e os outros mestres.

S. Oh já é muito, sim, é muita qualificação nestes cursos.

E. Sim. Formação contínua de docentes, temos doutorandos, no caso eu e o Dr. Muhate, que estamos no doutoramento; somos três doutorandos.

S. Pois, então vai ser um curso só com doutores.

E. Presença e empenho, boa, muito boa até.

S. Porque às vezes nos outros cursos, sim.

E. Aqui a avaliação qual é a ideia. Que avaliação fazemos do professor?

S. Sim, os professores também são avaliados, ou isto não existe?

E. Existe uma avaliação institucional, que é feita anualmente.

S. E a avaliação dos estudantes?

E. Avaliação dos estudantes, também, nos dois semestres os estudantes têm um espaço na plataforma SIGEUP onde fazem a avaliação dos docentes. Temos aquela avaliação também, temos a autoavaliação, a avaliação dos estudantes, a avaliação superior hierárquica.

S. Oh, isto é o quê?

E. A avaliação do desempenho anual, o meu chefe faz a avaliação do meu trabalho.

S. Ah, tá bem, OK, neste caso é o Paul, não.

E. Paulino? Quem avalia os docentes é o diretor do curso e quem avalia o diretor do curso é o chefe de departamento e quem a avalia o chefe de departamento é o diretor.

S. Ah, tá bem, sabes, como eu nunca tive chefes (*riso*).

E. Sim, é por aí, tem havido avaliação (*sobreposição*). Então, apoio e cooperação, temos tido sim, nacional e internacional, já expliquei aqui, temos universidades como a Universidade de Limpopo, a Universidade do Zimbabué ainda não temos memorando firmado, mas temos, temos a Universidade do Malawi com quem já temos um protocolo desde 2013, então, 2011 (2013 não), 2011, com Lichinga.

S. E o programa Vamos Ler, vocês também têm ligações?

E. Somos chamados como especialistas de educação.

S. Vocês dão conselhos a eles.

E. Sim, por exemplo, eu fui lá este ano, porque estava-se a trabalhar na reformulação dos padrões de

aprendizagem, então eu fui lá como professora de didática, para ajudar a ver o que é que estava bem, o que é que não estava, e eu estava integrada no grupo das línguas moçambicanas, trabalhei com um grupo de changana, mas depois trabalhei com as outras línguas, para poder ver.

S. Aprendizagem, quer dizer.

E. Uma espécie de plano analítico, mas eles agora estão a mudar o padrão de aprendizagem, que é onde se definem os objetivos, na área da leitura, os objetivos na área da escrita, objetivos na área da gramática, etc., então nós fomos lá sentar para definir essas coisas, sim, e como selecionar o material.

S. E com a Progreso vocês também trabalham?

E. Com a Progreso, temos docentes integrados na Progreso há muitos anos, há muitos anos, e sempre que eles têm algum programa nós somos chamados a participar, na Progreso, temos um docente que agora está, é o diretor provincial de ciência e tecnologia no emprego e formação profissional em Niassa, o professor Geraldo Macalane, sempre esteve a trabalhar com a Progreso, ele tem estado com a Progreso há muito tempo, sim. Então, com o prof. Geraldo Macalane a Susan também vai ter muitos, muitos subsídios. Ele é mestrado pela Universidade do Minho, mas fez o doutoramento na UEM em línguas bantu, ele estudou nyanja, sim, sim, então ele é uma das pessoas com quem nós temos trabalhado nesta área. E ele desenhou, propôs um mestrado em línguas bantu, que está a funcionar na delegação de Nampula, ele é proponente.

S. Mas este ano não está a funcionar.

E. Parece que interrompeu. Mas ele é o proponente, vamos dizer patrono do mestrado em línguas bantu.

S. WOW, ah, então, esta coisa está a andar.

E. Está, está, assim estamos a pensar em introduzir aqui, né, a nível da Sede (**S. mestrado, claro que sim**) mestrado.

S. Mas sim, passo a passo, primeiro a licenciatura.

E. Sim, sim, vamos consolidar, depois.

S. Mas parece que o projeto aqui no Sul tem mais sucesso, se calhar.

E. Não sei, não sei, se calhar porque nós estamos aqui (*sobreposição*).

S. No doutoramento, o papel do changana é um pouco mais dominante, se calhar, que os outros, não sei, já é uma pergunta quase política.

E. É muito relativo, muito discutível e polémico.

S. Pois, mas se calhar como estamos em Maputo, é também mais fácil, porque o contato com o INDE é mais fácil, com o MINED é mais fácil, programas como Vamos Ler eles têm Sede aqui, quer dizer, e também sim, as vias de comunicação, também, mas quem sabe, OK, vou.

III.

DATA DA ENTREVISTA: 08 de Outubro de 2018
CIDADE: Maputo
INSTITUIÇÃO: UP-Maputo (Sede)
DEPARTAMENTO: Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes
ENTREVISTADO/A (E.): LS
FUNÇÃO: Diretora

S. Uma das minhas primeiras perguntas é naturalmente sobre a Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes, está aqui, em Maputo, mas também está em todas as províncias.

E. Estamos em todas as províncias menos na UP Massinga, em Inhambane, porque em Inhambane nós temos Maxixe e Massinga, na UP Massinga a Faculdade não tem nenhum curso (**S. de português, não tem?**) nada, então agora, o diretor da UP Massinga, quando eu ganhei a eleição eu depois fiz o mapeamento. ‘Mas não estamos na Massinga!’, ‘Não, a tua Faculdade não está na Massinga.’, eu disse ao Reitor, nós não temos representação em Massinga. O Singulane, aquele que era o nosso diretor pedagógico, quando saiu de diretor pedagógico o Reitor, há uns oito meses, o Reitor nomeou-o diretor de Massinga. Chegou lá e disse, ‘Leonilda, tu não estás na Massinga, eu quero os teus cursos na Massinga!’. Agora nos encontramos na sexta-feira no Xai-Xai, eu disse, Massinga, venha a Massinga, o Reitor vai agora visitar a UP-Massinga, acho que dia 14, ele disse, ‘Venha com o Reitor, vamos conversar, queremos os cursos da tua Faculdade!’ (**S. todos os cursos?**), eles não têm condição de oferecer todos, porquê, UP-Massinga tem cursos de ciências naturais, mas já saturou o mercado, já está cheio de profissionais das ciências naturais, eles querem da nossa área, nossas áreas, mas eles não têm professores para, se dissermos, vamos colocar ensino de português, eles não têm professores, só têm dois (S. só de português e não de francês, inglês), se for francês não têm nenhum professor, se for inglês não têm nenhum professor, se for o jornalismo, não tem, então eu tenho que ir para lá dizer o que é que vocês podem começar a pensar em abrir e primeiro começar a formar um corpo docente, esse é o desafio.

S. Ah, pois, porque não se pode deslocar docentes daqui para lá, é um pouco difícil.

E. É difícil porque é longe e também porque tem que ter efetivos no local (**S. pois**), 90%, então agora eu tenho que fazer um plano com eles, se eles, qual curso vão querer introduzir para depois pensarmos em organizar formação do corpo docente para ajustar àquela área, depois de um ano e meio já abrir os cursos (**S. OK, então licenciatura**), licenciatura (*sobreposição*); ele quer cursos profissionalizantes, então, estou a ver eles, jornalismo também no Distrito não tem saída, então eu disse a eles, design de comunicação, eles, não sei bem.

(interrupção da entrevista, dos 3:05 aos 6:47 minutos, por um professor que entrou na sala...)

S. Pois, é uma grande oferta, e já podemos falar sobre isto. Quais são as ofertas da Faculdade?

E. Os alunos todos são muitos nos novos cursos (**S. novos cursos, quais são?**), Jornalismo e Design de Comunicação (**S. ah, Design de Comunicação, então já não é Artes**), temos Artes Cénicas, que também é novo curso, que começou este ano (**S. como se chama o curso?**) Artes Cénicas (**S. é uma licenciatura?**), é licenciatura; esses três são de licenciatura. Licenciatura em Artes Cénicas, em Jornalismo, em Design de Comunicação.

S. E para além disso tem também o mestrado, em jornalismo.

E. Temos o Mestrado em Jornalismo e Mídias Digitais (**S. ah, então são dois mestrados já**) não, esse é o mesmo curso (**S. ah, tá bem, OK**), tem a componente jornalística e a componente digital.

S. E as Artes ainda não tem (E. não, só na licenciatura), ah, mas então, já não é na área de música.

E. Esse curso de Artes Cénicas ele tem três saídas: Dança, Teatro e Música (**S. ah, tá bem, e dura 5 anos**) não, 4 anos (S. como os outros), eles têm o tronco comum e depois vão se separar pelas especialidades.

S. E eles também têm o direito de fazer línguas, ou não?

E. Têm. No currículo eles têm as disciplinas de línguas (**S. mas são estas línguas, quer dizer, inglês e português**) têm disciplinas de inglês, disciplinas de português e disciplinas de francês, sim (S. ah, francês também), no Jornalismo também, têm disciplinas de inglês, de português, francês (**S. mas eles podem optar**) não, são disciplinas obrigatórias no currículo, no plano, no semestre; têm as línguas.

S. Ah, OK, então é mais um desafio para os colegas de inglês, português e francês, porque eles também. (sobreposição)

E. Aqui mesmo na Faculdade, os professores, o Bonga, a Célia, a Madalena, o (*impercetível*), estão a dar aulas no Jornalismo. Os de Inglês, os de Francês, os de Português, estão a dar aulas.

S. E são quantas horas por semana, de língua?

E. São quatro horas por semana.

S. Posso pedir os currículos só para comparar um pouco (E. sim), mas o alemão não foi introduzido.

E. (*riso*) O alemão ainda não foi introduzido porque só temos uma professora, agora quando veio aquela coordenadora do DAAD da África, que está na África do Sul, nós fomos conversar com o Reitor, com a Sophie, e solicitámos ao reitor que nós queríamos reforço de docentes para apoiar a Sophie (**S. pois**); o Reitor, ‘não há problema, vamos fazer o contrato’, mas há problema sim, porque o Estado, o Governo proibiu contratações, então nós não encontramos saída, então dissemos assim, Sophie identifica dois alunos/alunas bons, vamos conversar com eles para eles serem teus assistentes, como voluntários, enquanto nós aguardamos, quando houver contratações, quando houver autorização para contratar nós vamos e eles terminam a licenciatura, nós vamos contratá-los (**S. ah, muito bem, OK**), para eles serem uma forma.

(interrupção da entrevista dos 10:37 aos 11:50 minutos, por causa de alguém que passa pela sala...)

S. Mas quem viajou, quem veio da África do Sul, alguém do Instituto Goethe?

E. Do DAAD, sim, foi no ano passado, e então o que dizia é (**S. mas não se lembra do nome, mas também posso perguntar à Sophie**), não me lembro do nome (*impercetível*), tinha que ver no email, mas não se está a contratar, então, assim falámos com a Sophie, pega os bons alunos, então conversámos com uma menina aqui, chamámos, você aceita dar aulas com a professora Sophie, para apoiar, como assistente, você aprender bem, sim; quando terminarmos a licenciatura (*interrupção aos 12:50 por causa de uma chamada telefónica*), então nós dissemos quando houver contratação, se vocês terminarem a licenciatura, há de ser para o quadro, aceita? Sim, aceito, então está a apoiar a Sophie assim, como voluntária, como assistente.

S. Pois, agora foram duas pessoas, dois estudantes, para a Alemanha (sobreposição)

E. Então, queremos ter esse núcleo do Alemão para amanhã ser já um núcleo que possa ser consistente e depois queremos ampliar a aprendizagem de língua alemã em todos os cursos e ainda oferecer o curso livre, uma modalidade; a embaixadora gostou, ‘senhora diretora, que tal pensarmos num curso de ensino do alemão, de licenciatura, vocês gostariam?’, eu disse nós gostaríamos, o único problema é que nós não temos docentes, que nós ainda estamos a formá-los, ‘ah, está bem, mas acha que é viável?’, eu disse é viável, porque nós gostaríamos de aprender até ter um curso de licenciatura em alemão, em ensino de alemão, para eles serem professores do alemão quando terminassem aquele curso de quatro anos.

S. Só que para o ensino do alemão não há postos na escola, não é uma língua. Eu falei hoje com o Albino e ele disse OK, com o francês não há problema, porque há muita procura, nas escolas também, quer dizer, é quase garantido que os finalistas (sobreposição), porque eles podem trabalhar, não sei, no ensino secundário, mas também num instituto de línguas (E. sim, bem mesmo!) e estão poucos colegas.

E. São, são, francês ainda são poucos. Agora, há um projeto de oferta de um mestrado em francês à distância, que a embaixada da França, já tem um financiamento, o Albino diz que já tem, está nas Maurícias, no âmbito da francofonia, porque eles percebem que, presencialmente, nós assim, este é o segundo ano que não temos mestrado em francês, porquê, porque aqueles professores que podem vir fazer, eles estão lá nas escolas a dar aulas, não têm tempo para vir aqui sentar, então nós estamos a fazer um trabalho, se eles

souberem que existe o curso à distância, o mestrado, eles vão fazer, então agora que há esse projeto que a embaixada apoia, financia, para nós oferecermos o mestrado em ensino de francês à distância; então estamos assim para começar a preparar a abertura.

S. E para o inglês existe também mestrado?

E. Existe! É um curso muito procurado, agora está a terminar o último módulo, esses dias que estão aqui, a turma da terceira edição do mestrado em inglês, que agora temos, são trinta alunos que tem essa turma, agora vamos abrir novo edital para o próximo ano **(S. e só aqui em Maputo?)** sim, só em Maputo **(S. mas quem participa é também)** são os professores de inglês das escolas secundárias (*sobreposição*) e alguns que são novos docentes nas licenciaturas da UP e que eles são licenciados em inglês e noutras áreas e vêm ser mestrados no ensino de inglês. Agora os que já defenderam estão a pedir agora para, quando abrirmos o doutoramento, a segunda edição, nós já alocamos as disciplinas, porque temos aquele Doutorado em Ciências de Linguagem Aplicadas ao Ensino, só que só tivemos candidatos de língua portuguesa, então agora eles, eu fui à Beira, estão agora, ‘Professora, quando abrir a segunda edição do doutoramento nós do Inglês queremos entrar, então preparem as nossas disciplinas.’, eu disse está bem, então já disse ao professor Agostinho, quando formos abrir agora temos que dizer, Doutorado em Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, então é ensino de português e ensino de inglês (S. ah, ok, e francês ainda não), o de francês é esse que não costuma ter candidatos para esse curso livre (*impercetível*) não querem vir, então agora para o francês vamos abrir à distância **(S. à distância, sim)**, com a Embaixada.

S. E o doutoramento continua (E. o doutoramento, sim, é a próxima edição), sim, é o único doutoramento, ou há mais doutoramentos?

E. Aqui na Faculdade é o único **(S. o único, sim)**, sim, é o único.

S. (*impercetível*) para português, agora também para o inglês, pois, então (*sobreposição*)

E. Mas estamos mesmo para o francês, porque é o quê, das línguas (*impercetível*), depois tem a vertente de inglês, francês, português, sim, agora, eu estava a preparar um doutoramento na área de ciências da linguagem (*impercetível*) só depois vi ia ser muito trabalho e desisti, desisti, eu disse não, a Faculdade por enquanto não tem muitas condições **(S. é pouco espaço, sim, o problema do espaço)** sim, o problema do espaço, o problema seria de supervisores, porque aqui na área de comunicação eu sou sozinha, no jornalismo, mas por acaso está a ter muito sucesso, o Mestrado em Jornalismo que na UP não tem docentes, sou eu Leonilda mas temos o professor (*impercetível*), o professor César, eu, (*impercetível*) tem muitas saídas, tem muitos candidatos e eles estão a defender, então o de comunicação também, eu estava a trazer questões como linhas se fosse abrir o doutoramento, uma linha de pesquisa que é comunicação e educação, outra é comunicação e cultura e outra é Mídias digitais; então, os colegas aqui das áreas (*impercetível*) essa é a lógica também quando eu fiz a campanha de direção, eu percebia que na Faculdade os professores estavam muito divididos em departamentos **(S. é verdade, sim)**, então eu disse, mas eu percebo que esses departamentos eles têm que interagir (S. departamentos é de linguagem, de comunicação e de artes, esses três departamentos) sim, depois cursos, os de inglês, os de português, os de francês, eu disse não, nós podemos interagir porque as nossas áreas são interdisciplinares **(S. pois, são)**, e então disseram **(S. mesmo linguisticamente eu também defendo isso, sim)**, e então eu disse, agora, eu defendo que nós temos que interagir muito mais do que nós pensarmos que as nossas áreas elas se intercetam, então disseram a professora Leonilda está maluca, eu cheguei e disse, temos problema de sala de aulas, a primeira decisão, cortar as salas dos cursos, pôr todos os professores na mesma sala, assim vão-se conhecer melhor **(S. ah, muito bem)**, vão interagir mais, vão se encontrar todos os dias. Então, as salas de lá, professores de português, professores de francês, professores de inglês (*impercetível*) salas de aulas, todos estão aqui **(S. pois, mas aqui, Albino está no seu gabinete e também a Célia)** sim, Célia, sim, e Cecília e Romão (*sobreposição*), porque são coordenadores de cursos de mestrado, depois há a Carla que está no Centro de Línguas coordena um, a Sarita coordena outro, o mestrado eu coordeno, Jornalismo, e os diretores de curso de graduação, são diretoras e chefe de departamento, então, eu precisei desta sala dos departamentos, eu pus todo o mundo lá, o diretor do curso, o chefe de departamento juntos **(S. os colegas gostaram ou?)**, no início ninguém gostou, ‘ah, a professora Leonilda está a acabar com a nossa privacidade.’, acontece que nós tínhamos falta de salas para aulas e as salas ficavam fechadas, vem um hoje, entrou um professor hoje, ficou quinze minutos, depois trancou, amanhã há de vir outro, depois de amanhã, a sala sem ninguém, tá a ver, sala de francês, só ficava Albino sozinho, porque a Amélia tem sala como diretora, Champala é coordenador de doutoramento, tem sala dele, Grace é diretora de curso tem a sala dele, então tem uma sala inteira (*impercetível*) sala do curso de francês, então, fica sala de aula. Mas depois eu disse vamos lá arranjar

condições melhores, pus ali, todo o mundo tem direito a café, água fresca (*riso*) (*impercetível*) quando acaba (*impercetível*), então, disseram, ah, até estamos bem (*riso*) (*impercetível*).

S. Pois, eu vi também, na altura quando eu trabalhava aqui, no gabinete da Dulce, esta sala sempre estava vazia, e agora já funciona como sala de aulas, porque foi muito mal utilizada, eu também achei.

E. Ainda está muito, porque eu ainda estou para comprar mais computadores, porque ali tem laboratório de audiovisual que estamos para montar, a rádio (*impercetível*) que estamos para organizar, temos o material, só falta montar e a televisão ali mesmo, o design, para treinamento, eles fazem ali, mas ainda falta completar os computadores para eles ficarem ali. E pronto, como nós ficamos sem muito espaço, ainda não temos laboratório de informática, temos, mas não temos sala, mesmo para os próprios computadores não temos salas. Mas esses são os grandes desafios, mas eu percebo hoje os professores a interagirem mais, nós tínhamos roubos, rouba-se na UP (*impercetível*) todos os equipamentos, eu disse, agora vamos colocar câmeras de vigilância, todas as salas que têm equipamento têm câmeras (**S. muito bem, OK, então, e desde então não há mais roubos?**) ainda não há roubos, e a Reitoria agora veio perguntar, ah, nós queremos (*impercetível*), agora falta colocar quatro câmeras, uma para vigiar aqui o portão deste lado, uma no pátio, vigiar o pátio e duas para salas dos diretores de curso, mais secretaria, pronto, é o que falta, temos ainda por comprar quatro câmeras, mas temos aqui a vigia aqui, no centro de línguas temos outro computador e outra máquina a vigiar lá, então, nós quando estamos em casa estamos tranquilos porque, quando houver intrusão, vai apitar no telefone meu (*impercetível*) alguém está, chama a polícia (S. OK, ótimo, se calhar ajuda), sim, aqui nós estamos a conseguir dormir, porque é muito equipamento que a faculdade tem, material sensível, nós temos teclados, temos (*impercetível*) que, se nós não controlarmos, daqui a três anos não vemos mais equipamento.

(interrupção da entrevista dos 25:43 aos 27 min., devido à entrada na sala de alguém...)

E. Tenho uns trabalhinhos extras, a gente faz em casa, aos fins-de-semana, então sobretudo na área do livro, quando me pedem. Eu abri uma pequena editora, então recebo os livros, recebo os materiais, então monto os livros, corrijo e tal e tal, até nos fins-de-semana, feriados estou a trabalhar, eu trabalho como revisor, outro como maquetizador, só que esse maquetizador dali do gabinete é um rapaz que não gosta de trabalhar, toda a hora demora com os prazos.

S. Sim, chato; mas quantos alunos temos aqui na Faculdade?

E. A nível do País todo são 4 mil e tal estudantes (**S. só na faculdade de - impercetível**), só na Faculdade, agora aqui na Sede (*E. chama por dois colegas*), deixa só confirmar aqui ao nível da Sede quantos são, mas ao nível de todo o País são quase 5 mil estudantes. Na Sede são 1800 e tal; docentes, a última vez que eu vi, contando efetivos e contratados, chegámos a 60 docentes na Sede.

S. OK, qual é a diferença entre efetivo e contratado?

E. Efetivo é aquele que é quadro da UP (**S. ah, tá bem**), é quadro da UP, é do Estado, tem um contrato por tempo indeterminado, ele vai até à reforma (S. OK), do Estado, se ele não aprontar; se tiver processo disciplinar ele é expulso, mas então contratado é aquele que vem prestar horas de serviço por semana, por mês, quando tem a (*impercetível*), ou é um semestre que vai dar aulas ou durante o ano, dois semestres, é um contrato que tem a duração de um ano, às vezes é um contrato de seis meses, um semestre, sim, por isso que nos novos cursos, de Artes, de Jornalismo e Design, nós temos problemas porque não temos quadro docente suficiente efetivo, são novos cursos, quando nós fomos abrir, o Estado naquele ano de 2016 descobriu que tinha dívida financeira e descobriu que não tinha dinheiro, não autorizou a abertura de concurso para contratar para o quadro. Então disse, funcionem com professores contratados, então temos muitos professores contratados e não efetivos, nos novos cursos (**S. ah, é um problema, ou?**), é um problema, é um problema porque esses professores contratados eles cumprem a hora de aula eles vão para casa (**S. vão para casa, sim, e não comunicam com os colegas**), tem atividades de acompanhamento de estudantes, tem atividades que ele tem que ficar aqui para prestar serviços, preparar conferências, (*impercetível*), palestras, ele não aceita fazer isso, porque ele é contratado para a tarefa de lecionar.

S. E são quantos contratados, mais ou menos, mais de 50%?

E. Nos novos cursos sim, nesses três cursos, Artes, Jornalismo e Design, aqui temos 50%, não, 70% de

docentes são contratados (**S. prejudica um pouco**) e 30 somos nós, então isso daqui a pouco é um problema, porque agora, até este ano, tem o 2º ano do curso de Jornalismo (*sobreposição*), não tem muito problema, mas quando entram no 2º ano já estão a entrar disciplinas de especialidade, são disciplinas técnicas, que a Universidade Pedagógica não tem quadros formados naquela área, então você tem que contar com quadros contratados que são externos, por exemplo, laboratório de televisão, laboratório de rádio, os alunos têm que ficar muito tempo no laboratório, professores (*impercetível*) contratado, ele tem 4h está a assinar livro vai embora, mas se fosse do quadro, ele tem toda a manhã para acompanhar aluno no laboratório, e marca à tarde, então estão ali no laboratório, tem mais tempo para ficar com os alunos; mas nós pensamos que como o Governo autorizou agora a abertura de concursos, nós vamos a partir de agora preparar os concursos para contratar professores para o **quadro** (**S. ah, mas então, o que é que mudou, porque é que já é possível contratar?**) porque já resolveram agora, tinham levantado, tinham interrompido, mas agora já perceberam que há condição, já organizaram as contas, há condição para contratar, embora seja um número reduzido, mas já há abertura, autorização para concurso (**S. porque a Faculdade ou a Universidade continua a crescer?**) sim, continua a crescer, e agora o Reitor Ferrão quando chegou ele mandou repensar esse crescimento e esse, sobretudo ele ficou contra e disse que, se nós não temos professores efetivos, então temos que parar e abrir novos cursos (**S. pois, sim**), e depois, mas por outro lado há um exercício de aceitar que temos que fechar alguns cursos, interromper alguns cursos para oferecer novos que estão, que há procura no Mercado (**S. pois**); é o caso nosso aqui na Faculdade, nós fomos ver, candidatos para o ensino de francês são poucos, português ainda são muitos, de inglês também razoavelmente, mas então, dissemos, ah, esses cursos o Mercado já está saturado (**S. ah, então já há suficientes**) há muitos suficientes professores (**S. de francês**) de francês, de português, inglês. Então, a Faculdade um dia, se não oferecer novos cursos, ela fecha, então vamos lá oferecer novos cursos, é quando, o Reitor, quando eu passei para aqui, disse (*impercetível*) eu estou aqui (*impercetível*) curso de comunicação, então estamos a ver muitos jovens que querem o curso de Jornalismo, ele fica cheio de candidatos, e muitos jovens querem o curso de Design, e Artes Cénicas as pessoas não compreenderam o que ele é, que curso é esse; mesmo o Design de Comunicação não compreenderam porque aqui os professores, quando colocaram no edital de exames de admissão, não foram explicar, não foram dar palestras, não fizeram publicidade, para as pessoas saberem o que é, porque as pessoas aqui na Praça, no Mercado, eles sabem que, ah, existe curso de Música, existe curso de Teatro, existe curso de Dança, agora, Artes Cénicas é o quê, então não entendem, por isso que agora nós vamos começar a fazer a publi, publi, publicização (*publicitação*) deste curso, de Design também, que curso é esse de Design de Comunicação, ele não sabe que é publicidade!

S. Mas isto também pode ser diferente, quer dizer aqui o Mercado já está saturado, quer dizer, já não precisa tanto de professores de português, de inglês e de francês, então reduzir aqui um pouco o número a favor de novos cursos porque aqui há mais. Mas em outras delegações pode ser diferente.

E. Sim, então, outras delegações têm dificuldade de a UP não ter professores formados nas áreas de comunicação, então por isso que quem está a oferecer curso de Jornalismo começou este ano UP Beira, à noite, licenciatura (**S. pós-laboral**) pós-laboral, mas está com problemas, esse problema de que não havia, até agora não faz sentido porque é o primeiro ano, temos disciplinas gerais, as línguas começam, introdução ao jornalismo, coisas muito light, mas próximo ano começa a espreitar disciplinas técnicas, então, eles têm que descobrir no Mercado de trabalho, nos jornalistas da praça, quem pode dar as disciplinas técnicas; como é pós-laboral não tem problema, de contratação dos docentes, dos profissionais da imprensa, mas se abrir de dia aí tem problema.

S. Mas porquê esta diferença entre dia e noite?

E. Porque à noite os cursos são autossuficientes, quer dizer, as receitas do curso pagam os docentes, enquanto de dia tem que ser via o próprio Estado (**S. ah, porque é que é assim, porque são mais caros esses cursos?**), à noite são pagos, os alunos pagam, enquanto que de dia só tem taxas mínimas de inscrição, e então agora UP Quelimane no próximo ano quer introduzir Jornalismo, nós já fomos lá, mandámos este que é chefe de departamento de comunicação foi lá na comitiva da direção pedagógica, avaliou, Quelimane tem condições, já tem equipamentos, tem salas disponíveis, então próximo ano Quelimane inicia o Jornalismo.

S. E como é que é com, com a, há já uma licenciatura em línguas bantu, ou não?

E. Não, este é o nosso desafio de que nós temos que pensar na introdução de um curso de licenciatura em ensino de línguas bantu.

S. Porque eu estive ali hoje são muitos, e também há cursos diferentes, há pelo menos 20 (ou não sei) que vão para o jornalismo, que vão para a rádio, aqui já há uma ligação com a sua área, não é?

E. Sim, sim, por isso essa interdisciplinaridade, porque aqueles que estão a fazer línguas eles podem ser locutores das rádios, podem ser repórteres, os que estão nas línguas estrangeiras podem traduzir as notícias e transmitir para as agências internacionais e para os noticiários; as línguas comunicam-se com o jornalismo, o jornalismo comunica-se com as línguas, então (*impercetível*) agora, porque eu percebo, temos muitos professores de português (**S. sim, quantos são?**) acho que são 70% da faculdade (**S. ah, pois, são muitos**) são muitos, então eu penso assim, brevemente eu tenho o projeto de, pegar os professores mais jovens, de português, colocá-los (os que não tenham mestrado) colocá-los no mestrado em Jornalismo, eles fazem o mestrado em Jornalismo em dois anos, podem ir para fora fazer o mestrado, e eles integram-se na área de comunicação, que é para eles mesmos virarem docentes nos cursos de comunicação, isso faz uma boa integração.

S. Mas porque é que são tantos professores na área de português?

E. Porque essa área foi a pioneira, quando abriu a Universidade Pedagógica como instituto superior, e veio e construiu o curso de Ensino de Língua Portuguesa (**S. pois, porque é também a língua oficial**) é verdade, tinham que formar professores, então eles mesmo eram formados para ser formadores de futuros professores, e então por isso que tradicionalmente o curso que tem mais pessoal, tem todas as idades, isso é muito bom, agora temos um núcleo de docentes que quando for à reforma mas já tem continuadores, são cursos que têm todas as idades.

S. E estes professores que a UP forma trabalham também com os IFPs?

E. Trabalham, sim, tem os que trabalham e tem outros já são de lá que estão a vir fazer (*sobreposição*) (**S. ah, pois, eles continuam com a sua formação**) sim, ao nível de toda a universidade temos dois cursos muito procurados, na inscrição nos exames de admissão. Nas ciências naturais tem o curso de Biologia e nas ciências pedagógicas é o curso de Ensino Básico (**S. ah, interessante**) e aqui na linguagem é o curso de Português (**S. ah, OK**), são os que têm o maior número de candidatos, o maior número de entradas, que são, e as outras UPs pelo País; UP Tete neste momento só está a oferecer ensino de português (*impercetível*) (**S. ah, tá bem, não oferece francês e inglês**) não, então só, e depois agora introduziram ensino de cinyanja, como língua moçambicana, minor, mas talvez a UP Tete não oferece ainda inglês porque tem muita possibilidade de oferecer, mas acho que falta de docentes para repor no curso.

S. Sim, sim, mas então não há obrigação que um docente daqui tem que trabalhar para Tete, ou tem.

E. Não há por causa da distância em si, não tem como, mesmo se forem vizinhos, p. ex. Manica, Manica que tem ensino de inglês, não tem como ir apoiar Tete porque a distância é muito grande (**S. sim, sim**), só se fosse na modalidade semipresencial ou à distância, ali já (**S. e não se pode obrigar um professor a viver em Tete**) aí tem que se pedir transferência (*impercetível*) transferir um professor quando é efetivo tem que transferir a sua família toda e encontrar uma residência, estar lá na residência e tal, e o Estado disse não tem dinheiro (**S. OK, pois, pois, claro**), não autoriza (**S. então melhor não abrir concurso**) não abrir, temos essas limitações.

S. E aqui então o inglês, mas o inglês e o português também trabalham nas outras faculdades (E. sim, sim), quer dizer os estudantes recebem inglês e português para melhorar.

E. Em todos os cursos da Universidade Pedagógica, porque o currículo da Universidade Pedagógica ele é formado (*interrompe e diz*) deixa pegar um impresso, aqui na sala do Boca.

S. Muito bem, sim, para eu entender melhor.

(*min. 42:32*)

E. Esse é o de Jornalismo, então, vamos ver aqui a matriz, aqui tem as disciplinas (**S. mas isto também é para ciências naturais?**) sim, é obrigatório, onde tem disciplina de línguas, nesse semestre, primeiro, segundo, sempre tem a componente de língua, que são disciplinas componente de formação geral, todos é obrigatório ter isto, agora ou é língua portuguesa ou é técnica de expressão. No curso de Jornalismo nós colocámos Língua Portuguesa, no curso de português, eles têm, as línguas portuguesa têm técnicas de expressão, nos cursos da área de ciências naturais tem técnicas de expressão. Então sempre vem como.

S. Mas francês também, é sempre só um semestre?

E. Não. Tem mais. Tem francês I, depois vai ter francês II, língua portuguesa tem I, II, III, inglês também, entra inglês I, inglês II.

S. Mas também tem língua bantu?

E. Sim, língua bantu, para ter uma noção geral da constituição das línguas bantu (**S. wow, até sinais também**) sim, sim, é o que colocámos em todos os cursos de comunicação, Jornalismo, no Design e nas Relações Públicas, porque nós percebemos que, tem muito, dizem que 30% da população moçambicana é surda, 30%, (**S. oh, isto é interessante**) então é um número muito grande da população que fica excluída dos conteúdos da mídia porque ninguém explica para eles. Então nós assim estamos com um projeto de começarmos a aprendizagem de língua moçambicana de sinais, na sala eles terão a disciplina, mas como curso livre que estamos a organizar para os professores (**S. e este curso livre vai oferecer o Centro de Línguas**) o Centro de Línguas, sim (**S. este Centro de Línguas ainda está a funcionar, ou está um pouco parado?**) (*suspiro*) está parado, nós agora queremos reativar o Centro de Línguas com a aprendizagem de cursos livres, tanto na área das línguas, na área da comunicação, essas áreas transversais que nós queremos, porque o Centro está muito parado (**S. ah, pois, sim**) é, e nós agora estamos a trocar de coordenador, porque a Carla pediu ano sabático, já pediu a exoneração, agora nós pedimos para o Reitor nomear o Carlos Vitorino, de Inglês, para ele coordenar o Centro de Línguas, e nós queremos uma outra dinâmica ao Centro de Línguas, sim. Então aqui está o (*repete várias vezes 'o'*) o currículo (**S. ah, muito bem feito, eu só vi as cópias na altura, agora já está tudo, pois, muito lindo**), depois aqui, por exemplo, podemos ver a matriz, esse é a língua inglesa, então aonde tem componente de formação geral (*impercetível*) depois tem disciplinas (*impercetível*).

S. Qual é a diferença entre técnicas de expressão em língua portuguesa e portuguesa I?

E. Porque técnicas de expressão é mais na componente de fala, de interação, e quando nós estamos a falar da própria língua portuguesa vão atrás da construção, questões morfológicas, sintáticas, semânticas, para aprofundar (**S. ah, então, a língua portuguesa tem mais a ver com a estrutura, com a gramática, e aqui é mais expressão, com a escrita também?**) escrita também, e então tem todas aqui, mesmo sendo um curso de inglês, tem que ter disciplinas das outras línguas, sim, que nem aqui as técnicas de expressão, depois como aqui é um curso de ensino, tem as didáticas, morfologias, agora nos cursos da UP tem algumas disciplinas que são comuns em todos os cursos da UP, é Método, é essa aqui, depois são estas técnicas, como a língua, e depois tem antropologia cultural, que é obrigatória, e depois tem temas transversais, é obrigatório, em todos os cursos, tem outra disciplina que é cativa, ou é estatística ou é informática, o curso escolhe qual é a disciplina que, são obrigatórias, e estudos contemporâneos da sua área, também é uma disciplina obrigatória, que a direção pedagógica diz 'aqui você não muda, isto está ali é obrigatório' (S. sim, sim), agora vamos ver um que é, ah, esse é de ensino de língua portuguesa, pensei que fosse o das Artes, porque o das Artes tem as componentes que são de especialidade, né.

S. Ah, pois, sim. Mas uma coisa ainda não entendi, então, esta habilitação, ou o minor, é só dentro da faculdade, quer dizer, aqueles que fazem Matemática ou Física ou Biologia já não podem fazer um dos nossos, não sei se isso alguma vez foi pensado.

E. Sim, foi pensado, o aluno para fazer o minor ele pode vir de qualquer curso, ele escolhe, sabe de qualquer curso, encontrou aquele que ele quer, então ele vai fazer, mas não está a dar certo, agora (**S. por causa das salas ou ?**), o problema principal não são as salas, o problema principal é a dificuldade, há duas questões principais, o major, ele chega a um aprofundamento dos conteúdos e quando chega a altura do minor, para esse que está no major, está no curso dele, ele tem que aprofundar mais, mas o professor está a receber aluno que está a vir de outra escola de outro curso que não teve as disciplinas iniciais. Ele é um **minor** (**S. ah pois, pois**) ele não sabe nada (**S. sim, sim, sim**) não tem iniciação naquela disciplina (**S. pois, exatamente**) (*sobreposição*) e o professor do major ele é obrigado a descer de nível, então está a prejudicar os alunos do próprio curso, em vez de aprofundar eles ficam na mesmice, e esse que está a vir de fora, não teve as bases, ele não aprende nada porque é pouco tempo, então estamos a mentir que ele está a aprender alguma coisa. Por isso que todos os professores estão a dizer, até vamos levar agora, eu já tinha falado no Conselho Académico da Universidade, nos órgãos colegiais, que os professores da Faculdade estão a pedir para revermos a modalidade do minor; o minor deve ser dentro dos cursos da Faculdade, porque os de Inglês, de Português, de Francês, ele já está a vir com as mesmas bases, então no minor ele vai entender e

ele vai aprofundar, mas estamos a dizer, mas também nós aqui vamos ter o minor Mídias Digitais, um minor em Publicidade, mas mesmo assim, ainda dentro da Faculdade, ele pode entender, é só ajustar o aluno para aquela habilidade técnica da disciplina, não tem problema, o problema é quem está a vir de outro curso, então a ideia dos professores da Faculdade, assim já produziram um documento ainda não me entregaram, que a catedrática é que está na frente (*impercetível*) vamos pedir à Universidade Pedagógica, ao Conselho Universitário, ao Conselho Académico, junto com a Direção Pedagógica e Científica, para que os minors sejam apenas dentro da Faculdade, porque isso já facilita a vida dos professores e depois vai ser melhor para os próprios estudantes, o minor para aprofundar e não para ficar na superfície.

S. Ah, pois, então, mas é só, funciona entre os departamentos de línguas, quer dizer, quem estuda Francês tem o direito de fazer o (E. sim, sim) (*sobreposição*), então, o Jornalismo já não?!

E. Então, o Jornalismo ele não vai conseguir, porque eles está a vir muito fraco, ele se entra por exemplo no Francês, está a vir, no Jornalismo ele só viu Francês I, II, até III, talvez, mas ele não vai conseguir alcançar um nível tão alto no minor em Francês, nem Inglês (**S. ah, pois, não, não**), então fica muito difícil. Agora, os professores também estão a dizer que, por causa dos minors que se inseriu, os alunos estão a sair sem muita competência linguística naquela língua (**S. do minor**) do major (**S., ah, do major também não!**) dizem que eles estão a sair sem saber falar, com muita insegurança ainda, porque roubaram muitas horas para colocar disciplinas do minor (**S. sim, sim, sim**) ele precisa daquelas horas para o major (*riso*) é isso, então estamos neste debate, a Faculdade agora produziu esse documento para nós apresentarmos aos Conselhos, para que os Conselhos autorizem, primeiro a que os minors sejam só dentro da Faculdade e autorizem a revisão curricular, de tal forma que ele tenha poucas disciplinas no minor, não tantas como tem agora, porque ele tem que ser competente no major, na língua principal, sim, a ideia é essa. Eu penso que o Reitor vai autorizar, quer dizer, ali é o Conselho, não é o Reitor (**S. mas então, há mais uma vez uma reforma dos currículos, isso está em mudança**) há um debate muito grande que os currículos têm que ser ou atualizados ou passarem por reforma, estes dias, está muito quente o debate, que temos que rever os currículos porque desta forma os alunos estão a sair fracos. Agora nós aqui na Faculdade, por exemplo, temos um minor em Tradução, um minor em tradução, algumas delegações estão a oferecer, nem têm condições, mas nós aqui na sede não temos condição para oferecer o minor em tradução, mas eu já sou da opinião de que tradução, interpretação de conferências que nós temos no mestrado, nós temos que descer para oferecer na licenciatura, porque agora por causa de grandes projetos de mineração, petróleo, gás e tal, aquelas empresas precisam de tradutores, não só para línguas estrangeiras e português, como para as línguas locais (**S. claro que sim, acho que mais que**), então, a Faculdade tem um potencial tão grande para crescer nessas novas áreas, tradução e interpretação, só temos na licenciatura.

S. E depois dois anos só para aprender a tradução, é pouco, eu entendi isto.

E. Sim, por isso que nós, eu pretendo que seja um curso de quatro anos, um que entra na licenciatura em tradução, está só na tradução, para aprender bem as línguas para tradução, e quem vai entrar para a interpretação de conferências está quatro anos para aprender a interpretação.

S. E nesta combinação não só inglês-francês, ou português-inglês mas também.

E. As línguas locais. É esse o projeto que eu estou aqui a dizer aos colegas vamos desenhar (*impercetível*) cursos para licenciatura, porque o Mercado já está saturado de professores, então temos que ir para áreas técnicas. (**S. pois, mas professores sempre são procurados**) sim, sim, e então estamos aqui, rapidamente nós temos que.

S. Só que isto também não é um conflito, quer dizer, os recursos estão ali, onde se fala makhua, onde se fala kimwani, onde se, e aqui fala-se rhonga, quer dizer, a Universidade Pedagógica Maputo não pode, ou tem (*sobreposição*) a possibilidade de ensinar em makhua, tradução makhua-inglês.

E. Então, nós temos que estudar todas as possibilidades para ver, isso porquê, porque primeiro nós temos que formar os docentes, de áreas técnicas de tradução e interpretação, então temos que correr atrás, para formar esses docentes, sobretudo para aquelas disciplinas de laboratórios, para eles ficarem bem, sim, e depois daí começar a oferta, e depois tem que rever, em quais locais nós vamos oferecer estes cursos, se Nampula, Cabo Delgado e outro em Maputo, uma no Centro, uma no Norte e uma aqui na Sede (*impercetível*), mas então eu vejo o Mercado está cheio de necessidade de tradutores, até nossas línguas moçambicanas, sim.

S. Ah, acredito, mas também, porque a UP só forma professores para o ensino secundário, mas eu ouvi que vão também reformar o currículo da escola, quer dizer, o ensino básico vai durar da 1ª até à 9ª e aqui sim a UP vai mudar também o seu esquema? (E. eu acho que a UP vai ter que se reestruturar também nesse sentido, porque) **porque inglês começa muito cedo, francês também, francês começa normalmente na 9ª classe** (E. sim) **então isto também vai atingir a política da UP** (E. vai) **porque já temos a 9ª classe, o ensino secundário vai começar só depois, mas, então, aí, muitas mudanças.**

E. E tem o pré-universitário também, há muitas mudanças, no início, quando o Reitor Ferrão assumiu a Reitoria, um mês depois, uma comitiva do Ministério da Educação, esse dia eu estava na reunião com o Reitor, o Reitor nos convocou, a comitiva do Ministério da Educação veio dizer, magnífico Reitor, nós viemos te ajudar, que a UP não deve continuar a formar professores para o ensino básico, porque o Governo, o MINED, o Governo, não tem como pagar salário de licenciados que dão aulas no ensino básico às crianças, custa muito caro pagar salário. O Governo prefere pegar os do IFAP **(S. IFAP é?)** Instituto de Formação de Professores **(S. IFAP ou IFP?)** IFP, porque são quadros de nível baixo que a licenciatura. O Ministério e o Governo central tem salário para pagar aqueles técnicos médios, mas não tem para pagar os licenciados a dar aulas no ensino básico, então a UP corta o curso de ensino básico **(S. mas isto vai atingir a FACEP)** atinge a FACEP, porque a FACEP tem que parar imediatamente, então, ano passado, quando veio essa ordem, os alunos acabavam de fazer matrículas, então deste ano para a frente.

(interrupção de 1h01 a 1h04:42, por entrada de alguém na sala)

S. Mas agora vejo aqui uma contradição. Então, a UP teve que parar, formar pessoas, mas então temos o ensino bilingue, então temos o minor em ensino bilingue, mas as pessoas vão para o ensino primário, ou não, o que é que vão fazer com este minor, quando não deviam, quando não têm.

E. Sim! O que acontece é que, o Governo na verdade como ideal era, pegar nos licenciados para colocar no ensino básico e no ensino secundário, mas acontece que o próprio Estado está a dizer não tem dinheiro para pagar salário aos licenciados para irem dar aulas no ensino básico, então a Universidade Pedagógica para de oferecer o curso de ensino básico, porque estão a formar professores que não vão ter emprego pelo menos no Estado, o Estado não vai contratar, o Estado vai contratar aqueles que estão a vir do IFP, mas **(S. mas quem são os formadores do IFP?)** já tem formadores *(sobreposição)* e alguns formadores já são daqui da UP, são da UEM, outros já estão lá no IFP, os formadores. Nós aqui no curso de Inglês temos uma formadora que está a vir do IFP da Munhuana, é professora na licenciatura em Inglês, muito boa, nós queremos roubar lá do IFP, ela também *(imperceptível)* porque entrar na universidade, para eles é uma carreira que está a crescer. E então, mas pode perceber que há uma incongruência no discurso do Governo moçambicano, porque quer na verdade os quadros formados ao nível mais alto a dar ao longo do percurso do sistema, mas só que não tem dinheiro para lhes pagar, prefere dizer olha, se UP você continuar a formar, eles vão para o desemprego, não conte com o Estado, o Estado não vai contratar, o Estado vai contratar aqueles que têm nível médio, nível técnico, dos IFP, mas acontece que, a UP, quando está a formar aqueles quadros, alguns já são professores no ensino básico, esses é que eu acho que esse que podia ser o visado da UP, que é quem já está a dar aulas no ensino básico e que não tem licenciatura, mas ele já é quadro, já está a dar aulas, porque o IFP formou, mas então a UP devia se virar para estes e dizer eu continuo a dar aulas porque eles vão aumentar o desempenho, melhorar o desempenho, mas isso já eles futuramente podem ficar revoltados, porque, mesmo atingindo a licenciatura, o IFP não vai aumentar o salário, porque ele vai abandonar e ir para outra área, esse é o risco. Então, tem esses problemas todos, e no fundo a gente percebe que, ou a UP vai ter que parar (acredito eu que este ano, o Boca deve saber, deve não abrir o ensino básico, novos endereços), porquê, porque no ano passado quando o Ministério veio dizer para parar, os alunos já acabavam de fazer matrícula, então aquela deve ser a última turma para não mais continuar a receber o ensino básico. Isso afeta a FACEP porque é o curso que tem batalhão de estudantes. **(S. a FACEP é a maior faculdade)** é a maior, tem muitos alunos, a FACEP, a nível de todo o País **(S. pois, mas isso também é uma contradição, porque o ensino primário vai crescer)** sim, o primário ele cresce a cada dia por isso que nem o ensino público não consegue absorver as crianças, então há ensino privado.

S. E como é que vão fazer com o ensino bilingue, ainda pior, porque não formam quadros que contribuem para o ensino bilingue, quer dizer, aqui temos uma planta muito pequenina, mas então como é que fazem isto nos IFPs, como, como?

E. Sim, o vice-ministro de educação, ele na qualidade de professor, ele sempre fala disso, nós temos que ver as línguas moçambicanas no mesmo patamar que as outras línguas, mas o problema é que não tem

professores formados nessas línguas moçambicanas, às vezes nalgumas línguas estrangeiras, para poder facilitar o ensino bilingue. Então isso você tem nas escolas públicas e nas escolas privadas esse problema. É que, há falta de professores competentes nessas línguas que estão a ser formadas, então, mas a Universidade Pedagógica, ela tem esse papel de formar, mas mesmo assim eu acho que nessa modalidade nossa dos minor, ainda não é suficiente, ainda precisa de mais horas **(S. Pois, são poucas horas, só dois anos, e também não tem contacto praticamente com o ensino, porque as licenciaturas – dispensável)**

E. O ensino bilingue, então, há essa, há um debate de dentro do próprio Ministério, porque, então, diz assim, tem duas opiniões. Uma que diz nós temos que potenciar o ensino bilingue. Mas depois tem outra opinião. Ah, como é que você vai produzir os materiais de ensino bilingue se nós não temos dinheiro nem para produzir os materiais didáticos do ensino monolíngue? Mas ao mesmo tempo nós percebemos que isso é falta de vontade, porque se se quisesse implementar, dinheiro sempre haveria, por isso que depois tem esse foco de, como ensino piloto, experimental, e agora que a USAID começou a fazer na Zambézia e em Nampula, a *(imperceptível)*, então, junto com o MINED, o MINED está muito empenhado *(imperceptível)* isto é o professor Ngunga, quando o vice-ministro for trocado se calhar há de voltar à estaca zero, mas o prof. Ngunga, o vice-ministro, sempre diz, na na na na, não podemos ficar quietos, temos que potenciar o ensino bilingue das nossas línguas moçambicanas e tal, agora nessa modalidade como escolas-piloto.

S. Tu sabes por acaso como ele foi feito vice-ministro, foi por acaso ou, ou, ou houve também uma, ok, vamos colocar este personagem no Ministério para avançarmos com o ensino bilingue, para valorizarmos mais?

E. Tem muitas questões. Primeiro o Governo quando eles querem formar, constituir o Governo, vem muito a questão da representatividade por regiões, então com certeza quando foram perceber a representatividade por regiões e depois as temáticas e percebem, devem ter percebido que o professor Ngunga é muito ativo nessa abordagem, tanto de ensino bilingue, como das questões antropológicas, das culturas locais, não, acho que foram mais para esse *(imperceptível)* do prof. Ngunga dar muitas contribuições nestas áreas da sua abordagem académica, científica, então colocaram-lhe, e depois calha que entra muito forte o financiamento da USAID para o ensino bilingue, e depois elegem as províncias mais populosas para fazer o ensino-piloto. Então eu acho que essa abordagem é muito boa. A partir dali eles vão fazer uma revisão, uma avaliação, do desempenho tanto dos alunos quanto dos próprios gestores, para ver como é que, quais são os resultados dessas crianças quando aprendem nas duas línguas. Eu penso que a partir dali já vai trazer uma, vai facilitar a tomada de decisões por parte do Governo, para dizer, ou nós avançamos para mais escolas, abarcar mais escolas e até potenciar a formação dos professores para que sejam bilingue de forma a atender esse perfil de estudante. Mas nós aqui em Moçambique, diante do Malawi, o Malawi é um país vizinho, o Malawi há muito tempo que no ensino primário, desde o ensino básico até ao secundário, os alunos aprendem na modalidade bilingue, até porque primeiro vamos potenciar a língua materna, depois quando chega na oitava classe é que entra para o ensino bilingue, porque ali, eles aprendem em Chewa, a língua materna é Chewa, e depois tem algumas disciplinas de inglês para a introdução, e quando chegam na 8ª classe é quando entram na modalidade bilingue, já, as duas línguas na mesma proporção. E há muito tempo que, eles fazem aquilo desde que são país independente, e dão-se bem, dão-se bem *(sobreposição)*.

S. Como foi no seu caso, aprendeste em casa? Qual é a tua língua materna?

E. É cinyungwe, de Tete. Eu, a minha história é: Meus pais eram professores no tempo colonial, na missão **(S. católica?)** católica, eles já eram professores os dois, encontram-se na missão, porque eles eram professores e se casam, eu sou a primeira filha, de dez irmãos; quando eu nasço lá em casa português, português, português, e até eu ganhar juízo de valor, português, mas em casa, tanto se falava nyungwe e português, mas mais português, com os pais **(S. e entre vocês?)** e na população toda é cinyungwe **(S. e tu e os irmãos também)** também, então nós aprendemos as duas línguas, em simultâneo **(S. mas só oralmente?)**, português é oral, em casa e a escrita é na escola, e o cinyungwe é oralmente em casa, e depois quando passei a ter catequese na igreja, aí a escrita, também **(S. ah, tá bem, mas isto foi depois da independência?)** depois da independência, eu nasci em 70, em 76 entrei na escola, e então na escola é onde há a aprendizagem de língua portuguesa, a escrita, porque a fala em casa os meus pais já falavam **(S. pois, então, não foi uma língua estrangeira para ti)** não, sim, sim, e agora, o problema é que o meu pai lá em casa ele foi redondamente falante de cinyungwe, disse não *(imperceptível)* estão toda a hora a falar cinyungwe, a falar cinyungwe, e o meu pai não sabia que eu na catequese estava a aprender a ler o cinyungwe, na liturgia, todos os sábados, e a escrever, a escrever. Um dia o meu pai fica assim admirado, num domingo, durante o culto, anuncia primeira leitura, quem vai fazer, Leonilda, eu chego lá começo a ler o meu pai olhou para mim, quando é que aquela aprendeu a ler o cinyungwe **(S. ele ficou chocado ou**

gostou?) quer dizer, as duas coisas (*impercetível*) e ele nem acreditava, como é que essa escrever também, está a escrever sim (*impercetível*) e pronto o meu pai já começou dali a ver, ah, afinal é importante aprender a língua, a escrever, a falar, ele já viu de outra maneira, quer dizer, com outro olhar, ele nos proibia em casa de falar o cinyungwe porque ele, na opinião dele como professor, ele achava que as crianças não aprendiam português porque elas só liam e escreviam na sala e em casa eles esqueciam de falar aquela língua, então tinham problemas, por isso que, então tinham que deixar de falar a língua materna para continuar a falar a língua da escola, de forma a que tivesse domínio, era essa a opinião dele, mas depois ele percebeu todos lá em casa já falavam, mas tínhamos que esconder, quando ele não estivesse, estávamos a falar cinyungwe, o meu pai entrava no quintal, nós shhhh, português (*riso*).

S. OK, mas deste-te bem aqui com este changana e rhonga?

E. Aqui então eu tive que aprender (**S. ah, aprendeste!**), tive que aprender, quando vim de Tete, para fazer o ensino médio para a universidade, porque em Tete não tinha, em 87, as províncias não tinham escola pré-universitária, a única cidade que tinha era Maputo, a Josina e a Malhanga, eram únicas, e todos tínhamos que vir das províncias, e então cheguei aqui, a língua, mas que língua é essa (*riso*), vivi no internato, lá comecei a aprender e na igreja (**S. mas então havia muitas pessoas na tua situação, muitos miúdos que também chegam**) de todo o País, por isso, de onde é que vem a proibição de se falar as línguas maternas e paternas que na altura chamava-se dialeto, por causa dos centros internatos, centros educacionais (**S. mesmo na altura da Frelimo chamava-se dialeto?**) dialeto, sim, daí que há regras, você entra no internato você é proibido de falar a sua língua materna (**S. a Bendita falou-me disso**), a Bendita foi minha chefe no internato (**S. ah, ela tem poucos anos mais, tem dois anos mais que tu**) sim, sim, sim, ela foi minha chefe no internato feminino (**S. e vocês nunca se comunicaram na vossa língua materna**) não, lá no internato se você falasse língua materna sua você era punido (**S. ah, punido como?**) punido para fazer trabalho forçado num sítio para o diretor. Proibido falar a língua materna ou paterna; aqui a língua da unidade nacional é portuguesa; então tinha vigias, sim, e vigias clandestinos, ‘eh, Leonilda falou em nyungwe com a amiga dela’, era só no fim do dia, ‘senhor diretor, a Leonilda mais a Verónica estavam a conversar em cinyungwe hoje durante a hora do almoço e tal’, o diretor ficava a saber, logo vinha, ‘Leonilda e Verónica amanhã ir cavar na machamba para plantar bananeiras’, era a punição (**S. pois, mas, aconteceu contigo?**) aconteceu comigo! (**S. ah, OK, hum hum, agora vamos plantar bananeiras**) aconteceu comigo, era a questão de línguas maternas/paternas proibidas, e depois era a questão de reza, era proibido rezar (**S. ah, isso também?**) sim, chegaram a dizer Deus não existe, então nada de, e tínhamos que ir às escondidas para as nossas igrejas rezar e voltar a correr, e quando o diretor percebeu que fazíamos isso, então ele começou a marcar Estudo Político na hora de catequese, estudo político na hora de reza na igreja, que era para nós não irmos lá, e quando fôssemos à revelia na volta tínhamos punição.

S. Wow, mas isto porque esperava-se que vocês são quadros do Estado, então, exigiram um pouco mais de vocês?

E. Futuros quadros. Nós estávamos num internato que era do Estado. Então, havia regras, o Estado naquela altura tinha banido a religião, o Estado é laico a religião não existe, então, se alguém pratica uma certa religião, isso é nas horas secundárias e não em horas em que deverá ter atividades conjuntas para os alunos, para os docentes (**S. contaste isto aos teus pais?**) eles sabiam, eles sabiam, os nossos pais sabiam (**S. mas concordaram com isto?**) não tinham como, porque aqueles centros internatos eram os únicos que recebiam estudantes para estudarem, tanto é quando eu estava lá a fazer o secundário, quanto aqui quando eu estava a fazer o pré-universitário, estávamos proibidos (**S. pré-universitário, é depois do 12º?**) sim, porque o antigo sistema era de pré-primária até 4ª classe, era um ciclo, depois começava a 5ª até 6ª, era outro ciclo, ia de 7ª até 9ª, era outro ciclo, e vinha para Maputo para fazer 10ª e 11ª, essa como pré-universitária, e terminava com a 11ª depois daqui ia para a universidade, que era só UEM, só em todo o País. (**S. e começaste a estudar línguas, ou**) então, depois, quem não era absorvido para ir para a UEM, porque não absorvia todos, tinha as escolas técnico-profissionais que eram do nível médio, era a repetição deste nível. Eu, quando terminei aqui mandaram-me para a Escola de Jornalismo (**S. ah, muito bem**), aqui, técnica, sim, então aqui nós já tínhamos na escola de jornalismo, noutras escolas técnicas, já tinha a língua inglesa (**S. estudaste jornalismo do raiz**) sim, desde a base, e então, aqui tinha, mas tenho colegas que foram para curso de Economia, na UEM, Economia, Medicina, o Samora chegou, foi meu colega, mas ele foi meu colega (**S. quem?**) o Samora Júnior (**S. ah, tá bem, o Samito**), é o Samito, só que ele estava na 11ª eu na 10ª; quem foi da minha turma é o filho do Chissano, aquele que morreu, é minha geração, da Malhanga, sim, meus colegas, o sobrinho do Ferrão que foi à Rússia fazer Medicina, agora é médico-cirurgião em Nampula, (**S. pois, então vocês conhecem-se ou continuam a conhecer-se**) sim, sim, muitas que são médicas aqui no Hospital Central, é minha turma, umas da ginecologia, outras na ortopedia (**S. mas**

tu és a única jornalista) sim, na minha turma, sim, tem mais duas na TVM são da minha turma do Jornalismo, que é a Maria Antónia e a Irene Jamisse, que até hoje estão na TVM, depois tem os homens, são muitos (*impercetível*), mas esse é o historial das línguas, que era proibido nos internatos.

S. Mas então para ti é bom que existe hoje o ensino bilingue.

E. É muito bom, primeiro porque nós percebermos, eu penso que isso aconteceu com os países lusófonos, porque, o Malawi, a Zâmbia, a Etiópia, a África do Sul, eles mantiveram as línguas locais no ensino e na comunicação. Hoje eles estão tão avançados que têm uma programação inteira na rádio e televisão a sustentar-se em línguas locais, há produção de radionovelas em línguas locais, mas depois tem nos outros horários, nas mesmas emissoras que têm as línguas, inglês, o afrikaans e outras línguas estrangeiras que eles têm na programação, então, isso cria um nível de conhecimento, um nível de crítica mais aberta e consciente das próprias populações. Nós cortámos desde cedo a ideia de um desenvolvimento das línguas locais juntamente com as outras línguas, então, as populações sempre ficam. Acredita que nas nossas regiões, nas comunidades aqui moçambicanas, eu falo muito mais da minha igreja católica, os missionários quando chegam eles têm que aprender as línguas locais, nas paróquias, nas comunidades, eles têm sessões de aprendizagem de língua com os mais velhos, ensinam-nos a ler e a falar, eles têm alguns meses a aprender, vão nas famílias, eles iam muito na minha casa, vão até hoje, mesmo missionários, porque então tinham a vantagem de, em português como é que se diz, e nas línguas então eles têm esse momento de aprendizagem, até serem autossuficientes na fala da língua, e na escrita, e eles vinham e contavam a sua experiência aqui no Malawi, não tinham esse problema, eles chegavam ali, todo o mundo em sítio público, em locais públicos, estavam já a falar a língua local. Nós aqui era proibido, era e é proibido, se você chega no sector público e pergunta em língua local, todo o mundo olha.

S. Mas então sentes mais ligação com o Malawi, ou a África do Sul, ou o Zimbabué do que com os PALOPs?

E. Sim, porque a experiência que eles têm de valorizar as suas línguas locais é tal que facilita muito a comunicação e a prestação de serviços (**S. pois, são os vizinhos, sim**) são os vizinhos, mas nós falantes de português já estamos distantes entre nós, sim, porque nós deixámos de valorizar, isso é herança colonial acredito eu que é, aquela questão do assimilado, isto já vem desde ali (**S. pois, os teus pais também foram assimilados**), exatamente, o meu pai, a minha mãe, eles foram assimilados desde jovens porque eles cresceram na missão a estudar (*impercetível*) e eles ainda vêm dessa cultura da revolução, não, em lugares públicos você não pode falar a língua materna ou a língua paterna, oh, aí deixaram para trás (**S. e como vês Portugal, mas então, e a língua portuguesa, quer dizer, para ti é normal ou é um pouco estranha**), para mim, como os meus pais já falavam, não foi tão estranha, tão estranha é para os meus colegas quando desde criança quando chegam lá na escola elas estão perdidas, estão a ouvir pela primeira vez o professor lá a falar algo estranho, então ele tem que ensinar, a, b, c, d, elas estão ali a escutar e tal. E depois já para os mais velhos entrou o programa de alfabetização de adultos, esse é que foi o problema pior ainda, mais complexo, porque a Frelimo entrou com esse programa e eu é que participei das formações para a alfabetização de jovens adultos. Eu estive na Província de Inhambane, numa missão onde fui trabalhar, as mães não sabiam escrever nem a nem b, as mães, então eu é que tinha que estar lá no programa de alfabetização das mães, tantas mães ali, formar turmas, para ensinar a, b, c e depois ensinar a escrever o próprio nome, aquilo era uma, uma revelação, uma libertação, 'Eu consigo escrever o meu nome' (**S. gostaram?**) sim, e essa dificuldade de nos comunicarmos, eu sei o meu cinyungwe, aliás, como vivi em Maputo antes de ir para Inhambane, as línguas do Sul são próximas, eu quando chego a Inhambane não tinha como comunicar totalmente em português, tinha que ser na língua delas, mas na língua delas não sabia, tinha que ser na língua de Maputo, porque eu aprendi aqui, porque apesar das proibições eu acabava aprendendo, no internato, quanto mais proibiam e a gente aprendia escondidos, escondidos, escondidos, e então combinava com as mães ali para poder dar as aulas em português e começar a ensinar a elas a, b, c e depois chegar a altura em que elas começavam a desenhar as letras, a escrever as palavras, algumas até falam algumas palavras, mas vamos escrever, não escrevem, então foi no dia em que conseguiram escrever o nome delas.

S. Mas então, pegaram em ti para tu fazeres parte da campanha de alfabetização (E. sim, sim), e mandaram-te para, e os teus colegas, ou tu sozinha?

E. Eu tinha mais colegas, aquela era a escola da missão, sim, tinha mais colegas, então dávamos as aulas de alfabetização às mães, programa de corte e costura e criação de pequenos negócios, e com os adolescentes, também na escola da missão, porque aqueles adolescentes, durante a guerra, perderam as

aulas porque estavam refugiados, e quando voltam já eram mais adultos para as classes que deviam entrar, já o sistema não recebia, então tinham que ir para a alfabetização de jovens adultos, tinha lá um grupo de jovens adolescentes e o grupo de mamãs.

S. Mas, então, estas escolas de missão ainda existiam?

E. Ainda existiam; agora é que já eliminaram, existem para as mamãs aprenderem, tem ainda a alfabetização de adultos, elas fazem, e tem o corte e costura, mas já eliminaram a dos jovens adultos porque os jovens já estão a entrar no sistema nacional normal, já não existe a guerra, eles entram desde pequenos na escola e depois dão continuidade (*interrupção até 1h36, por telefonema recebido pela E.*)

S. Para finalizar, porque acho que já, já, porque nós podemos continuar até amanhã, é uma vida muito interessante, acho que devia entrevistar muitas pessoas para saber mais, é um pouco o meu problema, porque eu acho é conflituosa a situação, das línguas, acho que ainda não está a ser resolvida.

E. Sim, ainda não está a ser resolvida, agora, a Faculdade está num projeto muito bom, que é os minors estão a entrar no projeto, o professor Ngunga também está a apoiar muito o projeto, vem a partir de uma escola de condução que disse que a aprendizagem de condução nas escolas moçambicanas só é em língua portuguesa, mas nós temos muitos papás e muitas mamãs que querem tirar a carta de condução, eles não tiram porque não sabem português (**S. mas eles são alfabetizados?**), em português não, nas línguas deles sim, alguns sim (**S. mas como é possível?**), porque nós quando vamos, aí é que está, penso que a escola, que é um pouco a experiência que estamos a começar aqui a absorver, quem alfabetiza para as nossas línguas são as igrejas (**S. qualquer igreja**), todas, todas, porque elas ensinam as pessoas a falar melhor, têm a aprendizagem, não muito sistematizada, com didática, não, aprende-se, e têm os textos litúrgicos traduzidos, todos os rituais, o culto tudo é nas línguas locais, e não usam o português, quando usam misturam, fazem em simultâneo, então essas pessoas gostariam de tirar a carta de condução (**S. e são capazes de entender**), sim, muitas têm recursos, têm dinheiro, são empreendedores, são empresários, mas não falam português nem escrevem português (**S. mas como é que é possível que são empreendedores, no mercado informal**), sim, no mercado informal, elas têm farmas, produzem verduras, legumes, são grandes criadores de gado, são donos de escolas de condução eles mesmos, mas eles não sabem falar português, até podem falar mas não sabem escrever, em português, então, viu-se a necessidade, é uma escola de condução cujo dono veio aqui ter com a UP dizer, vamos fazer um memorando de entendimento, eu quero que os professores da faculdade traduzam todos os materiais que estão em português nas escolas de condução, inclusive as próprias leis de condução, do trânsito, o código, para as línguas moçambicanas, e o meu público que vem à escola e não sabe português vai aprender com aqueles instrumentos. Assim começou-se a fazer o trabalho, já traduziram três, quatro instrumentos, já traduziram o código de sinais para changana-rhonga, agora estavam a traduzir a própria lei, acho que já terminaram, são três ou quatro instrumentos, já traduziram, é o Bahule e os colegas que estão a fazer, agora a ideia é, não só que fique na tradução das línguas do Sul, agora tem que ir para as do Centro e as línguas do Norte. Tivemos o primeiro workshop, que estava o vice-ministro Ngunga e com o Instituto Nacional de Viação e Transporte Terrestre, e a senhora veio representar o Governo para dizer olha, há possibilidade, nós podemos continuar a traduzir esses, então para que, quando tudo isso estiver já traduzido e facilitado, os formadores lá tenham que usar esses materiais (**S. sim, sim, e também pode-se pensar no mercado de medicina, quer dizer, medicamentos, as pessoas não são formadas na escola mas recebem através daquela igreja**), é nesse sentido que estamos ali nesse projeto, agora, o problema é formar. Havemos de solicitar apoio para traduzir os objetivos de movimento sustentável, o PNUD, o PNUD veio, até temos a equipa da Faculdade, porque traduziram os objetivos de desenvolvimento sustentável para cinco línguas moçambicanas (**S. quais são?**) xirhonga, xichangana, shimakonde, são cinco, não me lembro essas outras (**S. mas não makhuwa?**) sim, também (**S. o makonde eu acho sempre uma língua pouco falada em comparação com outras línguas**), makhuwa, sim, então eles foram docentes da UEM que traduziram e depois o PNUD nos solicitou para a nossa Faculdade apoiar nessa atividade para validar, verificar, dentro do workshop, verificar e validar aquelas traduções para poder se multiplicar, mas os nossos, vieram de todas UPs, na Lhanguene sentados dois dias, os nossos colegas verificaram que havia muitos erros e imprecisões, então, em vez de validarem, porque havia problemas na tradução, eles melhoraram, ficaram dois dias a melhorar aquelas traduções, voltaram para as delegações, outros são daqui da Sede, continuaram a trabalhar, agora vão ter o segundo workshop para validar; depois de validar eles vão poder produzir os materiais para divulgação. E nós da Comunicação, nós temos que produzir as mensagens, breves, curtas em formas de áudio e vídeo, para também continuar a divulgar para as pessoas nas línguas moçambicanas. Então, e não se vê que há muita, há muito espaço para nós fazermos esses trabalhos, estamos a falar hoje dessa área agora dos objetivos,

mas nós pensamos no Ministério da Saúde, que às vezes está a usar mensagens no telefone e em português, ‘mamã, se tem bebé alimente o seu bebé com leite materno exclusivo até seis meses, quando é época de proteção de contaminação por cólera, estão a dizer ‘cuidado, lave bem os alimentos, purifique a água, lave as mãos’, mas nós queremos que eles mandem essas mensagens nas nossas línguas, há papás e mamãs que sabem ler as nossas línguas, então há todo um cenário, um potencial muito grande para nós produzirmos os materiais nas nossas línguas.

S. Pois, é sempre possível também depois criar um mercado laboral, e se calhar já existe.

E. Sim, sim. A maior injustiça que eu percebo, porque um dia eu fui ao tribunal e verifiquei é muita barbárie, o juiz e a juíza está ali a ajudar uma mamã, papá, outros, lá no distrito, não está a entender nada do português, o juiz dali daquela, quer dizer, daqui da região, sabe muito bem falar a língua, não, continua em português (**S. mas para quê, para mostrar autoridade?**), então, outro dia ela é que disse, ‘ah, mamã’, eu esse dia estava lá porque eu também ia ser julgada, mas como apoio todo o mundo (**S. ah, tu foste julgada?**) sim (**S. é outra história**) é outra história, não, uma menina bateu no meu carro (*impercetível*) estrada, e depois pronto, a juíza põe todo o mundo na mesma sala, estão ali a julgar um caso daquela família, ‘eu vou falar em português’, eu cá comigo, porque é que tu não podes falar a língua daqui se tu és daqui também, então depois tinha um dos advogados do Estado, disse assim, então a juíza disse, ‘só se alguém se prontificar, se voluntariar para traduzir para a mamã, há quem se voluntaria?’, então um jovem jurista disse eu me voluntario, eu, ah, que bom, então, o jovem foi sentar ali ao lado da mamã, ela falava ele traduzia, eu, graças a deus, porque existem muitos casos que cometem barbaridades, então uma justiça que é injusta, quer dizer, tu julgas uma pessoa que nem está a entender o que tu estás a dizer, então é outra área que precisa de formação.

S. Mas isto não é contra a unidade nacional?

E. Eu penso que não, porque nós temos uma língua que é da unidade nacional, língua portuguesa, e as outras línguas que são muito próximas, então mas há aqueles casos em que as línguas são totalmente diferentes, é aí que você tem que fazer todo o esforço para que outra pessoa possa compreender, então usa intérprete, usa todos os recursos.

S. Pois, mas como o português é ensinado em todas as escolas, o português não vai acabar com as línguas nacionais?

E. Eu agora acho que já ficou provado que o português não vai acabar com as línguas nacionais e nem as línguas nacionais vão acabar com o português, porque naquela altura quando, é a primeira república, quando Moçambique fica independente, eu acho que o projeto de formar o homem novo e tal, mas tem que ver a nação como uma e indivisível, logo, você tem, achou-se que tinha que haver uma língua nacional oficial que facilitasse essa comunicação, mas já se provou que nunca facilitou a comunicação de todos, porque nem todos são absorvidos pela escola, a escola não consegue chegar a todos, até hoje, a escola, tem tantas crianças que não vão à escola porque a escola está distante de onde elas vivem, ou porque os pais não têm dinheiro para comprar roupa, ou porque os pais não têm dinheiro, ou porque as meninas têm que casar, tem tantos empecilhos que fazem com que as pessoas não vão à escola, então, tu estás a excluir essas pessoas, até nem as leis, não conhecem as leis, não conhecem, então há muito campo para os profissionais, até nos serviços públicos, nos atendimentos, nisso tudo, e que é.

S. E achas que faz mais sentido também para as crianças aprender a ler em língua materna?

E. Sim, eu para mim faz sentido desde pequena, a começar desde pequeno, ele tem de conhecer, e depois as crianças têm facilidade de aprender as línguas.

S. Pois, não, e também entender todo este sistema, a escola, que é um sistema um pouco imposto e muito estranho com a vivência que têm em casa, e agora têm que ir para a escola e esta.

E. E as crianças, eu vejo agora, vejo a mesma coisa que, hoje nós jovens que estamos nos centros urbanos, queremos as nossas crianças a aprender, é muita coisa em simultâneo, aí a criança fica tão saturada de coisas, porque é muita coisa, então exige criança a saber português, inglês, francês, depois vai ao judo, vai à natação, vai não sei quê, e ainda são crianças, nós queremos que aprendam tudo isso em simultâneo, mas eu acho que as línguas, oh, aprender desde criança, eu acho que as línguas locais se convivessem com as línguas oficiais, nacionais, ali tem uma hora em que as aulas são de português, outra hora são de cinyungwe,

eh, boa coisa, aquelas crianças vão aprender muito cedo, sim, porque, nós sempre isolámos, o pior era essa punição, alguém ser punido porque falou cinyungwe, no intervalo se você falasse dialeto, era dialeto, era como se você tivesse cometido o pior pecado ali, punição **(S. e isto já em tempos, eu sempre pensava só em tempos coloniais mas)** nada, é no pós-independência, a punição era no pós-independência, porque você não fala português, é proibido, até tinha afixado, ‘proibido falar dialeto’ **(S. estava na parede?)** nas paredes, nos quadros, ‘proibido falar dialeto’, nos intervalos, ‘proibido falar dialeto’, porque os informantes quando te ouvissem a falar dialeto, era logo senhor diretor, ‘Leonilda está a falar dialeto’ **(S. oh, eu já vejo)**, está a vir a punição, era punição pesada, cavar aquelas covas para enterrar bananeiras, essa é que era a punição mais alta essa, aquelas covas eram covas muito fundas, para você depois enterrar a bananeira ali, com uma terra seca, cavar, cavar, cavar, e depois, na minha escola primária lá onde o meu pai era diretor, tinham feito um *(riso)*, um colar com latas, latinhas de sardinha, de não sei quê, de não sei quanto, um colar grande assim, passava assim, então, vinha assim, depois com uma placa assim, ‘falou dialeto’, então punha nas costas, no intervalo os outros estavam a brincar e você está a circular ali no pátio, estava ali ‘falou dialeto’, ‘falou dialeto’, ‘falou dialeto’ **(S. que horror!)** era punição *(impercetível)*, eu aprendi cinyungwe à revelia, e depois quando eu chego no Sul eu aprendo as línguas daqui, aí eu falo, escrevo **(S. muito bem, então és multilíngue)** estou, perco a fluência porque já não falo o changana, rhonga, com fluência, mas eu me comunico com todos lá no mercado, com as mamãs, com os papás, mas é terrível, a forma como a punição vinha porque falou dialeto.

S. Pois, mas como a diretora da Faculdade de Línguas, e chinês, ainda não chegou aqui?

E. Então, nós temos um projeto em manga, o Albino ainda não lhe contou? Está ali nas mãos do Albino, nós temos uma licenciatura em mandarim **(S. ah, igual à UEM?)** sim, nós temos nessa vertente de preparação do currículo, fomos sentar com a diretora do Instituto Confúcio, ela rapidamente fez as correções, concordou, e ela agora ficou de negociar com o Ministério do Ensino Superior, para ver, ela ficou para estudar com a China, quais são os requisitos para os chineses professores virem dar aulas, o que lhes será exigido, para ela localizar os professores de forma a virem para cá, mas com a condição de nós mandarmos professores para a China para fazermos a troca **(S. ah, então, professores daqui vão para lá, mas professores de português?)** sim, eles lá querem aprender português, nós aqui queremos aprender mandarim, agora, é um projeto que ainda não levámos ao Conselho Académico, mas é um projeto com um currículo que já está pronto, de mandarim **(S. é uma licenciatura de 4 anos)** é uma licenciatura em quatro anos, normal, em mandarim, sim, mas agora.

S. Tens os currículos desta?

E. O Albino tem, tinha a versão física, não sei aonde guardei **(S. muito bem, OK, vou falar com o Albino, porque eu provavelmente, sim, vou precisar de mais currículos para ver o que se passa)** sim, eu vou mandar para você os currículos de comunicação. *(dispensável)*

E. Então, mas nós aqui na faculdade, nós sofremos, quer dizer nós, eu, diretora *(impercetível)*, a professora gosta de línguas da moda, porque é que está a dizer que quer introduzir (até porque também essas línguas todas estão para aprendermos na modalidade de cursos livres), então lá colocamos **(S. curso livre oferecido pelo Centro de Línguas, então é uma licenciatura em chinês, ou mandarim, e um curso livre)** curso livre de línguas, temos alemão, francês, português, inglês, as línguas moçambicanas e o mandarim, também como curso livre, e tal, o espanhol (estamos ali com o pedido de pessoal da Espanha); então o Artur, assim como o Augusto, a professora gosta muito de línguas da moda, o mandarim temos que ver se nós queremos aprender línguas essenciais, fundamentais, ou queremos aprender línguas da moda, porque línguas da moda essas não são urgentes para nós aprendermos, temos que pôr os alunos a ter competência aprofundada das línguas essas que nós já lecionamos, e deixar as, então, aí é que eu briguei com ele, eu disse não, parece a moda não ser importante, porque é que nós não podemos aprender mandarim, as nossas maquinarias quando param por causa às vezes de uma coisinha de nada, como nós não entendemos o mandarim que está no catálogo, no manual, nós ficamos ali, contratamos um técnico para vir fazer manutenção, quando ele chega só liga uma coisinha que se nós conhecêssemos o mandarim como língua da moda, nós íamos manejar sozinhos.

(dispensável)

S. Ah, pois, começar com um curso livre e só depois a licenciatura.

(dispensável)

DATA DA ENTREVISTA: 10 de Março de 2020
CIDADE: Maxixe
INSTITUIÇÃO: UniSave
DEPARTAMENTO: Inglês
ENTREVISTADO/A (E.): DV
FUNÇÃO: Chefe de Departamento

S. Estou aqui com o Mestre Dionísio Vume, ele é o chefe de departamento. Então, Dionísio, qual é a tua área, ou, sim qual é a sua área, qual é a língua e.

E. Bem, eu estou na área da língua inglesa (S. inglesa, ah, está bem) inglesa, sim, sim, e estou já há sensivelmente dez anos ou mais a trabalhar aqui na Maxixe na área da língua inglesa.

S. Muito bem, OK, e dá aulas também, aulas de inglês em todas as áreas, literatura, linguística.

E. Não, por um determinado período, quando eu iniciei, estava mais na área de técnicas de expressão em língua inglesa, depois trabalhei durante muito tempo na área da linguística, e muito recentemente, sensivelmente há três anos para cá, comecei a trabalhar na área de tradução.

S. Muito bem, e sempre aqui em Maxixe, então, é de Inhambane, é de Maxixe?

E. Não sou de Inhambane nem de Maxixe, mas vim para Maxixe a trabalho e acabei fixando residência aqui.

S. Ah, está bem, então acompanhou estas mudanças todas que se deram a partir do início de 2019.

E. Sim.

S. Houve algumas mudanças aqui que atingiram o departamento de línguas?

E. Sim, com a reestruturação da UP, que culminou com a criação das novas universidades, isso impôs com que as universidades pudessem se posicionar mediante os instrumentos que instituía a sua criação, não é, e para o nosso caso, a UniSave, ela é criada por um instrumento que torna esta nova universidade não mais uma universidade vocacionada à formação de quadros para a área do ensino, então, forma técnicos de várias áreas mas não para a área do ensino, e por via disso significa que, ou significou que a UniSave teve que encontrar forma de reorganizar-se para acomodar essas exigências do instrumento que cria a própria universidade.

S. Posso fazer uma pergunta? (E. sim, sim) Porque é já não aposta tanto no ensino? Já não vale a pena formar professores, ou é um mercado esgotado? Ou para abrir.

E. Bem, infelizmente essa não foi uma decisão institucional. Foi uma decisão ao nível do Governo, então.

S. Quer dizer, vocês não foram surpreendidos?

E. Exatamente! Fomos todos surpreendidos, porque na verdade a ideia inicial sobre a reestruturação da UP não foi a que mais tarde foi colocada em prática, porque a ideia inicial era mais para tentar simplificar alguns processos, tentar criar uma descentralização, porque estava tudo quase centralizado em Maputo, no entanto, o que veio a acontecer foi extremamente diferente, tanto que acabaram surgindo muito mais universidades do que o que as pessoas tinham em mente quando se trouxe à mesa essa questão da reestruturação da UP.

S. Mas por outro lado é bom, sim, mudar, ter mudado um pouco o rumo, não só para o ensino, também para o Mercado.

E. Na verdade eu acho que é uma oportunidade muito boa, isso de certa maneira já coloca a instituição

numa situação que pode responder a algumas situações específicas em termos de demanda do próprio Mercado, porque o Mercado não é só a área do ensino, não é, tem várias outras áreas, e estávamos a ter poucas instituições do ensino superior.

S. Pois, formou, a UP formou para o Estado, quer dizer, os indivíduos sempre circulavam dentro do Estado, foram formados pelo Estado, receberam a formação e depois trabalharam para o Estado como professor (E. exatamente) um círculo fechado.

E. Exatamente. Então, com essa nova abertura, abre-se mais oportunidades para as pessoas poderem se formar em várias áreas, pese embora, de forma pessoal, eu acho que há algumas questões prévias que deviam ter sido acauteladas antes de se introduzir todas estas mudanças, não é, mas prontos.

S. Por exemplo?

E. Por exemplo a própria estruturação da universidade, devia-se criar uma estrutura da universidade a vários níveis, seja mesmo ao nível de diversos sectores, e também ao nível científico-académico, porque são processos que estão a ocorrer à posterior à criação, e eu acho que devia ter sido ao contrário, porque provavelmente se tivesse sido ao contrário estaríamos em melhores condições de fazer (talvez) propostas muito melhores, p. ex. em termos de ofertas de cursos que fossem ao encontro das novas exigências e.

S. Pois, porque tinha que ser muito, num espaço de um ano, mudar os cursos todos (E. exatamente), quer dizer, acabei de falar com a Crisalita e ela disse sim, agora, iniciam o curso, têm a língua mas têm que escolher a área, área de tradução, de ensino.

E. Sim, para o nosso caso, o departamento funciona com dois cursos; atualmente, com a denominação Curso de Português, outrora Curso de Ensino de Português, e o Curso de Inglês, outrora Curso de Ensino de Inglês, e nesta nova vertente, os dois cursos têm uma formação que vai culminar em duas especializações. Isto significa que o estudante, quando chega no 3º ano, pode escolher qual é a área que ele pretende se especializar (**S. ah, muito bem**), sim, então, no curso de inglês temos duas especializações, assim como no curso de português. No Curso de Inglês temos a especialização em Tradução e a especialização em Comunicação Corporativa.

S. Ensino nada.

E. Ensino nada (*riso*), e igualmente temos duas especializações no Curso de Português, uma é Comunicação Empresarial e a outra é, teria que depois voltar a verificar. Mas de qualquer das formas previu-se a criação de uma Escola Superior de Educação, isso também como uma forma de salvaguardar o legado que nós temos da área de formação de professores. O que é que isso significa. A uma determinada altura, p. ex., os estudantes estão no 1º ano agora, quando chegarem no 2º ano terminam, vão para o 3º ano e é a altura em que eles deviam escolher as especializações. Querendo, o estudante pode decidir fazer o pacote psicopedagógico (que é o mesmo para a formação de professores) através da Escola Superior de Educação, então, teria já uma especialização no ensino, só que essa é uma especialização em que teria que ir buscar à Escola Superior de Educação e não dentro do departamento, necessariamente.

S. Mas esta escola de educação é uma escola dentro da Universidade Save, ou na delegação de Maxixe?

E. Não, dentro da Universidade de Save. Por enquanto, ainda não há clareza onde é que estará sediada a escola de educação. Como eu estava a dizer anteriormente, há muitos processos ainda que estão a decorrer, tanto que há uma série de assuntos que deviam ter sido previstos e realizados antes (*impercetível*) da criação.

S. E os minors, quer dizer, continua a oferta dos minors?

E. Os minors, sim, do 2º ao 4º ano continuam as ofertas dos minors, porque eles estão ainda no currículo anterior, não tem como, eles já tinham iniciado um currículo, não tem como no meio de um currículo mudá-los para um currículo totalmente novo. Eles estão ainda a fazer um currículo virado à área do ensino, e por via disso também, o currículo previa saídas por via de minors. Portanto eles continuam mesmo com os minors, p. ex. a turma do 3º ano do Curso de Português, alguns estudantes estão a fazer o minor em *citshwa*, que é uma das línguas bantu moçambicanas, e a outra está a fazer minor em francês. Igualmente, alguns estudantes do Curso de Inglês, estão a fazer o minor em francês, ou o minor em tradução.

S. Minor em inglês não há.

E. Minor em inglês, agora infelizmente não temos um minor em inglês que estamos a oferecer, que esteja aberto, contudo, o estudante, querendo, pelo menos até ao ano passado, antes desta nova reestruturação, podia fazer as disciplinas que comportam o tronco do minor em inglês. Por que o que sucede é o seguinte, é que a partir de 2015, salvo erro, sim, 2015, nós parámos ao nível do curso de ensino de inglês, parámos de oferecer; oferecíamos minor em português e minor em francês, então, parámos de oferecer, e no curso de português oferecíamos minor em francês e minor em inglês. Então, em 2015 houve uma espécie de um rompimento, onde no curso de português já não se oferecia mais o minor em inglês. Por que o estudante que quisesse fazer minor em inglês só podia ir fazer no curso de português, e começou-se a oferecer minor em citshwa e em francês, no Curso de Português. E no Curso de Inglês passou-se a oferecer minor em tradução e minor em francês, excetuando os estudantes que estão a fazer o curso de ensino de inglês à distância; estes só têm um minor aberto, estão a fazer o minor em português, apenas. Então, achámos por bem manter o minor em português, uma vez que tínhamos um legado em termos de experiência de trabalho nessa área e os estudantes de educação à distância têm uma característica específica, que não seria oportuno para nós iniciarmos um outro minor. Preferíamos esperar, como um processo também de aprendizagem, para vermos se valia a pena introduzir um minor em tradução, mas com as novas mudanças já não vamos.

S. Pois, o minor vai desaparecer.

E. Sim, a ideia é que o minor desapareça.

S. Então, mais dois anos e.

E. Sim, acredito que mais dois, três anos, sim, temos que contar com (*sobreposição*).

S. Por que aqueles que começaram agora já têm o novo regime, mas.

E. Os que começaram agora sim, mas os que começaram o ano passado estão mais uns três anos (*sobreposição*).

S. Pois, pois.

E. Mas importa referir que, embora há de haver essa rotura em termos de oferta dos minors que estão vigentes atualmente, para o Curso de Inglês, de forma específica, na nova situação de reestruturação dos cursos, a equipa de trabalho encontrou uma forma de adaptar a componente minor em tradução como uma componente de especialização, uma vez que também não era um minor virado ao ensino, era um minor profissionalizante (**S. sim, sim, sim**), por isso que foi muito mais fácil ajustar minor em tradução para uma especialização em tradução para os estudantes que ingressaram, ingressaram este ano.

S. Pois, claro, e quantos estudantes estão nas línguas? Quantos estudantes estão aqui?

E. Não posso precisar (**S. mais ou menos**) o número exato, uma vez que as estatísticas ainda não estão atualizadas, principalmente por causa dos estudantes do 1º ano, mas diria que neste período da manhã temos mais ou menos por aí uns 200 estudantes e no período de tarde mais ou menos uns 160, 170 estudantes, pela natureza dos cursos, não é. A tendência sempre é, à medida que vamos atendendo 3º, 4º ano, os estudantes vão reduzindo, por um lado porque há saídas de estudantes, por outro lado é que alguns ou porque mudam de curso, ou porque desiste, enfim, há várias situações. Então, a tendência é termos muito mais estudantes nos primeiros anos, de modo particular o 1º ano, mesmo, 2º mais ou menos, quando chega ao 3º já começa também a diminuir, 4º, diminuiu, então, diria mais ou menos por aí, uns 360 estudantes ao todo, no departamento.

S. E eles vêm daqui da zona, ou vêm da região, ou vêm também de outras partes do País?

E. Bem, eu acho que temos a felicidade, ao nível da UniSave Maxixe, de receber estudantes que vêm de todo o País.

S. É pela reputação da Universidade de Maxixe?

E. Acredito que sim, acredito que sim, durante muito tempo nós conseguimos sempre ter estudantes, porque eu sei que há instituições que debatem-se mesmo com a falta de estudantes candidatos. E para o nosso caso não, e temos recebido realmente estudantes de todo o País, Maputo, Cabo Delgado, enfim, um pouco por todo o País, embora a grande maioria sejam estudantes da Província de Inhambane, que até é uma Província muito extensa.

S. Pois, sim, Província muito vasta, mas tem também escolas secundárias que formam no secundário.

E. Sim, sim, temos escolas secundárias por aqui perto, temos a Escola Secundária 29 de Setembro, depois temos 1º de Maio do Xipunque, enfim, e essas escolas.

S. Mas estas escolas também estão mais no litoral e não tanto no interior do País.

E. Não, estão mesmo na cidade, então, isso de certa forma acho que também concorre para a facilidade de absorção desses estudantes para a universidade. Por outro lado, é que nós como universidade também nos posicionamos para garantir que temos os estudantes no ano seguinte. Temos um dia específico de portas abertas da universidade; esse é um dia não só do departamento, dia de todos os departamentos, de todos os cursos que são ministrados aqui nesta universidade, onde abrimos as portas para mostrarmos aos estudantes o que é que nós fazemos, as propostas em termos de ofertas que nós temos, e aliado a isso também o nosso gabinete de comunicação e imagem tem-nos ajudado em algumas palestras que por vezes realizam nas escolas secundárias, de orientação mesmo vocacional, para ajudar os estudantes a, já ainda no ensino secundário, terem mais ou menos uma ideia de que curso eles pretendem fazer quando chegarem à universidade.

S. Mas também falam sobre, depois, sobre o mercado laboral? Há uma ligação entre a empresa e universidade?

E. Não forte como seria o desejado, não é. Infelizmente não temos uma ligação tão forte com o mercado de trabalho, provavelmente por causa da natureza dos cursos que nós vínhamos oferecendo. Talvez agora com a nova forma de nos posicionarmos no Mercado, será mais fácil nós criarmos parcerias com empresas que estejam realmente interessadas nas áreas que nós estamos a formar. A grande empresa, entre aspas, que nós tínhamos como parceira e que temos até ainda hoje é mesmo o próprio sector da educação, a Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano, porque é aonde nós oferecíamos o nosso produto, não é.

S. Para o próprio ensino secundário, mas também para os IFPs, não é?

E. Exatamente. Pese embora existam algumas empresas que têm um certo contato connosco, por exemplo os Bancos, por causa de um curso que nós tínhamos no pós-laboral, que era um curso que estava mesmo direcionado à área da Banca, então de certa forma também facilitava essa.

S. Mas não há estudos, o que é que foram fazer os finalistas dos anos passados, não se sabe onde os finalistas foram trabalhar.

E. Bem, ao nível do Curso de Inglês, em 2016, salvo erro, houve um estudo que foi realizado, mesmo para tentar aferir até que ponto o curso que estávamos a oferecer tinha demanda do Mercado (**S. sim, sim, sim, exato**) e na altura, em termos gerais, o estudo mostrava que 98% dos estudantes graduados do Curso de Inglês eram absorvidos pelo Mercado (**S. muito bem**) sim, ainda não houve estudo sobre o Curso de Português, infelizmente, e também ainda não houve um estudo recente sobre as atuais tendências agora, estamos a falar num estudo de 2016, a situação agora pode ter-se revertido, não sei, então, talvez o que teremos que fazer será um estudo sob ponto de vista de aferir até que ponto os cursos que atualmente estamos a oferecer a partir deste ano (**S. sim**) têm realmente enquadramento em termos daquilo que é a demanda do próprio Mercado.

S. E também para receber um *feedback* sobre a qualidade do ensino, quer dizer.

E. Exatamente. É claro que ao longo do processo da reestruturação dos cursos, um dos critérios que tivemos em conta, de modo particular quando pensámos nas especializações, foi mesmo olhar para a atualidade, olhar para a pertinência dessa especialização, a possível demanda por lado do Mercado. Mas essa é uma

percepção nossa, então, em algum momento é preciso nós irmos ao terreno tentarmos buscar a sensibilidade das pessoas que efetivamente são diretamente afetadas por essa nossa abordagem, se realmente elas sentem que estão a fazer um curso que vale a pena, que vai lhes ser útil.

S. Por que sim, já é alguma coisa, não é, fazer o ensino superior; a maioria dos alunos em Moçambique não chega a esta ponte, então, é um setor muito pequeno, comparativamente aos outros, então. Mas, as pessoas que vivem nas cidades já estão um pouco privilegiadas, porque as universidades sempre se encontram no litoral, sempre nas cidades; aqui há também as escolas secundárias, quer dizer, há uma discrepância entre o interior, ou campo.

E. Não diria haver uma discrepância nesse sentido por uma simples razão. Felizmente, a nossa universidade, de forma particular a nossa extensão de Maxixe, oferece cursos à distância, então esses cursos à distância eu acredito que vêm acrescentar valor àquilo que é o trabalho feito pelos cursos presenciais, de forma particular suprime a lacuna que existe no setor do ensino superior nas zonas mais recônditas, porque, se formos analisar assim em termos de proveniência os estudantes que nós temos, temos estudantes que vêm mesmo das zonas periurbanas, zonas bem remotas, Mabote, Funhalouro; aliás, temos um centro de recursos em Mapinhane, que é um centro de recursos estratégico porque absorve praticamente todos os estudantes da zona Norte da Província. Temos aqui na Maxixe, que vai absorver a zona Central da Província, e temos a de Zavala que absorve a zona Norte da Província, aliás, até absorve alguns estudantes vindos da Província de Gaza, então, eu acredito que a educação à distância já ajuda para suprir essa lacuna de certa forma.

S. Mas há estudos sobre o sucesso, por que há muitas pessoas interessadas, mas depois há tantas falhas, na eletricidade, há falhas no material, online, e têm que, isto ainda por cima, as pessoas têm que aprender autonomamente; isto funciona?

E. Bem, devo dizer que é um desafio, é um desafio muito grande, principalmente porque nós partimos de um processo de educação à distância que era um processo semi-presencial, com duas tutorias, e com o andar do tempo fomos introduzindo as tecnologias para efetivamente haver um trabalho realmente à distância, e é um desafio, sim, porque alguns dos estudantes vêm de zonas que nem eletricidade há; outros estudantes que não dominam tanto o uso, p. ex., de um computador, por aí em diante, há desafios naturalmente, mas eu acho que é um processo e como todo o processo nós vamos aprendendo com os desafios que vamos encontrando, e por via disso vamos tentando encontrar formas de ultrapassar. Por exemplo, nós temos como um instrumento primário das tecnologias, na educação à distância, a plataforma Moodle, mas reconhecendo os vários desafios no uso da própria plataforma, esses desafios são revelados por alguns estudos, mesmo que sejam de ímpeto embrionário, mas que pelo menos já trazem alguns resultados, nos ajudam a nos posicionar. Já vamos tentando introduzir outras formas que possam apoiar, que talvez sejam mais acessíveis para os próprios estudantes, e acredito que, atualmente, mesmo estudantes que estejam em zonas recônditas, já têm um telefone android, já têm o WhatsApp, então, tentamos explorar o máximo possível esta plataforma do WhatsApp como uma forma de apoiar o Moodle, que por vezes tem os seus desafios, não só sob ponto de vista do usuário, mas também sob ponto de vista de gestão da própria plataforma, que por vezes tem muitas oscilações, e por vezes, então, são desafios que nós felizmente temos conhecimento e eu acho que isso nos coloca numa situação vantajosa porque facilmente vamos encontrando soluções para ultrapassar, mas é claro que.

S. E este ensino à distância é pago, ou não?

E. Sim, sim, sim, os estudantes pagam.

S. É como o pós-laboral.

E. Exatamente, é como o pós-laboral, mas com custos ligeiramente mais baixos que o pós-laboral.

S. Muito bem (E. sim, sim) e só voltando para as línguas, então, quais as línguas são as mais procuradas, é português ou é o inglês, ou não se pode dizer.

E. Na universidade, na Maxixe?

S. Em Maxixe.

E. Em Maxixe é o português (S. é o português, mais) sim, sim, é o português.

S. E o minor, é mais o francês ou mais a língua citshwa?

E. O ano passado, mostrou-se como um ano em que os estudantes tendiam mais, os que estão a fazer o ensino de português, tendiam mais a escolher o minor em francês (**S. ah, tá bem**), mas este ano a situação reverteu-se, se for a olhar para a turma do 3º ano, a maior parte dos estudantes são os que estão a fazer o minor em citshwa.

S. Interessante, então vou ter a oportunidade de falar pessoalmente com eles para saber as razões da escolha deles.

E. E no curso do ensino de inglês, desde que abrimos o minor em tradução, a tendência mesmo é que os estudantes, a tendência dos estudantes é escolherem mesmo o minor em tradução.

S. Ah, está bem. Mas tradução entre português e inglês e inglês.

E. Inglês-português, sim, sim.

S. OK. E não há pensado, p. ex. o citshwa para inglês, ou português e vice-versa, ou não?

E. Infelizmente ainda não pensámos no assunto, dados os vários desafios que se podem colocar para isso; primeiro é o grande desafio que nós temos as nossas línguas bantu, são línguas que maioritariamente existem na oralidade e não têm literatura como tal (**S. pois, sim**), vai sendo construída, hoje temos um dicionário de citshwa, amanhã, mas, ainda temos exiguidade de material e de literatura como tal. Eu quero acreditar que, enquanto pesquisadores nessas áreas vão desenvolvendo literatura, talvez isso também ajude as pessoas que estejam interessadas em desenvolver pacotes específicos formativos nas áreas de tradução.

S. Pois, mas, pelo que entendi, então, o rumo da nova UP, que não é Universidade Pedagógica, é UniSave, já não é para pesquisa, é mais para o ensino, mas ensino mais técnico, ensino mais dirigido ao Mercado laboral, então, o estudo de línguas, tudo o que tem a ver com pesquisa sobre as línguas, isto já não.

E. Não, quer dizer, na verdade não é exatamente essa a ideia; a ideia é que não estamos a formar profissionais para a área do ensino mas para as outras áreas, contudo, mantemos o sentido de pesquisa, que aliás é uma das componentes que caracterizam a universidade, e aliado também à extensão, que é colocar o produto à disposição do próprio Mercado, enfim, por aí; continuamos com as pesquisas, agora, as pesquisas podem não ser pesquisas necessariamente direcionadas ao ensino da língua, mas pode ser pesquisa direcionada ao estudo da língua (**S. sim, exato**) mas não necessariamente do ponto de vista do ensino da língua. Por exemplo, uma das questões que eu, de forma particular, estou a considerar, mas que ainda estou a tentar amadurecer o próprio projeto, é fazer um levantamento de algumas questões morfológicas da minha língua materna que é cicopi, não é, porque, da literatura que já vi não existe uma literatura específica que olha para a morfologia de cicopi, mas trazendo essa abordagem sobre a morfologia de cicopi, não será no sentido de ensinar cicopi, mas de compreender como é que cicopi funciona a vários níveis morfológicos, de forma particular, na construção das palavras e por aí em diante.

S. Então, os estudantes, p. ex., têm a possibilidade de escrever a sua licenciatura, mas também, não sei, no minor, também escrever pequenos trabalhos científicos sobre, p. ex., a citshwa, ou cicopi, ou outras línguas bantu? Mas há docentes que podem acompanhar isto?

E. Por enquanto os estudantes ainda não têm essa possibilidade de escrever sobre citshwa ou cicopi, justamente por causa da falta de docentes que podem efetivamente dar o devido acompanhamento. Por enquanto, temos dois docentes que estão a assegurar a área de citshwa e que são realmente formados em línguas bantu.

S. Na UEM, ou?

E. Um foi formado na UEM, outro foi formado na Beira a nível de mestrado. Sim, então, eles é que estão a assegurar essa área do citshwa, mas eu quero acreditar que temos que ter estudos específicos nessas áreas, pelo menos ao nível de defesa de monografia, precisaríamos de mais profissionais nessas áreas. Por enquanto eles podem desenvolver estudos talvez para um nível de trabalhos específicos das disciplinas, isso

não tem problemas, mas como trabalho de fim de curso, como tal, por enquanto ainda não temos nenhum estudante nesse sentido; podendo haver talvez num futuro breve, não sei, seria uma questão mesmo de consertar com alguns colegas especialistas dessa área, se eles efetivamente estão a, enfim, dissuadir os estudantes para aderirem a essa área de pesquisa, ou não, porque também se conta, não é.

S. Claro, mas então, a UniSave, ou especificamente a delegação de Maxixe, oferece mestrados, ou doutoramentos na área de línguas?

E. Oferece mestrado, apenas, mas ainda não estamos a oferecer mestrados nas áreas das línguas. Eu quero acreditar que isso pode estar aliado ainda a limitações que nós temos sob ponto de vista do pessoal das áreas das línguas.

S. Vocês são quantos, quantos docentes há?

E. Somos sensivelmente 32 docentes.

S. E mais para a área de português e inglês?

E. Área de português e inglês. Doze da área de português e 10 da área de inglês.

S. Muito bem. E francês?

E. Bem, na verdade eu disse 12 da área de português por uma simples razão. Porque os docentes de francês, pela génese da casa, pertencem ao curso de português, quer dizer, o ideal é que deviam pertencer à área específica de francês, mas como nós não temos ensino de francês desde a nossa criação, houve necessidade de hospedar esses docentes em algum curso, e foram hospedados ao curso de português, daí que ficam quantificados no curso de português.

S. Claro, e a mesma coisa aconteceu àqueles de citshwa, eles também são do departamento de português.

E. De português, exatamente.

S. Aliás, o português recebe aqui apoio do Instituto Camões, ou há uma interação com o Instituto Camões, que tem, acho que, um gabinete em Xai-Xai?

E. Bem, não posso precisar se exista algum contato ou talvez um memorando de entendimento que tenha sido assinado nesse sentido, mas sei, pelas experiências anteriores, que o Instituto Camões já contribuiu para alguns eventos (*impercetível*) que nós já tivemos, por via de alguns especialistas das áreas; tem apoiado sempre que o departamento pedia, não é, agora, um contato permanente, um apoio permanente, infelizmente ainda não existe; seria algo que tentámos estabelecer.

S. Pois, como eles já estão em Xai-Xai (*impercetível*).

E. Estão no Xai-Xai?

S. Pois, sim, havia sempre o Instituto Camões em Maputo.

E. Em Maputo, sim, não sabia que havia no Xai-Xai.

S. Sim, sim, apoiaram muito lá, em Xai-Xai, e daí pensava OK, mas isto vai ser, sim, no futuro.

E. Mas se apoiaram muito em Xai-Xai, e uma vez que Xai-Xai faz parte da UniSave, provavelmente fazamos o uso dos recursos existentes em Xai-Xai (*impercetível*).

S. Pois, pode-se imaginar. Mas então, a nova Universidade do Save vai formular os currículos novos todos, ou estão a fazer isto, estão a trabalhar naquilo?

E. Já se fez esse trabalho, agora está-se a trabalhar mais no sentido de codificação dos próprios cursos, mas

o trabalho mais profundo já foi realizado e terminado. Então, por aquilo que eu sei, segundo a informação recente, é que estavam a trabalhar na codificação dos cursos, então.

S. E, quanto às línguas, são completamente diferentes, os currículos, p. ex. da Universidade de Pungué, ou completamente diferentes os currículos da Universidade de Rovuma, ou é mais ou menos, porque eu imagino o estudante que começa a estudar inglês aqui em Maxixe e, não sei, por razões familiares tem que mudar para Nampula, pode continuar ou não? Antigamente era possível.

E. Sim, antigamente era ainda possível.

S. Agora?

E. Não posso precisar por vários motivos. Primeiro é que não sei qual é que é a génese da criação da Universidade de Pungué, pode-se dar o caso da Universidade de Pungué ainda manter o cunho de ensino, e nós não, então, se mantém significa automaticamente que são diferentes, e também aquando da reestruturação dos cursos, não tivemos contatos com as outras instituições, no sentido de encontrar uma forma de uniformização de alguns pacotes ou de algumas disciplinas para facilitar essa mobilidade, então, talvez isso se vier a acontecer algum dia pode ser ultrapassado por via de equivalência, verificando essa disciplina é equivalente a que disciplina, talvez isso, mas assim, em termos de uniformização, eu acredito que.

S. Esta mudança mudou para si alguma coisa?

E. Sim, na verdade todas as mudanças são difíceis, não é; mudou, sim, porque durante muito tempo nós fomos trabalhando olhando as coisas de uma determinada perspetiva, um determinado prisma, e tivemos que mudar de certa forma, de forma brusca (*riso*), na verdade é isso. Mas eu vejo a mudança com bons olhos porque eu acho que é uma oportunidade de nós funcionarmos da melhor forma, olhando para o que nós queremos oferecer, a qualidade do serviço que nós queremos oferecer, e é uma oportunidade porque sendo uma universidade pequena, nós temos mais voz de dizermos não, isto é o que nós queremos fazer, nós queremos mudar isto, enquanto que, quando pertencíamos à UP, como delegação, tínhamos que depender da UP Maputo, estava tudo centralizado, com os regentes das disciplinas lá e que por vezes nem faziam o trabalho que deviam fazer, algumas disciplinas, p. ex., tinham ainda, vamos lá, recursos que não tinham sido atualizados, embora muita bibliografia já tivesse atualizações, enfim, é uma série de coisas que agora estamos em condições de dizer não, isto é o que nós queremos, nós avançamos, aproveitamos a oportunidade para introduzir todas as mudanças e as melhorias dos aspetos que achávamos que naquela altura mereciam ser melhorados mas que não tínhamos voz para melhorar. Então, eu acho que mudou.

S. Para melhor.

E. Para melhor, sim.

S. E também vai ser mais interessante, como já vão formar pessoas não só para o ensino, mas também para uma área mais vasta, pode ser um desafio mas também é mais interessante.

E. é mais interessante, aliás, mantemos ainda o legado da área de ensino que é uma experiência de uma vida, que vamos poder usar e a oportunidade de podermos explorar mais uma área e experimentarmos, temos conhecimentos sólidos, isso também nos ajuda a nos tornarmos pessoas um pouquinho mais fortes.

S. Mas o Dionísio escolheu o inglês, porquê?

E. Bem, eu escolhi o inglês porque é uma das línguas que logo muito cedo eu aprendi; na verdade.

S. Mas a primeira língua era sempre o cicopi, ou não era bem?

E. Era o português, português, então.

S. Ou as duas línguas ao mesmo tempo?

E. Eu aprendi cicopi porque o meu pai insistia que em casa pudéssemos falar a língua.

S. Isto ainda em tempos, em que ano, falamos sobre quais tempos?

E. Quando ainda tinha por aí uns cinco anos, seis.

S. Então, nos anos 80?

E. Por aí, nos anos 80, por aí. Então, isso facilitou a aprendizagem da própria língua e.

S. Mas o pai também falava português, as duas línguas.

E. Sim, falava. Em casa falávamos português, mas a língua cicopi também era uma componente relevante, e principalmente em encontros grandes familiares, a tendência era evitar-se ao máximo falar-se português. Então, acho que essa foi uma das formas que ajudou a ter aprendido.

S. E o inglês foi a primeira língua estrangeira.

E. Sim, foi a primeira língua estrangeira; na altura.

S. E gostou.

E. Sim, gostei muito; na verdade eu vivi numa zona que foi de certa forma pioneira em Maputo na aprendizagem do inglês, então, isso influenciou muitos jovens que cresceram naquela altura.

S. Mas isto já foi em Maputo, mas não é de Maputo.

E. Sou de Maputo, nasci e cresci em Maputo, vim cá em trabalho e acabei ficando. Então, quando tive que ir à universidade, na verdade não era a minha primeira opção, fazer línguas, sequer, mas porque tive uma experiência não boa ainda ao nível do ensino secundário, o curso que eu queria fazer eu vi que não iria conseguir fazer por causa das limitações que eu estava a enfrentar ao longo da minha formação, eu queria fazer economia ou engenharia informática na altura, e tinha sérios problemas a matemática, e tentei ultrapassar, vi que não conseguia, só conseguia fazer um nível, simplesmente, e precisava de ter o conhecimento um pouco mais profundo, e preferi fazer o ensino de inglês porque era uma área que já conhecia muito bem e de certa forma ainda muito cedo já tinha uma pequena experiência, porque depois de aprender o inglês nos dois primeiros níveis comecei também a dar aulas de inglês, antes de ingressar na universidade, no bairro mesmo, a algumas pessoas (**S. muito bem**), então isso foi, enfim, esculpindo esse interesse pelo ensino.

S. Mas então, também estudou fora, depois, ou fez todo o seu percurso académico dentro?

E. Fiz tudo aqui, nunca estudei fora, sempre fiz aqui. Saí fora por outros motivos, mas também não foi para viver, foram sempre períodos curtos, não mais que um mês.

S. Então, o mestrado fez também na UP, ainda em Maputo?

E. Na UP, em Maputo, sim.

S. E o inglês, o que é que acha, é a língua que tem, pois, qual é o valor do inglês para Moçambique? Em comparação com o português, o português é a língua oficial, a língua da unidade, a língua. E o inglês?

E. Na verdade eu não sei se vou conseguir responder bem a essa pergunta. Partir do português eu diria que é uma língua nacional, quer dizer, bem ou mal é a língua que nós usamos, se nós escolhemos, ou não, bem, é outro assunto, mas pronto é a língua da unidade nacional. O nosso País tem um mosaico linguístico bastante diversificado, e não estou-me a ver a falar makhuwa em vez de cicopi, ou a falar cicopi em vez de makhuwa, portanto, seria um ‘puxa-puxa’ de cada um, então o português acaba nos unindo, é uma língua nacional, oficial, sim, língua da unidade nacional. Tem o seu valor, naturalmente, primeiro porque é a língua que nós usamos para nos comunicar a vários níveis e é a língua oficial, mas também olhando para os países que fazem parte dos PALOPs, têm a sua expressividade, agora olhando para a língua inglesa eu acho que tem um valor bastante forte para o País, primeiro porque o nosso País está localizado numa zona que tem como vizinhos praticamente países falantes da língua inglesa, esse é um primeiro aspeto, né, e o segundo aspeto é que, querendo como não, atualmente o inglês invadiu todas as fronteiras, parece internet, e sem

contar que com a tendência atual, quase que todas as áreas do desenvolvimento estejam ligadas à questão da conexão e que muitas vezes a língua que se usa como língua de comunicação é a língua inglesa, eu acho que isso também acrescenta ainda mais valor ao nosso País e para todas as pessoas falantes, porque essas pessoas estão em melhores condições de funcionar nas diversas áreas que elas estão, tendo um conhecimento da língua inglesa, do que alguém que não tenha o conhecimento da língua inglesa, que teria que ter talvez algum tradutor ou algo parecido. Então, acho que tem um grande valor.

S. Pois, e para finalizar esta pequena entrevista, o que é que deseja para as línguas maternas neste País, o que é que deseja?

E. Bem, eu acho que essa é uma área que continua sendo um desafio, continua sendo um desafio, mas o que eu gostava mesmo que acontecesse com as línguas maternas no País é, por um lado, nós como falantes das línguas maternas, nas nossas zonas de origem, nas nossas casas, nas nossas famílias, já incutíssemos a importância das nossas línguas maternas no seio da família, isso por parte da experiência que eu tenho. Os próprios pais devem ensinar os filhos a falarem as suas línguas maternas, que é um ponto de partida para a valorização das próprias línguas, e por outro lado eu acho que, mesmo ao nível de comunicação, na rua, enfim, no mercado e outros setores informais, as pessoas falantes das suas próprias línguas maternas deviam ter orgulho de falar, não terem vergonha nenhuma. E olhando para o lado formal, eu acho que olhando para o lado formal, atualmente há muitas pretensões de valorização das nossas línguas, mas eu acho que essas pretensões de valorização das nossas línguas não estão a ser acompanhadas com um trabalho de planificação linguística que deve ocorrer de modo particular no corpus linguístico das nossas línguas, e parece que está-se a trabalhar mais no status das próprias línguas, em termos de planificação linguística, do que no próprio corpus, porque eu acho que o corpus é que daria mais relevância ao. Trabalhar no status é mais fácil, é mais legislação, é mais leis, regulamentação, enquanto que o corpus é que é um desafio, é colocar os pesquisadores, irem ao terreno e trabalharem o assunto. E outro desafio que eu acho temos ao nível das nossas línguas é que elas têm uma tendência de ter variações consoante os locais, e cabe aos linguistas, aos pesquisadores, quando realmente tiverem que fazer um trabalho sob ponto de vista da literatura das nossas próprias línguas, terem em consideração esse aspeto e encontrarem uma forma de fazer com que as pessoas dos vários pontos que falam diferentes variantes da própria língua se sintam identificadas, porque a identidade linguística também é um dos aspetos que podem concorrer para o indivíduo valorizar ou não a sua própria língua, e é um outro desafio que nós encontramos. A título de exemplo, estávamos a falar de citshwa, o citshwa que se fala aqui na Maxixe, embora seja uma região predominantemente de bitongos, é diferente do citshwa de Panda, de (*impercetível*), de Vilankulo, e um pouco o que vamos apanhar em Nhacoongo, Mabote, Inhassoro, então, é um pouco diferente, mas qual é a, tem que se encontrar um denominador comum que faça com que, qualquer um, que esteja localizado em todas essas áreas, perceba que esta é a minha língua, esta é a minha língua. Então, é preciso trabalhar muito na inteligibilidade das diferentes variantes da própria língua. Mas eu acho que é de louvar os esforços que estão a ser feitos, não é, mas ainda é preciso trabalharmos muito nesses dois aspetos, primeiro ao nível da família, falarmos as nossas línguas, ensinarmos aos nossos sobrinhos, irmãos, filhos, depois, pesquisadores terem um financiamento para eles trabalharem as línguas, investigarem as diferentes línguas que nós temos, trazerem aqui manuais para formação ou para o ensino das próprias línguas, para trazerem aqui dicionários, enfim, gramáticas, por aí em diante. Eu acho que só assim é que nós vamos poder manter as nossas línguas vivas, porque nós estamos nesta geração e amanhã não estamos, e estamos numa geração em que vai-se perdendo o gosto pelas nossas línguas, e como eu disse, elas têm um cunho oral, que muitos dos conhecimentos que podem ser passados até para os próprios pesquisadores serão feitos por via oral, e grande parte dessas bibliotecas orais, daqui a algum tempo podem não existir, e até que ponto realmente nós estaremos a trazer ao de cima o que é realmente composição exata das próprias línguas nossas aqui.

S. OK, boas palavras para finalizar a nossa entrevista, muito obrigada, eu vou desligar, muito obrigada.

UP Nampula

I.

DATA DA ENTREVISTA: 25 de Outubro de 2018
CIDADE: Nampula
INSTITUIÇÃO: UP-Nampula
DEPARTAMENTO: Português
ENTREVISTADO/A (E.): IC
FUNÇÃO: Diretor

S. Vocês têm quantas turmas de português? (E. temos quatro), quatro! Mas em todos os anos?

E. Não. São quatro turmas, uma turma para cada ano. Uma do 1º, uma do 2º, uma do 3º e uma do 4º.

S. Mas um total de quantos estudantes tem?

E. São 820.

S. OK, que estão na área das línguas, em todos os anos, em todos os departamentos, da língua, muito bem. E minor existe em português, em francês, em inglês.

E. Em inglês, daqui dentro, do departamento, depois tem o de fora, esse de supervisão, que fazem nas ciências de educação e psicologia. **(S. e também filosofia?)**, não **(S. já não, OK, mas então, eles podem escolher à-vontade)** o minor é livre **(S. é livre, mas é obrigatório escolher um minor?)**, tem que ter um minor.

S. Tem que ter um minor mas depois pode escolher qualquer. E dentro deste esquema qual é o minor menos procurado?

E. Hum, nem é fácil responder, porquê, depende da inclinação de cada estudante. Se o estudante gosta de inglês, vai fazer o minor em inglês.

S. Sim, mas em termos de números. Quer dizer, agora, a educação, é muito mais (sobreposição).

E. Nesta turma sim, é o minor que foi mais procurado por esta turma **(S. e no quarto ano?)** os do quarto ano, a maioria fizeram em inglês, outros fizeram francês. Os de francês, p. ex, outros fazem inglês, uns fazem português. Então, eles dividem-se. Esta turma é que é uma exceção.

S. E há uma explicação para este fenómeno?

E. Ah, acho que a turma deve ser meio fraquinha nas línguas, porque isso conta muito. Se a pessoa já não vem com noção de gostar de língua nas classes anteriores, é difícil chegar aqui arriscar e fazer uma língua. É uma exceção, mesmo. É a primeira turma que toda ela vai para lá.

S. Então eles fugiram um pouco.

E. Fugiram, fugiram, por isso agora estamos a fazer esforço de ver se isso não acontece, por causa de cursos de curta duração que a gente oferece, de inglês e francês, então.

S. Mas isto no âmbito do Centro de Línguas?

E. Sim, sim, lá no Centro de Línguas, então oferecemos esse minor para ver se quem está no 2º ano comece já a se preparar numa das áreas, ou em inglês ou em francês.

S. Ah, mas isso é muito esperto, vocês oferecem esses cursos para aqueles que estão no 1º, 2º ano, como propedêutico, ou como fase preparativa (E. exato), deviam fazer isto também em.

E. Fizemos isso por causa de despertarmos por causa desta turma. Quando vimos que, eh pa, perdemos

todos, então tivemos que arranjar uma estratégia e incentivarmos os cursos de curta duração para poderem colmatar esta situação.

S. Sim, sim, e estes cursos que são oferecidos pelo Centro de Línguas são gratuitos?

E. Não, tem que se pagar uma taxa para poder pagar os professores.

S. Ah, ta bem, e são procurados estes cursos? (E. são, são, são) são, OK, muito interessante, e então há uma, como dizer, a qualidade das turmas, sim, dos estudantes, não é sempre a mesma, vocês não podem influenciar a qualidade que vem das escolas para a universidade.

E. A única forma de influenciar é de facto incentivar algumas práticas, p. ex. o uso da biblioteca, para a pessoa ter mais acesso a livros, para poder ler, a questão do curso de curta duração, é uma das formas de também elevarmos o nível, para quando chegue ao 3º ano, que é a fase de escolher o minor, ele já sentir-se um pouco mais à-vontade, porque no 1º ano é muito difícil; a pessoa vem da escola secundária, se não teve uma formação muito forte, p. ex. no francês ou inglês, dificilmente vai ter a noção de que é possível eu fazer esta língua, porquê, o minor também que se oferece agora é diferente do jeito que iniciou **(S. ah, tá bem)** porque quando iniciou fazia-se uma turma específica, para os estudantes que estão a fazer minor em inglês, juntavam-se os de inglês e português, não é, faziam o minor em francês, depois juntavam-se de português e francês faziam o inglês, então o professor era específico, sabia-se que essa turma é um pouco especial; agora é diferente, eles vão para a turma que está a fazer licenciatura em ensino de inglês para ter a disciplina da mesma maneira como quem está a fazer o inglês como o major.

S. Mas porquê vocês mudaram este modelo?

E. O modelo anterior, por causa das salas, primeiro, segundo, havia um pouco de preguiça por saberem que eh pa o professor vai nos sentir pena porque sabe que estamos a fazer o minor, então para ter um pouco mais de interesse a pessoa se aplicar porque sabe que eu estou sendo ensinado de igual maneira, não há separação, então por isso que se adotou este modelo.

S. Mas isto também então é um desafio, de facto, sim, porque, em vez de fazer (sobreposição).

E. Tem que se avaliar se o modelo anterior é mais benéfico para o estudante, ou o modelo atual é mais benéfico, qual dos modelos.

S. Ah, OK, agora estão a fazer esta experiência.

E. Depois num encontro com a faculdade posso tentar fazer uma avaliação, qual é a aderência, porque normalmente as delegações preocupam-se, nós, p. ex., eles ficam um pouco espantados como é que muitos aceitam, às vezes preferem fazer o minor em português, então, mas porquê, porque nós temos estudantes, p. ex., que são congolese, do distrito de Maletane, eles chegam aqui aprendem a falar português, então para eles é mais fácil por causa do português, que pensam que já falam, fazer o português do que fazer o inglês, não é. Então às vezes a faculdade pergunta, então nós explicamos, dizer faz sentido. Porque para eles é diferente.

S. Mas existe este português como língua estrangeira ou minor em português, existe?

E. Não, nós não abrimos, não, ainda não abrimos, mas por causa deste assunto de salas, todos temos salas suficientes, até podemos abrir esse minor.

S. Porque há docentes suficientes.

E. Ah, docentes não temos problemas. Andamos por volta de, somos 41, do departamento, todo.

S. Ah, todo, francês, inglês e português. Mas os docentes de português são a maioria.

E. São, andamos por volta de 21.

S. Ah, OK, e todos fazem parte do quadro, não são contratados.

E. Não há nenhum contratado.

S. Ah, que bom, então, têm salas bonitas, têm suficiente pessoal, hum, abundância!

E. Mais uma sala, podemos introduzir esse minor, sem problemas, agora estamos a inibir mesmo é por causa de salas de aulas, temos muitas turmas.

S. Ah, OK, e há um número restrito dos ingressos, quer dizer o 1º ano abre para quantas pessoas?

E. Normalmente nós aqui no nível do departamento sempre pedimos 35, para o edital, sempre pedimos 35, então às vezes a turma sobe um pouco com os repetentes, não é, então ficam alguns, então com os 35 acabam chegando 40 ou 45, então varia por causa disso, mas sempre o limite que pedimos no edital para os cursos de línguas são 35.

S. Para qualquer língua, né, inglês, francês, faz sentido. E o português daqueles que começam a estudar é sempre, tem um nível suficiente?

E. É aceitável.

S. É aceitável, mas aqui é preciso também muito trabalho.

E. Ah, lógico, para quem vem do ensino secundário, porquê, muitos que vêm para cá pensam que talvez estudar português é aquilo da escola secundária, vir ver conjunções, vir ver orações, então quando (*impercetível*) encontrar outras disciplinas como linguística, que é uma cadeira que nunca tiveram, depois tem introdução aos estudos literários, que nunca tiveram, então sempre há isso um choque, outros até tentam depois mudar de curso, por causa disso, porque vê que pa, se não estudar, o curso de português não é aquilo que vinham pensando, que é fácil e não sei quê, encontram sempre uma barreira, mas pouco a pouco depois acabam ultrapassando.

S. Ah, OK, e têm literatura, têm a parte linguística e também a parte didática.

E. Sim, sim, sim, têm, didática geral logo no primeiro ano, depois vai tendo as didáticas específicas, mas a começar pela didática geral depois começa a ter didática de português I, didática de português II até; língua portuguesa I, língua portuguesa II e assim em diante. Depois tem a introdução aos estudos literários, depois literatura I, que fala da literatura africana, depois literatura II e assim sucessivamente.

S. E os estudantes leem?

E. Por isso é que eu estou a tentar fazer a pesquisa porque isso de facto chamou-me muito a atenção, há muita preguiça para ler.

S. Pela leitura, sim, isto vem de onde?

E. Bem acho que, o hábito de leitura tem que se cultivar nas classes iniciais, não pode ser aqui, se a pessoa nunca leu um romance, não vai ser aqui na universidade que do nada vai despertar que tem que ler um romance, então tem que ter a ginástica de ter começado a ler (*impercetível*) quando chega aqui, então, o ritmo é outro, então a questão da leitura de facto é muito séria (**S. mas aqui são obrigados**), a maneira de obrigar é dar tarefas em que é necessário ler, mas, vamos discutir este tema, agradecia que na próxima aula, p. ex., me trouxessem o resumo deste tema aqui antes de discutirmos, então é a maneira de incentivar para que de facto consiga alguma coisa, é a única saída, porque se não se fizer isso (**S. não vão**) não vão, é difícil, porque é que eu despertei para fazer esse trabalho, p. ex., eu fui à biblioteca no período da tarde, aqui no Centro de Línguas, que é o sítio mais próximo, encontrei só aqueles funcionários, perguntei, então, ‘não tem leitores?’, disseram eh pa, é difícil aparecerem estudantes; então, os estudantes do período da manhã, do 1º ano, à tarde, logicamente que deviam estar a ler, mas não estavam lá, e eu tinha recomendado essa tarefa e tínhamos aulas no dia seguinte, então como é que vão me trazer resumos se não estão a consultar nada, assim fica difícil; então é essa maneira de tentar incentivar, dando muitos trabalhos.

S. E tentam fingir, quer dizer, procuram na internet um bom resumo para depois apresentar?

E. Ah, sabem que é difícil procurar, porque eu noto logo, aqui é internet, não foi você que escreveu.

S. Porque conheces muito bem (E. ah, conheço), as facilidades de cada um. E os livros que existem ali são donativos do Instituto Camões, ou como é que é?

E. Não, ali há mistura de livros; tem uma parte que estava na biblioteca central, como nós chamamos, né; quando se decidiu colocar o Centro de Línguas a juntar os três cursos, então selecionou-se livros que estavam na biblioteca central para aqui, mas já existiam livros do Instituto Camões, ali, então houve aumento dos livros, por isso é que agora o acervo é mais elevado em relação ao anterior, porque só tinham livros que de facto quem fazia a atualização era o Instituto Camões, mas agora quando se faz compras para a biblioteca central também contam com o Centro de Línguas, então vamos atualizando a bibliografia dessa maneira.

S. Wow, nada mal, e também têm francês e inglês (E. tem, tem), sim, mas são as únicas línguas, não há alemão, ou chinês.

E. Não tem nada, ainda não temos o chinês, talvez quando introduzir o mandarim hão de mandar livros da China, mas como não temos, só estão destas áreas.

S. E a cooperação existe com a Embaixada Francesa e também com o Instituto Camões.

E. Com a Embaixada Francesa amainou um pouco, não era como, nos tempos era muito forte, tanto que a parte onde nós funcionávamos, tinha sido feita a reabilitação pela cooperação francesa, mandavam leitores, montaram um centro e tal não sei quê, mas depois de um tempo baixou um pouco a cooperação, agora está a voltar a reiniciar porque este ano a semana da francofonia foi feita aqui em Nampula, e nós é que recebemos todos os convidados aqui na UP, pronto agora está a voltar a.

S. E eles dão as bolsas, né, para estudantes, que também é importante, sobretudo na área de língua e literatura, né, isto acho.

E. Sim, temos muitos colegas que fizeram francês, a maioria dos professores, fizeram francês graças à cooperação francesa, sim.

S. E o Instituto Camões ainda está aqui com uma leitora (E. sim, sim, que é a Ana, sim, que é a Ana).

S. E ela trabalha na área da didática ou.

E. Não, ela trabalha na literatura, ela dá mundo lusófono e dá literatura portuguesa e brasileira, sim, é a área em que mais ela trabalha **(S. e também é responsável pela delegação de Lichinga).**

E. Delegação de? **(S. em Lichinga)**, exatamente, Lichinga, sim, sim, ela é leitora daqui e de Lichinga. Assim, dia 1 ela vai para lá **(S. ah, tá bem, OK, e fica lá uma semana)** não, vai, diz que vai dar uma palestra, acho que vai ficar três dias, volta no final de semana.

S. Ah, tá bem, OK, então, normalmente está a trabalhar aqui e só de vez em quando vai para lá.

E. Está alguém sempre lá que coordena as atividades com ela, as atividades que ela programa para aqui são as mesmas que programa para lá.

S. E a cooperação é (E. não, não há problema nenhum, por enquanto está tudo a correr bem).

S. Mas, então, o português que é dado é sempre o português europeu (E. sim, tem a referência que a gente usa é o português europeu) apesar das influências, porque eu do português brasileiro e também da própria língua materna das pessoas.

E. Das pessoas, sim, exatamente, mas a referência é português europeu.

S. Então os estudantes são obrigados de, pelo menos quando escrevem, seguir (E. a norma europeia) a norma europeia; isto vai mudar um dia ou há aqui tendências para.

E. A tendência global é essa, né, acho que um dia poderá mudar, poderá mudar, porque há certos aspetos que muitos pesquisadores moçambicanos defendem, Perpétua Gonçalves e companhia, tentar haver uma variante que é mais ou menos moçambicana, né, ja, acho que um dia.

S. Mas aqui há estudos, quer dizer, no âmbito do mestrado ou doutoramento para (E. aqui em Nampula?) sim, para ver a influência da língua makhuwa?

E. Há sim, há muitos que tentam escrever nessa vertente, né, porque de facto nota-se que há alguns traços que, na comunicação das pessoas, que são traços da língua local, isso é indubitável, não é.

S. Só que não há uma coletânea ou uma.

E. Nada, ainda não conseguimos fazer uma coletânea.

S. Porque os colegas maioritariamente estão no ensino e não na pesquisa.

E. Na pesquisa, exatamente, como se tem dito, na nossa universidade ainda não temos a carreira de pesquisador, então não tendo a carreira de pesquisador muitos estão mais ligados ao ensino, vamos pesquisando de uma forma espontânea, não é.

S. E o mestrado em Linguística Bantu, pois, ainda não se sabe o aproveitamento deste curso; existiu só uma edição (E. uma edição) e ainda estão em processo de, sim, não sei, ver os mestrados, as teses finais.

E. (*impercetível*) todos os estudantes que fizeram a parte curricular, talvez daí sim, pode-se pensar em fazer uma outra reedição, não sei quando, porque quem responde muito por essa área é a pesquisa e extensão, eles é que têm os alinhamentos.

S. OK, e pensar em abrir um minor em ensino de língua bantu, makhuwa, está-se a pensar nisto ou ainda é muito imaturo.

E. Isto estamos a pensar, tanto que tem uma equipa que criámos cá que está a tentar fazer a tradução do material em português para a língua emakhuwa, que eu não faço parte porque eu não sou falante do emakhuwa (**S. não?**) não! Eu venho da zona Sul, eu falo gitonga, falo xichangana.

S. Ah, de Inhambane, né, OK, então, está aqui por acaso, não? (E. vim estudar), ah, estudar e ficou.

E. Acabei ficando; então, quem está a fazer esse trabalho são os colegas que são naturais, dominam.

S. Sim, porque se oferecerem um dia esta língua, ou o ensino em língua bantu vai ser o makhuwa.

E. Lógico, é a língua mais falada na zona Norte, quase abrange todo, as três províncias de cá.

S. Sim, sim, mas existe também em várias vertentes, né, variedades (E. ah, sim, sim, sim, existe).

S. Mas dá para desenvolver uma língua escrita, ou já existe.

E. Existe, há muitos escritos, p. ex., aqui ao lado tem um padre italiano, ele tem uma coleção de vários documentos que ele escreveu na língua emakhuwa; uma das vezes conversámos com ele e disse que não havia problema nenhum, se o projeto começar a avançar e ver o que é que já se coletou como glossário, pode-se fazer o cruzamento com material que ele tem e cria-se uma espécie de uma padronização do que é que é o mais usual, então o projeto existe, ainda o vice-reitor perguntou se já tínhamos começado a trabalhar nisso (**S. o vice-reitor quem é?**), é o professor Aleixo.

S. Ah, sim Boaventura, Aleixo Boaventura. Pois, parece que ele está muito interessado em avançar com este projeto (E. ele perguntou), e há aqui uma ligação com o Programa Vamos Ler! ?

E. Há, os colegas do Curso de Português, acho que são três, eles fazem a supervisão e as oficinas pedagógicas lá no Vamos Ler!, e um dos coordenadores que está lá no Vamos Ler! é daqui do Curso de

Português, que é o Dr. Neves, porque ele fez linguística bantu na UEM e depois veio fazer o mestrado cá também em linguística bantu; então ele é um dos coordenadores lá, é colega cá mas também trabalha lá, então é uma das pessoas também que está nesse processo de tentar traduzir o material; está a Patrícia também, que era diretora do curso, também trabalha lá, então temos outros três são somente colaboradores.

S. E fazem isto à parte ou são pagos pelo Programa.

E. São pagos lá. Trabalham aqui mas quando fazem trabalho lá são pagos lá.

S. Ah, OK. Muito, muito bem, OK, pois isto não sabia, mas eu pensava assim porque tentei falar com o responsável e não foi possível marcar o encontro com ele. Muito bem, acho que isto já é tudo, já não tenho mais perguntas; se houver mais perguntas acho que vou.

II.

DATA DA ENTREVISTA:	25 de Outubro de 2018
CIDADE:	Nampula
INSTITUIÇÃO:	UP-Nampula
DEPARTAMENTO(S):	Inglês
ENTREVISTADO/A(S):	E1. SC E2. RR
FUNÇÃO:	Chefes de departamento

S. Aqui, na bela universidade de, não, Pedagógica, em Nampula. OK, então, o que gostaria primeiro de saber é quantos cursos são oferecidos em inglês, aqui, é uma licenciatura em inglês?

E1. É, só temos licenciatura, sim.

S. E minor não existe.

E1. Minor em inglês é dado no curso de francês e no curso de português, então, os estudantes de português vêm fazer o minor em inglês.

S. Pois, mas vocês oferecem as aulas de inglês.

E2. Sim, é assim, vamos supor que um estudante matricula-se para fazer o Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Inglesa, então quando chega ao 2º ou 3º ano ele depois escolhe o minor, né, então ele vai ser formado, é licenciado em ensino de língua inglesa mas tem habilidades também para dar aulas de francês ou aulas de português.

S. Exatamente, sim, mas vocês como docentes oferecem as disciplinas do minor em inglês. Então, vocês são aqueles que oferecem. Então, temos a licenciatura e temos o minor. E vocês têm quantos estudantes, sabem, mais ou menos?

E1. No curso de inglês?

S. Todos aqueles que fazem inglês, quantos são?

E2. No 1º ano agora estamos com uma média de 55, quase 60, mais ou menos, estudantes, no 1º ano.

S. Ok, então são muitos, quer dizer a língua inglesa é muito procurada, a licenciatura é muito procurada, OK, e no minor também estão tantas pessoas?

E2. Só que no minor já é diferente, porque temos minor em supervisão e é ali mesmo que o grosso número de estudantes escolhe, p. ex. temos 60 estudantes que estão a fazer o minor em supervisão.

S. Minor em supervisão, é pela primeira vez que oiço esta denominação.

E2. É menor em supervisão.
E1. Mas também é novo!

S. Mas supervisão de quê, supervisão da vida, supervisão de.

E2. Esta supervisão tem mais a ver com, por exemplo, na Direção Provincial de Educação, não é, tem os gestores que eles normalmente fazem a supervisão, fazem a avaliação do processo de ensino-aprendizagem nas escolas secundárias, então os estudantes aqui são formados também para poderem fazer essa supervisão.

S. Então é mais ‘educational management’?

E2. Isso mesmo, gestão educacional.

S. Muito interessante, gestão educacional, então isto é independentemente da língua, não tem nada a ver com língua, tem mais a ver com o sector educativo e vão ser praticamente formadores, ou avaliadores, não sei.

E2. Avaliadores (S. mais do que formadores) porque ele é formado em ensino de língua inglesa mas também pode muito bem ser um gestor.

S. Ah, ta bem, então mas este é o grande concorrente para o inglês.

E2. A maior parte dos estudantes agora escolhem, por exemplo temos 60 que estão aqui, são estudantes de licenciatura em ensino de língua inglesa mas estão a fazer menor em supervisão, são 60, enquanto que menor em filosofia, temos também menor em filosofia, são 2, os que estão a fazer menor em francês.

S. Mas são admitidos; os dois podem fazer o menor.

E1. Podem, podem.

E2. Temos estes quatro minors: Supervisão, filosofia, português e francês.

S. Muito simpático! Pois, mas pode ser considerado um desperdício, não é?

E2. Não, eu, na minha opinião, eu, sei lá, porque eu gostava, antes de eles introduzirem menor em supervisão, ou menor em filosofia, porque se é um docente de língua inglesa, é muito bom que ele tenha também habilidades em francês e também habilidades em português, mas como é opcional, depende de cada um, então a maior parte deles vão mais para supervisão, por isso acabamos tendo uma turma com muitos estudantes.

S. Sim, e o menor em inglês são 2 ou 3.

E2. E o menor em francês normalmente temos 7 que estão a fazer menor em francês, 40 em português, então temos o maior número em português e maior número em francês.

S. OK, e vão para português porque.

E2. Porque eles são moçambicanos, a primeira língua é português, então eles escolhem entre português e francês, eles têm mais competência linguística em português.

S. Mas em aulas do menor em inglês estão quantas pessoas?

E2. No caso dos estudantes do curso de inglês, não é?

S. Não, não são estudantes de português que escolhem o inglês.

E2. No meu caso eu dei a cadeira de história de língua inglesa, no semestre passado, eu tinha 7 estudantes.

S. Ah, então, um nº muito reduzido, sim (E1. muito, muito reduzido) em vez de escolher outra língua eles fogem para outras áreas ou para português, porque é uma língua mais acessível; isto é interessante, sim, uma língua que já dominam.

E1. Depois, uma coisa que está a acontecer agora, é que, eu p. ex. dou didática de literatura e literatura em língua inglesa, eu sempre dei no segundo semestre, então no segundo semestre estive sempre com uma turma para o minor de português, estudantes de português, que são (*impercetível*), só que no princípio deste ano juntámos, porque a cadeira em vez de ser integrada no 2º semestre passou para o 1º semestre, então, tínhamos que juntar os estudantes de inglês na mesma turma com os estudantes do minor, e funcionou, temos uma turma maior, e funcionou.

S. Ah pois, claro que sim, vocês juntam os estudantes, mas

(E1. - *impercetível* - o nº é reduzido).

E2. Todas as cadeiras do minor, p. ex. no caso dela está a dar didática, literatura, então o estudante do Curso de Português vai estar lá na sala, o estudante de inglês, o estudante de francês, então estão lá os três cursos juntos a ter didática em língua inglesa, então quando é a altura também do francês é o mesmo, junta-se os três cursos, tem a aula p. ex. de língua francesa I, língua francesa II, então é uma junção, sempre quando é um minor é uma junção dos três.

S. E os cursos são só durante o dia, não há cursos pós-laborais, ou também tem?

E1. Temos pós-laboral, mas infelizmente só no curso de inglês; não temos português, não temos francês.

S. Sim, OK, mas aqui interessa só a língua inglesa então vocês têm este curso pós-laboral. Também com muitas pessoas, não? (E1. não), não, porque é muito caro.

E1. Pode ser um dos fatores, mas é engraçado, porque no 1º ano os estudantes, o número era muito, chegavam a 20, 30, mas foram reduzindo e hoje estão para aí 12; e no 2º ano também o número é muito reduzido.

S. Se calhar tem a ver também com a procura no Mercado.

E2. Pode ser, alguns deles acabam desistindo por causa do trabalho, porque há muitos que trabalham nos distritos, são professores de carreira e então eles trabalham, vivem no distrito, então deslocam-se à noite para aqui não é nada fácil (**S. não é nada fácil, não**).

E1. E não é seguro também, não é. (**S. não, claro que sim!**)

E2. E alguns não sendo professores, temos o caso de alguns estudantes que trabalham nos hotéis, o turno deles, também trabalham à noite, então não permite, então esse é um dos motivos, faz com que alguns desistam.

S. E ensino à distância, têm?

E1. Há muita procura.

S. Há aqui muita procura, sim, mas o sucesso também corresponde? Porque, pois, é muito procurado porque as pessoas pensam se calhar é mais fácil tirar um curso à distância, mas depois é muito trabalho, ou ainda não foi avaliado?

E1. Não, já foi, já foi, porque nós até do curso de inglês já tirámos muitos, este ano já (*impercetível*), porque o Curso de Inglês foi um dos primeiros.

S. Ah, OK, começou quando?

E1. 2013, por aí, mas já existia, se a memória não me falha, pelo menos na Beira, 2008-2009, por aí.

S. A delegação existe desde quando, é uma das primeiras delegações da UP, né?

E2. Sim, uma das primeiras.

S. E inglês sempre começou, ou sempre fez parte.

E1. Não, inglês começou em 2005.

S. Mas tem já bastante história, e tem provavelmente já um quadro de docentes.

E1. Quando o curso iniciou nós não tínhamos professores e tivemos muitos voluntários da SVO que vieram.

E2. VSO.

S. VSO, isto é o quê, eu nunca ouvi falar (E1. eu já nem sei) da África do Sul, ou dos EUA?

E1. Não, porque tivemos uma britânica e tivemos um (aquele era o quê), era coreano, mas depois ele quando terminou voltou para os Estados Unidos.

S. OK, e o British Council ajudou também?

E1. Hum, acho que não.

E2. Eu acho que é uma espécie de memorando de entendimento, p. ex., na Beira, nós tivemos um holandês, então, acho que um memorando entre a UP e países de expressão inglesa, que também estão virados na área de formação de professores na língua inglesa, mas eles vêm por um período de tempo, vêm, ficam uns dois anos depois voltam para o país de origem.

S. Mas também para capacitar o corpo docente?

E2. Não, para os estudantes, mas às vezes também eles dão workshops (E1. dão workshops, sim).

S. Mas agora, neste momento, não há cooperações, não há British Council, ou qualquer coisa dos americanos, não existe (**E1. não, não**), tá bem, e então quantos docentes temos, há convidados, né, e há aqueles que fazem parte do quadro (**E1. estamos agora a falar de corpo docente, do inglês**) da disciplina.

E1. Do inglês somos todos nacionais e todo o mundo é quadro, é pessoal do quadro. (E2. 12 ou 13) somos 13, menos um que está a estudar (E2. está a fazer o phd dele).

S. Em Grã-Bretanha ou (E1. não, está em) África do Sul (E2. está no Japão?) (E1. está no Japão!), ah, engraçado, para melhorar o inglês? (E1. impercetível), ah, OK, e fizeram o curso, a formação, sempre em Moçambique ou também fora?

E2. Em Moçambique, menos o Master Richard, que fez em Lancaster, tivemos uma outra docente que também fez em Lancaster, quem mais, o Ivo também está a fazer à distância, mas (E1. mas a licenciatura dele fez cá, e praticamente todos nós somos produtos da UP a nível nacional).

S. Ah, muito bem, OK, fizeram a licenciatura e mestrado, e doutoramento também.

E1. Não, alguns estão a fazer doutoramento e alguns ainda não iniciaram.

S. Tá bem, mas, regra geral, todo o mundo tem mestrado e alguns já têm, então já é um nível muito alto (E1. é muito alto), sim, do ensino; muito bem, e, então, em comparação com o francês, o inglês é mais procurado, ou isto está a mudar?

E2. Em termos de número de estudantes, eu já passei pela turma de francês pelo menos quando (*impercetível*) não tenho assim a estatística como tal, mas eu acredito que a turma de inglês tem maior número, comparando com a do francês (**S. pois, se calhar por causa dos países vizinhos, e se calhar da**), mas agora o francês também está sendo procurado, a procura é (**S. ah, OK, muito bem**) principalmente as crianças do ensino secundário geral já começam a interessar-se pelo francês.

S. Muito bem, e os estudantes que vêm, que vão ser alunos, têm que fazer uma prova de entrada?

E1. Sim, prova de admissão.

S. Exame de admissão que é igual ao nível do País. Mas então, qual é a média que têm quando entram na universidade? Há uma média-limite, quer dizer.

E2. Eles têm que ter certificado, não é, não sei se a questão é, porque, por exemplo, quando vão fazer o curso de mestrado, eles exigem uma nota mínima (**S. exatamente, sim, uma média mínima, uma nota mínima para entrar, para fazer a licenciatura; eles têm que fazer o exame de admissão, mas há também uma média, uma nota mínima para).**

E1. A nota mínima é 10, o máximo é 20, só que por causa da procura ultimamente, por causa da procura das pessoas pelo nível superior, muitas pessoas não são admitidas, podem até tirar 10, 11, 12, 13, 14 até, mas eles chumbam, não porque não conseguiram atingir o valor mínimo, só que, porque tem na lista, existem aqueles que tiraram 20, 18 e não sei quê, esses é que são a prioridade (**S. OK, então a média**) porque quando lançamos os cursos, existem vagas, então, começamos a contar desde as notas mais altas até à mínima.

S. E qual é a nota mais alta? (E1. É 20) o que existe, na realidade, 20 claro que sim, no papel, mas, quando entram, tem alunos de 17, 18 valores? (E2. sim, sim) ah, OK, e quantas pessoas são admitidas numa turma? Normalmente começa uma turma, né?

E1. Porque isso depende dos cursos. Por exemplo do curso de biologia posso ter 20 vagas.

S. Não, não, falamos sempre do inglês, biologia é.

E2. Para o próximo ano, tivemos uma reunião, acho que há um mês atrás ou dois, para o próximo ano queremos no mínimo, no máximo 30, não no mínimo, 30 estudantes (**S. ah, OK, no máximo, pois, então podem escolher melhor**).

E2. Exatamente, podemos escolher melhor, sim. (E1. optamos pela nota máxima).

S. Exatamente, então ficam com os alunos que têm 18, 17, então já se pode trabalhar num nível alto, sim. Mas esta redução do número tem a ver com a procura no Mercado laboral ou tem a ver com as vossas capacidades como docentes, ou salas, também.

E1. Não só por causa das salas, estamos a tentar primar pela qualidade, não queremos ter um, então, para ter uma qualidade no ensino eu acho que o número também conta.

S. Isto vai ser permitido pela Reitoria?

E2. É assim, geralmente nessas reuniões nós temos que dar uma proposta, então, eu acredito que é negociável, talvez a Reitoria pode pedir que nós aumentamos mais uns cinco, por aí, mas não vai extrapolar aquele número proposto.

S. Pois, porque também a Universidade Pedagógica tem que manter a sua reputação.

E2. Exatamente! Nós quando dizemos que às vezes, p. ex. a cadeira que eu estou a dar, que temos uma média de 50 estudantes, este número também é por causa daqueles que estão a repetir algumas cadeiras, então acaba atingindo este universo de 50 porque reprovaram no ano anterior, então estão a repetir a cadeira.

S. Pois, ou não pagaram aquelas taxas.

E2. Exatamente.

S. Então, este minor é uma mais valia ou é um desperdício?

E2. Para mim eu acho que é uma mais valia, porque imaginemos que, estamos a falar do francês, em que, eu acho que em Moçambique não temos muitos falantes de língua francesa (E1. até professores) até professores, então se eu sou licenciada em ensino de língua inglesa e tenho habilidades de dar a cadeira de francês, então eu acho que ali estaremos a, em termos de custos, né, teremos um único professor que pode muito bem dar o inglês e também simultaneamente dar o francês.

S. Mas ele vai ter o mesmo nível em francês como tem em inglês?

E2. Nós dissemos licenciatura em língua inglesa com habilidades, quer dizer em termos de competência eu acho que a pessoa tem, quando chamamos de maior, a competência é maior em ensino de língua inglesa comparando com o menor; na ausência de um professor que é licenciado em língua inglesa, então aquele professor pode muito bem suprir a necessidade, então eu acho que é mais valia não só para o próprio professor mas também para a instituição.

S. Mas este menor não rouba uma parte da carga horária para a licenciatura, quer dizer são 10h semanais que são dedicadas à língua francesa, ou portuguesa, ou, então, já falta na licenciatura, quer dizer, horas que podem ser utilizadas para melhor aprendizagem do inglês.

E1. Nós estamos a usar por exemplo para português e francês.

E2. Eu acho que não rouba porque as experiências que nós tivemos a longo prazo, nós fizemos todos licenciatura em ensino de inglês, então tínhamos a cadeira como filosofia que no currículo atual não tem, tínhamos a estatística, então, tínhamos psicologia do desenvolvimento (*imperceptível*), tínhamos outras cadeiras que eram dadas em língua portuguesa (E1. no curso de inglês), então, eu acho importante porque, um estudante terminou o nível médio né, geral, vai para o ensino superior, eu inicio fazendo o curso de licenciatura em língua inglesa, mas é bom também que eu saiba escrever fluentemente, academicamente, a língua portuguesa, porque em termos de relatórios (*imperceptível*), apesar de ser professora de língua inglesa não iria apresentar o meu relatório em inglês, então se eu paro de ter o português durante esses cinco anos, em termos de técnicas de expressão, não sei quantos, eu acho que a minha competência linguística na cadeira de português vai, porque é a prática que dita a perfeição, então eu acho importante, eu acho que não tira o mérito, nenhuma cadeira tira o mérito, muito pelo contrário, eu acho que isto vai dar muito mais bases ao próprio estudante.

S. E em termos didáticos, quer dizer, eu estou a imaginar alguém que faz a licenciatura em inglês e tem o menor em francês, isto tem uma mais valia em termos de didática, ou não?

E2. Tem uma mais valia, p. ex. eu agora estou a ter, temos aqui no Centro de Línguas, estamos a ter aulas de francês, eu estou a ter, então, quando eu estou na aula de francês temos também alguns estudantes que são do curso de francês, então, vou dar um exemplo, estava agora a ter aula de francês, então o professor escreveu no quadro, TPC, trabalho de casa, 'devoir' (**S. em português é**) TPC (E1. dever), então a minha colega acaba perguntando, 'e em inglês?', então ali acabámos trocando, quer dizer, mesmo o professor (*sobreposição*).

S. Mas não é tradução literal, porque *home* é.

E2. Sim, aqui é mais no dever (*dispensável*), então, eu acho que isso traz muito bem, e às vezes que o próprio professor ele nota que eu tenho problemas na pronúncia de algumas palavras em francês (E1. provavelmente por causa da influência do inglês) do inglês, então, ele às vezes recorre a algumas palavras em inglês para me impulsionar a pronunciar corretamente, então, o professor tendo esta habilidade, está mais preparado para auxiliar os estudantes; se eu tenho habilidades do português, tenho do inglês, tenho do francês, e prontos, eu estou a dar aula em língua inglesa mas temos aqui estudantes de países de expressão francesa, então se eu noto que o estudante do país de expressão francesa tem algumas dificuldades em alguma palavra em inglês, eu posso muito bem fazer uso do francês, para melhor explicar, então é aí que eu acho que é muito importante esta junção dessas três línguas.

S. Que são muito parecidas. E a didática daquele senhor que dá as aulas de francês é muito diferente da vossa didática, dos vossos métodos de ensino, ou? (E1. não, é a mesma coisa) é a mesma coisa, sim, trabalham aqui com manuais, ou com cópias?

E1 + E2. Temos manuais, temos cópias, temos ali, estava na sala, na nossa sala, em termos de, é pena que não participou, se tivesse participado na nossa aula de francês, p. ex., ele estava ali a fazer a recapitulação do abecedário, fazemos o uso do material audiovisual, né, tem, tem (**S. trabalham com – imperceptível – muito bem, então, o equipamento é muito bom**).

S. E todas as línguas utilizam este laboratório (E1. sim, sim), isto é muito raro, é a primeira vez que eu vi isto; é do Instituto Camões ou é do Centro de Línguas?

E2. Centro de Línguas!

S. Mas então, foi uma, não sei, dádiva, uma oferta, ou foi comprado com os próprios meios da UP?

E2. Ah, não podemos precisar, todas as delegações, pelo menos a UP Maputo e a UP Beira tem um Centro de Línguas, então eles também têm o equipamento na área de línguas.

S. Mas isto é espetacular, em comparação com Maputo também, sim, sim **(E2. ai é?)** sim, não existe **(E1. existe)** não, assim, acessível, não, se calhar têm escondido em qualquer canto. Tradução, não há.

E1. Não, não temos (E2. como disciplina?) **(S. como disciplina, mestrado ou doutoramento também não, né, ou, por enquanto, né)** nós ainda não temos mestrado em inglês aqui. Os nossos colegas que gostariam de fazer mestrado em inglês têm que se deslocar a Maputo.

S. E se houvesse uma língua bantu aqui, seria uma mais valia ou seria uma ameaça?

E2. Não seria uma ameaça, porque eu acho que isto vai ser bom, eu interessei-me muito pelo ensino bilingue, é claro que nós temos a língua oficial é a língua portuguesa, não é, mas eu acredito que aquelas populações que vivem nas zonas recônditas, não sei quantos, eles não falam português, a primeira língua que eles aprendem é a língua nativa, é língua bantu **(S. aqui neste caso é makhuwa, ou uma variante?)** emakhuwa tem diferentes variantes, então tem o emakhuwa cá de Nampula mas tem o emakhuwa de Cabo Delgado **(E1. que é diferente)** sim, tem diferenças pequeninas, então, se o professor está a dar a língua portuguesa num distrito, por exemplo em Malema, em Ribaué, os alunos só falam emakhuwa, a língua portuguesa eles só fazem uso na sala de aula, então, tendo este conhecimento de língua bantu, então o professor também está em melhor posição de ajudá-los recorrendo à língua bantu, para identificar, para mostrar algumas diferenças, algumas semelhanças, porque eu acredito que há alguns sons que pode ter na língua bantu não ter na língua portuguesa e vice versa.

S. Mas a UP forma só professores para o ensino secundário, não para o primário.

E1. Temos o ensino básico!

S. Então aqui seria já bom se os futuros professores tivessem uma formação em língua bantu, e ainda só têm uma cadeira, né, metodologia de linguística (interrupção por chamada telefónica) OK, mas não dizem que é um desperdício, ou que seria mau para as línguas já existentes.

E2. Não seria um desperdício, muito pelo contrário, porque nós temos tantos livros publicados em língua portuguesa, em língua francesa, mas não temos o 'written report' em língua bantu, então, mesmo estamos aqui a falar do ensino-aprendizagem, né, mas livros assim didáticos, livros da primeira classe que tenha a língua ali nativa, não temos, então eu acredito se começarmos a formar mestres em língua bantu, é dali que há de vir esses profissionais que podem muito bem produzir o material didático.

S. Pois, sim, mas esta primeira edição não, não, ou ainda estão a fazer, ou estão no processo de produzir (E2. não podemos responder a essa questão, é melhor falar com - *sobreposição*).

S. E se houvesse esta cadeira em língua emakhuwa, p. ex., seria procurada? (E1. Eu acho que sim.)

E2. Seria, eu não sei se prestaste bem atenção à nossa cidade, a língua emakhuwa é falada mesmo no sector do trabalho, eu posso muito bem comunicar-me com ela em emakhuwa, tu quando vais ao **hospital (S. estás mais vontade em emakhuwa, em português ou em inglês?)** eu tenho dito isso, que normalmente quando eu estou chateada, quando estou feliz, as primeiras expressões que aparecem né, são da minha língua nativa **(S. é emakhuwa, sim)** quando tu vais ao hospital, está lá a enfermeira, ela diz bom dia não sei quanto, vai falar contigo em emakhuwa, a partir do momento que apercebe-se que falas emakhuwa vai falar contigo em emakhuwa (E1. vai sim) então, estás no mercado é emakhuwa, estás ali a apanhar chapa 100 é emakhuwa, queres comprar alguma coisa, então.

S. Pois, eu notei que as pessoas, às vezes, têm dificuldade em dizer alguma coisa em português, ou em expressar-se em português com facilidade.

E1. Às vezes até eles falam português porque percebem que a pessoa não **(S. ah, pois, em makhuwa, sim, pois, sinto muito, mas eu aqui não).**

E2. Eu fiz uma brincadeirinha uma vez, eles tinham esse hábito de chegar, né, quer dizer, a pessoa repara para ti e então faz uma leitura, eu disse ‘tá bem’, hoje não quero falar, então eu cheguei no mercado eu gesticulei, então acho que ele parou reparou para mim e eu acho que ele pensou que eu não falo, sou muda, então, ele todo atencioso pegou numa nota de cinco meticais, mostrou-me, assim, eu OK, eu quero (*impercetível*), então, no final, quando eu saí dali (*impercetível*) (*dispensável*).

S. Ainda bem, OK, acho que, para já, foi uma conversa curta, mas acho que tenho já tudo, eu só gostaria de ficar com os vossos contactos.

III.

DATA DA ENTREVISTA:	05 de Outubro de 2018
CIDADE:	Nampula
INSTITUIÇÃO:	UP-Nampula
DEPARTAMENTO:	Francês
ENTREVISTADO/A (E.):	FP
FUNÇÃO:	Docente

S. Agora, sim, depois do inglês, vamos falar um pouco sobre o francês; existe como licenciatura?

E. Licenciatura em ensino de francês.

S. Existe também o minor (*dispensável*) e tu és professor de francês (E. eu sou professor de francês) **de francês e, a tua formação é?** (E. a minha formação, eu já fiz licenciatura em ensino de francês aqui na UP em Nampula, já fiz mestrado em ciências da linguagem na França) **na França, em que cidade, na França?** (E. em Nancy, na região de Lorraine) **ah, ta bem, como se chama a universidade?** (E. a universidade? Na altura era Université de Lorraine) **de Lorraine, OK** (E. na região de Lorraine - *impercetível*) **foram dois anos de mestrado (E. sim) OK, e isto foi possível através de uma bolsa?** (E. de uma cooperação, sim, com a Embaixada da França).

S. Ah, ta bem, então, a Embaixada deu (E. uma bolsa) esta oportunidade, para quantas pessoas, na altura?

E. Na altura éramos três, e desde 2015 também comecei um doutoramento, estou a fazer um doutoramento também na mesma **(S. ah, na mesma universidade)**, na mesma universidade e financiado também pelo (*sobreposição*) **(S. OK, então a Embaixada)** em cada ano lá sai um concurso a nível nacional, as pessoas concorrem, são apurados alguns, e podem sair em cada província, ou dependendo do projeto. Por exemplo agora partiu um colega que está na França também, está em Roanne, parece, e partiu um nosso antigo estudante, para fazer o mestrado; por conta desse mestrado também está na França.

S. E o francês aqui na faculdade é muito procurado, quer dizer, as pessoas querem aprender francês, querem ser professores?

E. Desde que começámos nunca tivemos problemas de, de **(S. vocês começaram quando?)** começámos, o francês começa em Nampula em 2002 **(S. 2002, OK, desde então está aqui)** começou com o ano propedêutico em 2002, depois houve uma reforma e começou efetivamente em 2004, a licenciatura, e desde 2004 para hoje já lá vão mais ou menos 14 anos.

S. Muito bem! E é sempre apoiado pelo governo francês.

E. Não exatamente, no princípio sim, de 2002 até 2009-10, havia um apoio direto do governo francês, tinha até estagiários de algumas universidades francesas, tinha alguns representantes da cooperação, mas de 2010 para cá só ficou nas mãos de moçambicanos **(S. ah, OK, mas ainda com este apoio através das bolsas)**

este apoio através da formação, ainda continua, sim (**S. mas agora o quadro é composto por**) por docentes moçambicanos.

S. OK, e Nampula é a segunda cidade depois de Maputo?

E. Não, é a terceira cidade. Depois de Maputo foi Beira, Maputo começou em 1995, acho eu, Beira entre 98 e 2000, Nampula em 2002, e desde 2014 também começou em Quelimane.

S. Pois, e porquê o francês (E. porquê o francês?), **pois, porquê, sim, tem tanto impacto aqui, quer dizer, primeiro há este apoio através do Governo, mas também o que é que faz que pessoas querem** (E. queiram aprender francês)?

E. Bom, no meu caso pessoal, eu, quando vinha do ensino secundário já tinha as duas línguas, inglês, francês, mas achei que gostaria mais de aprofundar a língua francesa porque gostava mais da língua e queria saber mais um pouco da cultura francesa.

S. O francês que é ensinado é sempre o francês da França.

E. Essa questão é um pouco complexa para responder, mas temos várias referências, mas é mais a França, mesmo (**S. porquê?**) porque (*impercetível*) algumas pessoas, é que a maior parte do material que temos, como temos um passado de apoio da própria França, então temos uma forte influência da própria França, os livros todos que usamos, maioritariamente são de autores.

S. E o intercâmbio é sempre com França ou também com outros países francófonos?

E. Pelo menos na UP Nampula ainda não temos intercâmbio com outros países francófonos, é só com França. Por exemplo assim daqui a pouco vão partir alguns colegas para a Ilha Reunião, ainda continua sendo um território francês, em África (*impercetível*).

S. Mas já tem experiências com o francês de Reunião, é a mesma forma do francês como na França, ou?

E. Pode haver algumas influências por causa da língua local, então, haverá sempre alguma diferença em termos de entoação, e tudo o mais, mas em termos, pelo menos 75% é o francês da França, sim, sim.

S. E o a, digamos, os franceses, existe um centro cultural franco-moçambicano em Maputo, eu ouvi falar que Nampula também estão a começar.

E. Se já existe em Nampula ainda está em projeto.

S. Ah, ainda não é, pois, eu ouvi que este ano houve uma inauguração ou um festival, qualquer coisa.

E. Sim, o que houve foi festas centrais ao nível nacional da semana da francofonia que decorreu em Nampula, então, a semana da francofonia, a festa central foi em Nampula, este ano, e nessa ocasião abriram um centro de recursos na Escola Secundária de (*impercetível*).

S. Ah, ta bem, então a nova escola que oferece o francês?

E. Não, é um centro de recursos que abriram e puseram lá algum material informático e algum material didático, mas é só isso.

S. Mas então este centro serve para o público (E. sim) **eles podem ir lá e pedir emprestado livros, ou filmes, ou não sei, uma mediateca, nunca foi lá.**

E. Eu ainda não visitei, por isso não estou em condições de dizer o que é que tem, na altura até quando abriram eu estava na França, voltei há dois, três meses, então ainda não.

S. Ainda está nesta fase de adaptação, mas dá aulas de literatura, ou linguística?

E. Eu dou aulas de didática (**S. de didática, ah, OK, então, isto é para o 4º ano ou 3º**) didática, nós, temos várias didáticas, que vai de 1 a 4, então começa no 1º, no 2º, no 3º e no 4º.

S. Ah, ta bem, então dás aulas nestes 4 anos. E uma turma normalmente são quantas pessoas que estão?

E. Em média nós temos uma turma de 40. Mas fora do 1º ano acima de 50, temos 55, 60 estudantes no 1º ano.

S. Ah, OK, e, uma pergunta que também fiz aos ingleses, se houvesse uma cadeira, ou uma disciplina de língua bantu, isto faria mal?

E. Eu pessoalmente acho que não, pessoalmente acho que não, porque se não se implementa hoje é porque ainda não fizemos um trabalho de base, criar material didático para tal, mas dizer que faria mal, acho que não.

S. Pode até ser uma mais valia para a didática?

E. Pode ser uma mais valia, sim, sim, pode ser uma mais valia porque, para além de que mesmo, em termos da política de educação, existe um ensino chamado bilingue no ensino primário, então seria mais ou menos a continuação de uma política que já existe no ensino primário.

S. E então, mas devia ter estendido até ao ensino secundário (E. o secundário acho que não tem) **ainda não tem, não, mas a UP forma só professores para o secundário** (E. o secundário, sim), **quer dizer, aqui temos uma lacuna.**

E. Temos uma lacuna no meio. Bom, a UP forma professores para o ensino secundário, mas como temos professores do ensino primário que vêm para aumentar o nível, então muitas das vezes acabam (*sobreposição*) (**S. só que não são pagos melhor**) depois mudam, só que (**S. se for possível**) é complicado.

S. Quantas línguas falas?

E. Eu falo três, makhuwa, emakhuwa, não é, makhuwa, emakhuwa, português, francês, posso perceber algumas palavras em inglês.

S. Estás a escrever o doutoramento? (E. sim), **mas então o inglês é uma mais valia porque quem escreve um doutoramento precisa também.**

E. Mas como eu já falo português, então estou a escrever em francês, se calhar é um pouco, mas posso ler umas cinco linhas em inglês e perceber o conteúdo, mas para (*impercetível*) ainda não.

S. Passivamente, digamos, sim, é possível entender. E o doutoramento é na área de didática também?

E. É na área de didática, ciências de linguagem, mas com especialidade em didática (**S. qual é o tema?**) a abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras (**S. intercultural aqui significa o quê, makhuwa, francês, português?**) não, na perspetiva que eu estou a estudar é, na perspetiva francês, França-Moçambique, (**S. ah, OK tá bem**) como trabalhar com isso na sala de aula de línguas (**S. OK, e isto a partir dos manuais que vêm da França**) não, estudei manuais que foram produzidos por moçambicanos (**S. por moçambicanos**) sim, para ver como é que integram essa componente da cultura ensinando a língua francesa.

S. Pois, porque nos manuais é um pouco chato se falassem só sobre França.

E. Os manuais antigos, então foram elaborados novos manuais na perspectiva de adequarmos ao contexto, só que adequando ao contexto acabámos também desvirtuando do objectivo central do ensino de uma língua, então estou a aprender a língua, mas também a conhecer a cultura.

S. Pois, e francês é aqui uma língua da Organização da Unidade Africana e também da SADC, né (E. sim, mas em Moçambique, o francês, não tem, está em 2º lugar, podemos dizer, a nível internacional) **pois, não vamos falar do alemão (riso).**

E. (riso) Então, sofre ainda essa hegemonia do inglês, para além de que todos os países limítrofes, todos são anglófonos, então, para o professor de francês é preciso trabalhar nas duas vertentes, ensinar a língua e torna-la atraente para que os alunos se interessem ainda mais (**S. pois, aqui o inglês tem mais**) acaba sendo primeira opção para muitos (**S. muito bem, acho que isto já foi tudo e podia - impercetível**), não, só não queria responder e interpretar-me (*impercetível*) incompetências (**S. pois, mas caso que, acho que vou**).

UP Quelimane

DATA DA ENTREVISTA:	22 de Outubro de 2018
CIDADE:	Quelimane
INSTITUIÇÃO:	UP-Quelimane
DEPARTAMENTO(S):	Português (PT), Francês (FR), Inglês (ING)
ENTREVISTADO/A(S):	E1. PB (PT) E2. AM (FR) E3. SE (ING)
FUNÇÃO:	Diretores

S. A lâmpada vermelha, acho que o espírito, o santo espírito está presente; acho que na religião católica é assim, eles sempre têm uma.

E1. (riso) Qual é a sua religião?

S. Ah, sou protestante. O Norte, sim, o Norte da Alemanha é protestante, e, pois, a aprendizagem das línguas foi através dos missionários protestantes. OK, então, qual é a oferta, quantos cursos o departamento oferece?

E1. O departamento oferece três cursos, português, inglês e francês (**S. como licenciatura, é uma licenciatura em**) Licenciatura em Ensino de Português, Licenciatura em Ensino de Francês, no regime presencial, apenas, inglês em dois regimes, no presencial e à distância.

S. E pós-laboral, não existem (E1. não), não, vocês não têm cursos (E1. não, não temos) pois, as outras delegações optam muito por ter isto porque dizem (ruído forte de porta) que dão pouco lucro.

E1. Sim, nós já tentámos ter os cursos pós-laboral, mas não tivemos número de candidatos suficientes para abrir (**S. ah, OK, aqui não há procura?**) para o pós-laboral não há, não há, só temos muita procura para à distância.

S. À distância, sim, e à distância funciona em toda a Província de Quelimane e para todas as línguas?

E1. Não, à distância só temos inglês, à distância em Quelimane e em Mocuba, mas vêm estudantes de quase todos os pontos da província e até de algumas províncias, como tem alguns de Nampula e fazem à distância, em Mocuba (E3. Niassa) Niassa também, sim; os de Cuamba preferem ir para Mocuba, parece que é mais fácil sair de Cuamba para Mocuba do que de Cuamba para Lichinga.

S. OK, não vejo como, mas está bem, porque eles já têm a ligação de comboio. Está bem, mas isto se calhar vai mudar. E há mestrado ou doutoramento?

E1. Cá em Quelimane não temos ainda, temos a previsão de abrir o mestrado em português, mas para o ano, ainda tem que ser aprovado no Conselho Académico e tudo isso.

S. E o minor existe também para todas as línguas (E1. sim) OK, e é procurado, ou não, ou têm que fazer obrigatoriamente, cada estudante tem que ter um minor? (E1. sim, cada estudante tem que ter pelo menos um minor) ou também podem fazer dois, que é impossível (E1. sim – riso).

S. OK, e quantos estudantes têm aqui?

E1. No total **(S. no total, sim)** tinha que consultar, deixa-me ver os relatórios **(S. oh, isto também pode ser mais tarde, também podemos, sim)**, acho que perto de 400, mas tenho que confirmar.

S. E qual é o curso mais procurado? É o português, inglês, português? Ou é igual, mais ou menos.

E1. Se formos a associar, eu acho que é o inglês, porque inglês tem tido mais candidatos no exame de admissão, talvez por causa da modalidade que oferecemos também à distância, é o curso que costuma ter mais candidatos, o curso de inglês **(S. Ah, tá bem, e o francês?)** o francês tem tido candidatos suficientes, porque a média é nós termos 35, costumamos a ter sempre acima, 35 estudantes para abrir o curso, mas temos tido muito mais, chegamos a 60, 70 estudantes, candidatos.

S. Ah, então, a vaga, quando se abre o curso são sempre 35 (E1. 35), sim, é o mínimo, e quantos estudantes encontram-se normalmente numa turma, são 35, ou menos? Pois, então.

E2. Este ano, por exemplo, o francês tem 43.

S. Ah, tá bem, então acima.

E3. Inglês tem 37 **(S. 37, sim)**.

E2. Português tem 42 **(S. 42, então, hum)**.

E3. Inglês era 40, mas como outros desistiram, por causa de financiamento, por causa de problema de pagamento **(S. claro que sim)**, de doença, alguns como medo de não ter domínio quando estão a entrar mesmo, então eles acabam desistindo, mas por enquanto já temos 37.

S. Muito bem, e nos minors, quer dizer há uma tendência que as pessoas procuram mais o minor em inglês, ou mais o.

E3. Muitos eles procuram o minor de português que nós oferecemos, porque o minor de tradução e interpretação que ainda não começamos a oferecer por falta de docentes que ainda estão em formação, depois de eles terminarem nós podemos contar com eles, então, por ter poucos docentes também não conseguimos oferecer, mas eles têm tido vontade de querer concorrer no minor de francês, mas por falta de docentes nós acabamos alinhando com o minor de português.

S. Ah, OK, mas então, os estudantes de português fazem o minor de português, não, fazem o minor em inglês ou francês?

E2. Os estudantes de português neste ano nós estamos a oferecer o minor de português língua estrangeira.

S. Ah, tá bem, então, esta opção também existe, não é só inglês, francês é também língua estrangeira, para que eles possam futuramente trabalhar como professores para estrangeiros.

E2. Exatamente, exatamente, mas.

S. Pois, como eu fiz, alemão para estrangeiros. E então, como a procura é tanta vocês podem escolher, eles fazem os dois, fazem o teste de admissão (E2. sim) e vocês podem dizer, OK, só os melhores entram.

E2. Para o caso do minor?

S. Não, aqui, o curso de licenciatura (E1. licenciatura, sim), porque quando eles já estão dentro da licenciatura eles podem fazer qualquer tipo de minor, porque já estão mais, quando iniciam o curso eles, sim, têm que ter (E1. são os melhores), os melhores, sim, então a nota mínima?

E1. Não, não há nota mínima, é assim, vamos supor que temos 35 vagas, se a nota mais alta for de 5, entram primeiro os de 5 até completar as 35 vagas.

S. Ai que horror, mas o que é que vão fazer com os que têm a nota de 5, isto acontece?

E1. Acontece.

E2. É um exemplo, né – *riso*, mas há casos em que, p. ex., num determinado curso, a máxima nota p. ex. é 12 e temos p. ex. 40 vagas, e acontece que os outros p. ex. partem de 5 até esse intervalo de 5 a 12, então temos que conseguir ter os 40 nesse intervalo, mesmo que haja pessoas com 5 ou 6, porque temos que completar aquele número e o critério é a ordem em termos de.

S. Pois, pois, já estou a entender, então é muito difícil para os docentes também, porque têm que trabalhar com pessoas que quase não sabem ler e escrever, porque estou a traduzir isto para o sistema alemão, nós temos um sistema de 1 até 6, 6 é a nota mais péssima (*dispensável*), e em geral a qualidade, ou os conhecimentos dos estudantes quando eles começam é baixo.

E2. Não é fácil ter uma turma assim homogênea, sim, tem aqueles que são bons, tem aqueles que precisam de mais apoio para ver (*impercetível - ruído*).

S. Mas então já vejo a dificuldade com o minor, quer dizer, isto tira o tempo da licenciatura, quer dizer em vez de ter mais aulas em inglês, francês ou português, os estudantes ficam com outra língua, mas ficam com a dificuldade na licenciatura. Só os estudantes de português têm aproveitamento, porque podem fazer o português como língua estrangeira e aqui pode-se registar se calhar um aumento do rendimento escolar.

E2. Exato, mas também, por exemplo, desde o ano antepassado nós também estávamos numa situação quase em dificuldades porque estávamos a implementar dois minors, que era o de francês e o do inglês (**S. no ano passado?**) antepassado, a partir do ano passado começámos a implementar o português língua estrangeira, mas, quando estivemos a implementar o de inglês os estudantes tiveram muitas dificuldades (**S. dificuldades em termos de quê?**) de língua mesmo, língua inglesa, então isso é que nos levou a adotar o minor de português língua estrangeira maioritariamente, para a maior parte dos alunos, quase todos frequentam este minor (S. ah, OK, então o minor de francês e inglês praticamente não existe) existe, mas não estamos a implementar no presente ano (**S. no presente ano não, mas ainda há pessoas que estão a fazer o minor?**) não, já concluíram (**S. ah, tá bem, então, OK, o que é que existe então é só o minor em português**) português língua estrangeira, sim (**S. OK, então os docentes do departamento, já não é da disciplina, do curso de português são, estão na maioria**) em termos (*impercetível – ruído forte*) sim (**S. e são quantos docentes?**) 12 no ativo mais dois que estão a fazer o doutoramento (**S. ah, estão a fazer o doutoramento, sim, e na média eles têm licenciatura ou mestrado, ou doutoramento?**) mestrado (**S. mestrado, sim, e a mesma coisa repete-se?**).

E3. Para o curso de inglês somos 8 docentes (**S. oito, também é muito**) sim, mas um está a fazer o doutoramento, dois estão a fazer mestrado, terminaram (S. em Maputo?), sim, em Maputo (**S. sempre em Maputo, sim**), os outros quatro já fez mestrado, e olhando para o minor, caso em que estava a falar, nós oferecemos minor em ensino de língua portuguesa, para o ensino à distância e presencial, cujo esse minor nós adotamos por causa de ver os docentes, também a formação, também a vontade dos estudantes porque houve aquela escolha, no início tínhamos dois minors, ensino de língua francesa e ensino de língua portuguesa, mas (*impercetível*) é que no curso de francês eram poucos docentes (*impercetível*) que nós fazíamos para os estudantes ser atendido pelo docente do curso de francês, víamos que era uma carga, então, e também os estudantes naquele ano foram poucos a escolher o minor de francês, acabámos deixando o minor de língua portuguesa, agora este ano estávamos a pensar ainda em plano para vermos se podemos implementar minor em tradução e intérprete, mas estamos à espera ainda porque precisa de recursos, precisa de termos plano, em si, porque não é só docente está a fazer o curso, já tem tudo suficiente, é preciso também termos (*impercetível*) então ainda há um estudo que está-se a fazer.

E2. O francês é o curso mais novo do departamento (**S. pois, existe desde quando?**), desde 2014 (**S. e com apoio da Embaixada Francesa**), sim, e tem quatro docentes efetivos e este ano contamos com um docente contratado para trabalhar a tempo parcial (**S. ah, contratado, mas não é francês nem vem de Madagáscar**), não, é um que está a trabalhar numa escola secundária aqui, e em termos de formação temos um que está a terminar o seu doutoramento, dois já com mestrado terminado e um que está a fazer o mestrado. O minor que estava previsto para o curso de francês era tradução, também não temos nenhum docente formado na área de tradução (**S. pois, sim**) e neste momento todos estão a fazer minor no ensino de português (S. só como língua estrangeira, ou, não), não como língua estrangeira (E3. como ensino).

S. Sim, mas aqui entra outra pergunta, têm docentes que são qualificados em dar o português como língua estrangeira, porque é outra coisa.

E2. Bem, trabalhámos com alguns docentes que tiveram esta componente na formação durante o mestrado, mas formação de especialidade mesmo, não temos.

S. Pois, e os currículos são sempre os mesmos, quem desenhou este currículo para português como língua estrangeira?

E2. Foram os professores ao nível da UP Central de Maputo, eles desenham o currículo, aprovam e são implementados.

S. OK, e depois são implementados, porque em Lichinga também foi implementado este.

E2. Sim, sim, e começamos a implementar no mesmo ano com Lichinga (**S. em que ano?**) foi em 2016 (**S. então é recente**) recente, sim, a principal dificuldade foi encontrar docentes formados na área, então a saída que o departamento aqui obteve é procurar docentes que tiveram uma componente disciplinar durante a formação no mestrado, então têm disciplinas como mundo lusófono, língua portuguesa na interculturalidade, técnicas de regressão na língua portuguesa, e alguns dos colegas que estão a trabalhar nessas disciplinas estiveram a frequentar o mestrado, então é assim que nós avançamos.

S. Podem contar com o apoio do Instituto Camões? (E2. Sim, fizemos também isto) porque existe esta plataforma cátedra de português que é acho que uma ajuda. OK, o que falta neste leque de oferta são as línguas nacionais, pois, já falámos um pouco, então, já foi pensado em abrir este curso?

E1. Sim, já foi pensado em abrir este curso, minor em linguística bantu, mas como eu dizia quando estávamos a conversar aqui, nós temos falta de docentes formados na área de linguística bantu. Tínhamos um colega que está agora no Vamos Ler e acabámos ficando sem nenhuma pessoa formada nessa especialidade, e o que temos estado a fazer agora, na altura com o apoio do colega, era a participação nos seminários, a faculdade tem estado a realizar alguns seminários sobre a criação de condições para a implementação do minor em linguística bantu nas delegações, que é para aos poucos irmos reunindo material, no sentido de, talvez daqui a dois, três anos conseguirmos oferecer este minor.

S. Se houvesse este minor isto seria uma mais valia ou um desperdício?

E1. É difícil nós dizermos se seria uma mais valia, talvez para os professores que já estão a trabalhar como professores, que entram para, esses poderiam optar pelo minor de linguística bantu, agora, para os, nós temos recebido estudantes de quase todas as faixas etárias, estudantes recém-formados, quase no nível médio, para esses eles abraçam mais o minor em línguas estrangeiras como o inglês, o francês e não linguística bantu, mas acho que precisaríamos mesmo de fazer um inquérito para saber se tivéssemos um minor em linguística bantu quem é que poderia optar por fazer esse minor.

S. Sim, sim, porque provavelmente há, o espaço reduzido, não há assim muitas salas, também não há muito pessoal, então introduzir uma, mas seria bom ter as línguas bantu também aqui na delegação de Quelimane ou, qual é a vossa opinião?

E2. Sempre bom, é bom sempre, principalmente porque as línguas locais começam a ganhar um pouco mais de aceitabilidade, tanto no seio social em geral quanto no seio cultural, a cultura atualmente começa a ganhar um campo de aceitação maior e vê-se que os jovens também aceitam isso (*sobreposição*) em uns tempos mais atrasados, falar em chuwabu no contexto formal era difícil, mas atualmente já se fala, já se escuta músicas locais e tudo mais, então, acreditamos que seria sim uma mais valia, sim, agora é difícil prever se nós teríamos (como a Dra. Paula esteve a dizer) um número de candidatos significativo para poder implementar este minor. Sim, mas seria interessante, seria.

E3. Mesmo para os docentes também, as pessoas para a formação, porque a maioria já estão quadros nas universidades, nem são natural, por exemplo na província da Zambézia e isso implica em que também a maioria dos docentes tenham essa língua para pelo menos não haver problemas na lecionação, aí já pode haver um pouco de problema nessa parte que estão a referir, na seleção dos candidatos, seleção dos docentes, na lecionação, aí vamos ter poucos candidatos, quem está no Sul há de querer ir concorrer no Sul porque causa de o minor está a ser oferecido, aí já não teremos candidatos a vir de uma outra província (*impercetível*).

S. Ah, OK, e se tivesse esta oferta seria em chuwabu, ou outra língua?

E3. Chuwabu, elomwe e sena.

S. Pois, mas então, as pessoas formadas iam trabalhar onde?

E2. Podiam trabalhar no Instituto de Formação de Professores, no ensino primário temos aquele ensino bilingue, então esses estariam lá como formadores (*impercetível*).

S. Então, esta é a ligação principal que o ensino de língua bantu tem, é formar para os IFPs onde os professores podem ensinar, sim, só que aqui vejo uma dificuldade porque, a UP forma para o ensino secundário, uma pessoa formada pela UP vai para o IFP sem ter pisado numa escola primária antes, sem ter feito um estágio, porque trabalhar com adultos, no ensino secundário, a partir dos 14, 15 anos, é diferente do que trabalhar com crianças e turmas numerosas, quer dizer, pelo menos duas complicações que eu vejo aqui.

E2. Aqui, p. ex., temos o curso do ensino básico que prepara indivíduos que podem tratar de assuntos desde o nível básico até ao secundário, você tem a cadeira de bantu existe também neste curso de ensino básico.

S. OK, mas então quem faz este curso, quem dá estas aulas em metodologia de língua bantu?

E2. São docentes que saem daqui para o ensino básico.

S. Sim, mas quem dá estas aulas de metodologia em língua bantu, são pessoas formadas em Maputo?

E1. Na UEM, que fizeram a linguística bantu, sim.

S. E são deslocados para as províncias para aqui ensinarem a metodologia. OK, esta é a ligação entre o ensino superior e o ensino primário, OK. Agora tive uma boa ideia, mas escapou. Existe aqui um centro de línguas e oferece cursos para toda a delegação?

E1. Não, neste momento, quer dizer, este ano não estamos a oferecer nenhum curso, porque primeiro temos défice de docentes e há uma certa sobrecarga. 2015, 2016 estivemos a oferecer cursos, e o outro facto é que também o centro funciona (depois podemos ir lá ver) numa sala mais ou menos desta dimensão (**S. ah, tem só uma sala, em que se passa tudo**), sim, em que se passa tudo, então (S. e também tem a biblioteca do Instituto Camões), está tudo lá, tudo no mesmo sítio, e por causa da questão de gestão de espaço temos tido, mesmo na altura em que nós oferecíamos aqueles cursos era uma ginástica muito grande e tínhamos que fechar a biblioteca por duas horas para oferecer os cursos e.

S. E havia procura, foram oferecidos o francês e o inglês, e havia procura, quer dizer, os estudantes participavam, mesmo pagando?

E1. Sim, mesmo pagando, existia um ou outro docente também que se inscrevia, sim.

S. Claro que sim, sobretudo estou a pensar em docentes que vão participar em conferências internacionais, então precisam da língua francesa ou inglesa e, pois, se calhar um dia da língua nacional, não é. OK, mas para já (E1. para já não) então, o Instituto Camões (IC) fica satisfeito com esta situação, ou esta biblioteca, este centro de línguas, como não é utilizado, não sei.

E1. Satisfeito entanto que tal, não, primeiro nós tivemos um problema, como dizia o professor Moraes, da questão do espaço, porque quando a Delegação abriu nós tínhamos primeiro só o curso de português, o Instituto Camões abriu e era dono do espaço todo (**S. sem ter aqui um leitor**), sim, o leitor sempre está na Beira, então quando se introduziu o Curso de Inglês, o Curso de Francês, que faziam parte também do departamento, o professor Moraes começou a insistir que se abrisse aquele espaço para todos os estudantes porque eles precisavam de usar o espaço; no princípio houve uma certa resistência mas depois acabámos convivendo todos, tem lá material do Instituto Camões, neste momento o centro de línguas tem recebido mais apoio do IC em termos de computadores, impressora, o IC é que fornece esse material, mas tem livros de inglês e de francês, a instituição quando compra livros, ou quando recebemos algumas revistas da Embaixada nós partilhamos uma parte para a biblioteca central da UP, outra parte para aquele espaço que é para permitir que os estudantes também de inglês e de francês quando estiverem lá eles tenham alguma coisa para poder explorar, porque senão vão para lá e não têm nada acabam não ficando neste espaço.

S. Então este espaço funciona mais ou menos como biblioteca, ou autoaprendizagem, digamos (E1.

exatamente, funciona mais ou menos assim) e aqui já há uma colaboração com o Jacinto Banze, da Beira? Esta autoaprendizagem.

E2. Não, o Jacinto Banze veio uma vez dar uma capacitação aos bibliotecários, foi no ano antepassado, para informatização (*sobreposição*) mas daí em diante não sei o que é que eles têm feito.

S. Pois, eu acho uma ideia interessante porque também nas nossas universidades isto já está a funcionar mais ou menos, porque esta, sim, aprender pela vontade própria é difícil, parece. E os franceses também apoiam um pouco, quer dizer a Embaixada Francesa, em termos de impressora, ou livros, ou material didático? (E2. eles apoiam com livros) e de vez em quando aparece alguém, para não sei, comemorar?

E2. Há vezes em que aparecem, por exemplo temos tido aquelas celebrações da francofonia (*impercetível*) (S. ah, pois, porque vocês estão dentro deste conceito da francofonia), sim, e sempre quando anualmente no mês de Março organiza-se (*impercetível*) têm-nos apoiado, prémios para os estudantes, aqueles concursos (*sobreposição*), alguns estudantes são premiados, aqueles concursos de jovens francófonos, em que alguns estudantes são convidados para se encontrarem em Maputo com outros jovens (S. ah, eles fazem isto?) sim, este ano tivemos um estudante que ficou uma semana em Maputo, então eram jovens francófonos da zona do Oceano Índico, eles estiveram lá numa partilha francófona.

S. Então, chama-se Campus France, né? Campus France?

E2. Aquele projeto não era, acho que tinha algum financiamento de Campus France.

S. Ah, pois, são coisas diferentes, uma coisa é a Embaixada, outra coisa é Campus France.

E2. Só que o Campus France tem assistência também da Embaixada.

S. Pois, sim, um pouco como o Instituto Camões, parece-me, não é como os nossos fazem. E os ingleses, não têm apoio nenhum, British Council ou os Estados Unidos.

E3. Acho que antigamente tínhamos, era porque devia-se aos voluntários que vinham a Moçambique (S. ah, desde o Peace Corps, então, americanos) sim, isso há muito tempo, mas aqui nunca tinham apoiado, não sei para a UP central.

S. Ah, OK, oh, oh também não, é engraçado, porque os franceses fazem muito, o IC dá muito e os ingleses (E1. estão indiferentes) estão indiferentes, porque eles já sabem que a língua deles vai ganhar, não, mas tem a ver um pouco com estas políticas linguísticas.

E3. Talvez (*impercetível*) alguma coisa encontrar aqui que pode nos ajudar, porque por exemplo os americanos estão a tentar ganhar o espaço (*impercetível*) então para isso é uma luta (*impercetível*) os países já falam inglês (*impercetível*).

S. Pois e também todos os vizinhos falam inglês, quer dizer, é praticamente uma necessidade aprender inglês, quem viaja, já para o Malawi, não, também pode falar uma língua nacional, né, e isto também é muito engraçado, quando se anda pela Cidade vê-se muitos americanos, quer dizer, USAID está por toda a parte, isto deve-se a quê, vocês têm uma ideia porquê os americanos estão muito presentes na Cidade de Quelimane e também muitas pessoas cumprimentaram-me em inglês, isto, há uma.

E1. Explicação entanto que tal, quer dizer, assim, uma explicação de base científica talvez a gente não encontre, mas o facto de Zambézia fazer fronteira com o Malawi, sendo um país de expressão inglesa e termos muitas ONGs financiadas pelos EUA, faz com que venham muitos americanos para cá e a consciência que os zambezianos têm é que qualquer pessoa de raça branca que esteja cá é inglesa, mesmo que seja portuguesa, a tendência é sempre dirigir-se à pessoa em inglês, não em português, ou em francês, ou numa outra língua, talvez por considerarem a língua inglesa como uma língua internacional, por aí.

S. Então, os americanos também estão a apoiar o Programa Vamos Ler!, e isto tem muito a ver com as línguas bantu, a UP coopera de qualquer maneira com os americanos, ou com este Programa, mais especificamente, em que sentido?

E1. A UP coopera porque os formadores do Programa Vamos Ler!, alguns são docentes da UP, porque o

PVL! trabalha na componente de leitura e também na área de gestão, então, os que formam os gestores escolares também são docentes da UP, do Departamento de Ciências de Educação e Psicologia, então esses é que são os formadores e que acompanham todo o processo durante.

S. E sabe-se como é que foram selecionados, candidataram-se ou foram convidados, ou?

E1. O PVL! é continuação de um programa que também era apoiado, que era *Aprender a Ler* (**S. mas isto foi só em português, né?**), sim, foi só em português; neste segundo programa, na altura em que foi feita a seleção eu não estava cá, mas os colegas participaram na formação e fizeram um teste, com base nos resultados do teste é que foram selecionados que era para ver a eficiência que eles tinham numa das línguas locais que o PVL! está a utilizar.

S. E desde o início deste programa eles estão a trabalhar (E1. sim, desde o início) **e uma das razões para trabalhar ali é porque os americanos pagam mais, ou o PVL! também paga mais que.**

E1. Quer dizer, acho que paga mais aos que estão a funcionar lá a tempo inteiro, porque os colegas colaboradores que trabalham como formadores, eles não estão lá a tempo inteiro, eles participam nas formações naquele período das interrupções letivas no ensino secundário geral, uma semana vão para lá dar a formação, duas semanas vão dar a formação, eles não têm uma remuneração pelo trabalho que desempenham, apenas têm o subsídio, porque naquela altura eles estão no distrito, têm um *per diem* para poderem sobreviver naquele tempo que estiverem lá. O PVL não paga salário aos docentes nossos que vão colaborar com eles, sim.

S. Mas pensa-se que há uma mais valia quando este Programa acaba, quer dizer, os docentes que ganharam experiência nesta área de ensino bilingue, as experiências vão ser aproveitadas aqui na UP?

E1. Até certo ponto acho que podem ser aproveitadas, mas nunca tínhamos pensado por aí, porque este é o segundo ano, não é, começou no ano passado, este é o segundo ano do Programa, ainda não, quer dizer, não se fez uma avaliação de como é que podemos utilizar essas pessoas.

S. Pois, e há uma ligação com a ADPP, é como IFPs, porque eles formam professores também, quer dizer, de certa maneira é uma concorrência à UP (E1. não) **não, não é?**

E1. Não temos essa ligação com a ADPP.

S. Mas é visto como concorrente?

E1. Não, porque a ADPP forma para o nível básico (**S. mas aqui também forma-se**) sim, mas os nossos saem com o nível de licenciatura e os da ADPP saem com o nível básico. A ADPP pode servir de concorrente para os IFPs, sim para os IFPs.

S. Pois, também, se calhar não é concorrência, se calhar é competência, ou uma competição positiva, quem sabe. Aliás, há competição entre vocês, francês, inglês, português, nós temos, ou também há este aproveitamento das línguas, porque eu vejo as línguas, as três, como praticamente uma, que não é verdade, mas português, francês, inglês têm muito em comum, não sei se os docentes também aproveitam desta proximidade das línguas para o ensino.

E2. Em algum momento aproveita-se, p. ex., olhando para os currículos que nós estamos a implementar nos cursos, p. ex., se ela está a trabalhar com linguística de português, é a mesma linguística que eu estou a dar no curso de francês, se formos a ver até os autores são os mesmos, só que a obra que ela está a usar é uma versão talvez traduzida ou a obra que eu uso é uma versão traduzida, então em algum momento tem havido aquela interação de docentes da mesma área, em que vão partilhando aquilo que são as abordagens das suas áreas, porque se formos a ver, p. ex. linguística no inglês, francês, português, são os mesmos autores (*imperceptível*), nós usamos versões traduzidas, os de inglês em algum momento eles usam a versão original, então de vez em quando tem havido esse.

S. E também dão exemplos, p. ex., sim, isto em português seria assim, agora podemos traduzir para o francês e vocês veem já é praticamente a mesma coisa, sim, e a nível do vocabulário é óbvio, né.

E3. Isso também eu fui ver mesmo concretizei nesse exemplo que acabou falando aqui, p. ex., quando essa senhora aqui veio (*impercetível*) então, aí quase os exemplos estava em todo o lado (*impercetível*), os estudantes aproveitaram muito, aí fui ver uma discussão, não terminou na sala, mas também não terminou naquela conferência ou naquele auditório, mas também fui até na sala porque são aqueles exemplos que também na língua são aplicados, são dados, então uma ligação (*ruído*).

S. E também para o ensino do português como língua estrangeira, porque aqui tem que se sempre criar uma ponte para aquele aprendiz, porque quem vai aprender o português aqui em Quelimane, os americanos que estão aqui a trabalhar, ou os professores vão trabalhar em que canto do Mercado laboral, como professores de português como língua estrangeira.

E3. Há momentos também p. ex. nas aulas nós não deixamos que o estudante do curso de inglês só aprende com um docente de curso de inglês, às vezes juntamos de português, se tem a mesma cadeira, Língua Inglesa I, então, juntamos, então aquele desafio que ele vai aprendendo (*impercetível*) então aí há ganho de todos.

E2. Português como línguas estrangeira, no campo no interior, é um pouco difícil dizer como é que eles irão aplicar, mas eu penso que seria sim mais proveitoso se tivéssemos estudantes que depois de terminar a formação pudessem (*impercetível*) ou se tivéssemos intercâmbio com estudantes internacionais aqui no nosso País, iria aplicar-se melhor o ensino de português como língua estrangeira, em Maputo, p. ex., é que o departamento de línguas tem recebido estudantes que provêm de fora, que têm esta componente do minor como uma oportunidade de aprender português, estudantes que vêm, até brasileiros, alguns vêm da Alemanha, no ano antepassado, e alguns vêm de Pequim, também, Indonésia (S. e Vietnam, é muito forte, mas também Tanzânia, Nigéria) (*impercetível*) todos lá na residência, todos esses vão para a Faculdade de Línguas, sim, lá na Reitoria, tinham aulas lá, acredito que aí sim, português como língua estrangeira tem muito mais.

S. Pois, então isto já é a última pergunta, a nível da internacionalização da Delegação de Quelimane, vocês têm muitos contactos com universidades estrangeiras, ou aqui na África e também com países na América ou na Europa.

E1. Os contactos são mesmo na área de formação, a Delegação de Quelimane tem um memorando assinado com uma universidade malawiana, em 2015 foi um grupo de docentes de inglês e agropecuária, porque eles trabalham muito também na área da pecuária, que era para estabelecer parcerias com a universidade. Naquele ano nós tínhamos desenhado um projeto que os estudantes do último nível, que era o 4º ano, teriam uma espécie de estágio, de 15 dias, mas o que travou foi mesmo a questão da crise, a instituição não estava em condições de pagar a deslocação dos estudantes e os próprios estudantes também não estavam em condições de fazer isso, e nesse intercâmbio acabámos tendo um colega que, prontos, está lá a fazer o doutoramento. E temos, ao nível do departamento, estudantes que estão a fazer mestrado ou o doutoramento fora do País. Falávamos aqui do apoio da Embaixada Francesa, o diretor do curso é exemplo disso, fez um mestrado com apoio da Embaixada da França, em França, assim em regime semipresencial.

S. Os colegas foram formados na França (E2. eu mais um outro colega) em que cidade? (E2. em Nantes) como o Jacinto Banze, ou Nancy (E2. o Banze foi noutra cidade), mas Nantes também é uma cidade bela.

E1. Sim, então temos intercâmbio desta natureza, no mês de junho foi um colega também de francês para Ilhas Reunião, com o apoio da Embaixada da França, agora em novembro vai o Dr. Magul, também na área de formação, então temos, há internacionalização nesses termos, mesmo em questões de formação, temos também três colegas a fazer formação na África do Sul, esses estão com bolsas mesmo da UP, a UP Quelimane é que está a financiar, está a apoiar a formação deles, e um em Portugal e outro no Brasil (**S. isto também a custo da UP?**), o que está em Portugal sim (**S. não é a Embaixada Portuguesa**), não, é a UP, o que está em Portugal é a UP que está a pagar, o que está no Brasil está com bolsa da CAPES (**S. OK, sim, e os ingleses nada**).

E3. Já dei o exemplo de um que está a fazer o doutoramento no Malawi e também tem mais um outro colega que está a fazer o mestrado na África do Sul. Esse que está no Malawi quem está a financiar é a UP Quelimane, no âmbito (*impercetível*), quando fomos para lá para fazer aquele estudo para troca de experiência com os estudantes do 4º ano, então acabámos, um de nós, acabámos a ganhar espaço e já está a estudar (*impercetível*) então outro é esse que está a fazer na África do Sul.

S. E do Commonwealth of Nations nada (E1. não), ah, é interessante, sim, é muito interessante, então a CPLP está a funcionar mais ou menos, a francofonia também, faltam só os alemães (E1. sim, faltam os alemães e as portas estão abertas para os alemães, e tivemos um colega que teve a bolsa alemã, Dr. Beramba, no mestrado) pois, mas acho que foi um *In Country*, ele ficou aqui e fez o mestrado em Maputo, ah, sim, com o senhor Beramba eu falei várias vezes e infelizmente este programa de bolsa já acabou, não sei porquê, mas eu sei, lembro-me muito bem, existia, OK, muito obrigada.

UP Tete

I.

DATA DA ENTREVISTA: 15 de Outubro de 2018
CIDADE: Tete
INSTITUIÇÃO: UP-Tete
ENTREVISTADO/A (E.): MB
FUNÇÃO: Adjunta pedagógica

S. Ok, eu estive em Tete e falei consigo; como é o seu nome? (E. Madalena Bive) ah, Madalena Bive, e é diretora? (E. Adjunta-pedagógica) adjunta-pedagógica, sim, eu só quero saber alguma coisa, vocês trabalham com os IFPs? (E. sim) há um contacto direto entre a UP e o IFP que está no mesmo terreno?

E. Sim, temos um contacto direto na perspetiva de os nossos estudantes fazem as suas práticas.

S. Ah, muito bem, OK, eles vão ao IFP e trabalham com os formadores.

E. Sim, com os formadores, e temos esta escola anexa aqui, porque esta escola anexa é (*impercetível*).

S. Muito bem, então esta escola funciona com alunos dos arredores? (E. sim, sim, sim, são dos arredores) e eles fazem o ensino primário, ou? (E. sim, ensino primário completo) secundário não (E. secundário não), mas então, os estudantes da Universidade Pedagógica vão para o ensino secundário, mas mesmo assim fazem o estágio, ou parte da formação didática nas escolas.

E. Nós temos um curso do ensino básico, do ensino primário, em que os nossos estudantes fazem o seus estágios também no ensino primário, e temos também uma componente que são as práticas pedagógicas e estágios, e os nossos estudantes apoiam na elaboração do material didático de baixo custo, ao IFP (**S. materiais de?**) de baixo custo, materiais reciclados, para suprir a falta de materiais convencionais, como há falta de material (S. material em que sentido, manuais, ou desenhos, ou textos ou) figuras para a matemática, cartazes, produção de cartazes, produção de objetos como bola, (*impercetível*) para aulas de educação física, é nessa vertente que nós apoiamos.

S. Mas então os estudantes do ensino básico da UP vão ser futuros formadores, não vão trabalhar como professores (E. vão trabalhar como professores) no ensino básico? (E. no ensino básico, sim, sim) mas mesmo com uma licenciatura (E. sim, no ensino primário), vão trabalhar com esta licenciatura no ensino (E. sim, porque esse curso é para o ensino primário, é um curso específico para o ensino primário) mas é um curso universitário e os professores que são formados no IFP têm apenas, não sei, 12º, mais três anos, ou não sei qual é o regime.

E. O que acontece é que os nossos estudantes não vão direto. Os estudantes que estão aqui, que vão para lá, são os que já começam a estudar enquanto estão aqui, e só chegam lá para mudar de carreira.

S. Ah, tá bem, tá bem, então eles são já professores no IFP?

E. Sim, são já professores primários, nas escolas, eles só vêm aqui para aumentar o grau académico.

S. São quantos?

E. Nós temos cerca de 1000, 900, é um bom número, mas não só aqui só, temos também em outros distritos, como Chitima, como Marávia, como Ulongué, em Angónia, temos aqui, então temos praticamente seis turmas **(S. seis turmas, só no ensino primário?)** só no ensino primário, sim **(S. wow, isto é muito!)** sim, sim, sim.

S. E nestes distritos há sempre um IFP?

E. Em Angónia, sim, sim, sim, exceto em Marávia. Chitima tem, Angónia tem, porque nós temos polos, a Universidade funciona com os seus polos e nos locais onde funcionam como polos, tem os IFPs, com exceção de Marávia.

S. Hum, hum, muito bem! Então é Maputo, Tete, distrito, a estrutura, funciona como, OK, já estou a ver. E a Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes é uma faculdade grande, ou mais ou menos pequeno?

E. Aqui funciona como departamento **(S. sim, pois)**, porque a faculdade é a que está em Maputo **(S. pois, a Faculdade-mãe)**, sim, aqui funciona em departamento. Em termos de efetivos, número de estudantes, aqui é um departamento pequeno **(S. quantos estudantes?)** só tem o curso de português **(S. ah, e inglês, inglês já não funciona)** aqui não, aqui nunca funcionou **(S. ah, então, não há inglês, não há francês)** não, a única língua que temos é o português **(S. pois, eu estava a pensar, porque o Malawi fica muito perto e inglês fazia sentido, né)** nós estamos já há dois anos a tentar introduzir o curso de inglês cá, mas temos um problema que é a falta de professores, nós só temos dois professores.

S. Ah, pois, ta bem, sim, então é pedir a Maputo ‘mandem’, mas ninguém quer trabalhar em Tete.

E. Sim, sim, ninguém quer trabalhar em Tete, mas queremos acreditar que, para o ano que vem, 2019, possamos conseguir, porque fizemos mobilidade, transferimos os professores das escolas primárias. Como não há contratação, nós fizemos mobilidade a partir daqueles professores que já estão a trabalhar nas escolas, então transferimos das escolas, está em processo, para eles virem ser professores de inglês aqui.

S. Ah, OK, então não é preciso chamar as pessoas de Maputo, tem já aqui os professores do ensino secundário e têm já a licenciatura, ou mestrado, se calhar (E. sim, sim) e podem trabalhar aqui como docentes. Há capacidade em termos de sala?

E. Há capacidade porque nós alugamos seis salas aqui no IFP. Além das 13 salas que temos aqui, temos mais 6 salas no IFP e temos essas outras 6 salas que albergam os cursos de ensino primário, porque se olharmos para o número total, total, mesmo, alguns já saíram, temos cerca de 600 que estão a fazer o ensino primário, porque funciona à distância e presencial.

S. E o curso de português também? (E. só funciona presencial) muito bem, e também há um pós-laboral ou? (E. há um pós-laboral) ah, ta bem, laboral e pós-laboral, sim, muito bem. E pós-laboral é maior que o laboral ou? (E. laboral) laboral, tem mais importância, tem mais estudantes, sim, são quantos mais ou menos? (E. são duas turmas, são aproximadamente 60-75) mas então, 4 anos, e no 1º ano quantos estudantes são? (E. este ano não abrimos 1º ano, porque é um curso que nós descontinuámos, nem todos os anos) só dois em dois anos ou três em três? (E. depende, p. ex. para próximo ano vamos abrir; então, depende muito) e abriram na última vez (E. no ano passado), no ano passado, OK, então dois em dois, porque não há procura de professores de português? (E. não, há procura, mas para o laboral, não para o pós-laboral, só que como nós não temos salas suficientes para pôr todos os cursos de uma só vez, nós articulamos em função da alternância, alternamos os cursos, abre português, abre química, fecha português, abre física) ah, tá bem, porque também há ciências naturais aqui (E. sim, sim, temos ciências naturais, temos ciências sociais, temos ciências da terra, temos ciências da educação e psicologia (S. então, são muitos cursos, sim) temos 18 cursos (S. 18! Ok, isto já é muito, e os docentes são suficientes) os docentes? Os outros docentes nós contratamos 53 docentes por semestre de fora (S. hum, ta bem, então não fazem parte do quadro, do corpo docente, sim, são) são contratados, sim, mas para o período laboral são suficientes, contratamos para o período pós-laboral.

S. Pois, sim, e os estudantes, depois do curso, encontram trabalho, há escolas suficientes para?

E. Nem todos, nem todos. É certo que nós, há dois anos atrás, temos uma parceria com a Hidroelétrica de Cahora Bassa, que tem uma escola e ele recruta os **(S. ah, pois, uma escola portuguesa, né?)** sim, tem uma escola **(S. em Songo?)** sim, em Songo, então, nós temos um memorando em que eles recrutam os melhores estudantes para dar aulas lá, mas cobrem 5, 6 estudantes no máximo, então os outros vão tentando nas escolas, nos distritos **(S. vão para outras empresas também)** sim, sim **(S. sim, ok, pois, com uma licenciatura têm mais hipóteses de encontrar qualquer)** sim, mas nós já estamos há três anos em que o nível, a taxa de ingresso no aparelho do Estado reduziu por causa dos problemas internos de financiamento, números de vagas, então este ano é que começou.

S. E os estudantes têm, têm, têm uma, sim, qualidade suficiente quando entram? Qual é a nota mínima que têm que ter?

E. Eles entram via exames de admissão, é por número de vagas, por exemplo, para o laboral nós abrimos 45 vagas, aqueles primeiros 45, a partir da nota mais alta, é que vão ficar.

S. E a nota mais alta é 15 ou 16 ou? (E. depende do exame), e os minor também entraram aqui. Quantos minors existem? (E. nós temos aproximadamente 14 minors) ah, ta bem, e na área das línguas? (E. as línguas temos dois, língua inglesa e língua portuguesa) ah, aqui já existe o inglês (E. no minor existe inglês; então temos a língua inglesa e a língua bantu, língua bantu é um minor novo) é de 2000 e? (E. começou o ano passado) ah, tá be, no ano passado, e são aqueles que estão agora no 4º e fazem a excursão (E. sim, sim) e ainda bem que o 3º ano está aqui (E. sim, sim), hum, ah, e, só para me orientar melhor, então, a UP Tete é de 2008, é uma delegação nova, recente (E. tem 9 anos) nove anos apenas, sim, então foi em 2009. OK, e a senhora está aqui há quanto tempo? (E. cinco anos) cinco anos! E sempre nesta posição? (E. sim, sim) ah, muito bem. É de Tete, é da Cidade de Tete?

E. Não, não, eu sou da Cidade de Nampula, mas eu venho transferida da Cidade de Maputo **(S. por vontade própria ou, ou?)** não, porque questões mesmo de trabalho **(S. Ah, OK, pois, Nampula fica longe)** sim, mas eu sempre trabalhei em Maputo **(S. ah, tá bem, então é de Nampula mas trabalhou muito tempo em Maputo e agora está aqui)** sim, sim **(S. então, e tem uma língua materna?)** sim, é makhwua **(S. é makhuwa, mas também aprendeu o changana)** sim, só que eu falo mais changana que makhwua, porque em Nampula só fiquei três anos, fiquei nos primeiros três anos de vida, fiquei mais tempo em Maputo, por isso que falo melhor o xichangana **(S. pois, e agora fala nyanja)** nyanja, duas, três palavras – *riso* **(S. porque não é preciso comunicar-se nesta língua no dia-a-dia?)** aqui não, não necessariamente; quando saudar os colegas, saudação, as colegas também ensinam, eles é que se preocupam em ensinar como se diz isso; há necessidade, mas durante o trabalho não, só na zona, em casa.

S. E como é visto este ensino bilingue, pode dizer alguma coisa, pelos colegas, sobretudo os colegas do português, não sei, aceitam o ensino bilingue, ou, ou?

E. Bem, no meu ponto de vista, em termos de política é boa, mas em termos de estratégias para implementação deste currículo, é que ainda precisamos de pensar, porque há professores que não falam, p. ex., emakhuwa, mas são obrigados a dar em aulas em makhuwa **(S. ah, ok, isto é um conflito, sim)** então, em algumas regiões, precisamos sim de pensar numa estratégia de implementação.

S. Pois, e aqui também, como o colega disse, sim, em dois anos não vão ter profissões nesta língua e vão ser professores, e sobretudo nesta área do ensino primário, porque é também lidar com crianças; eu sempre acho os iniciantes têm mais dificuldades e os professores têm que ser os melhores.

E. Por isso é que só temos um único professor que é falante **(S. ah, pois, aqui já vejo um problema)** é um professor que é da filosofia, mas agora tivemos que encaminhar para as línguas bantu por ser falante **(S. é o Mário?)** não, não, Mário não é falante **(S. não é falante)** o outro, o Tivane, ele é falante sim **(S. e ele é aquele professor)** sim, ele agora está a fazer linguística, por causa do Bantu, linguística Bantu.

S. Sim, sim, eu vi hoje, não, ontem, vi uma placa a dizer Instituto de Línguas, é aquele Instituto de Línguas que funciona também em Maputo. É uma instituição do MINEDH (E. sim, sim) vocês trabalham com eles? (E. não, não) mas eles fazem o quê, o Instituto de Línguas? (E. eu sei que eles dão cursos de inglês, francês, cursos de curta duração, um mês, três meses) ah, OK, é mais para o público fora (E. sim, sim), mas porquê é uma instituição do MINED e não uma coisa particular?

E. É particular (S. **ah, é?!)** é particular (S. **ah, OK, se calhar é só controlado pelo MINEDH**) não é do MINEDH, não, não, é particular, não é do MINEDH (S. **ah, é um pouco misterioso este Instituto de Línguas porque aparece na página web do MINEDH, do Ministério, só que não há mais informações acerca deste Instituto, então, estou sempre a adivinhar**) prontos, eu conheço só o particular.

S. **É interessante, então sempre trabalhou na faculdade de educação física em Maputo?** (E. sim, sim) **eu também estive lá de vez em quando para não sei, porque há cooperações com a Alemanha.**

E. Ah, sim, sim, sei, conheço o professor Hans (S. **ah, pois, claro que sim, o famoso Hans, conheço muito bem sim, também acho que houve uma cooperação com a GIZ, com a cooperação alemã, ultimamente**) ultimamente, sim, nos últimos anos, sim, percebi (S. **há alguma coisa, sim, materiais, didática, também da educação física; eu lembro-me quando ainda estive**) ah sim, sim, sim, ano passado eu soube (S. **como se chama, Patrícia?**), houve um grupo que estava a trabalhar, sim, fizeram um projeto.

S. **Então, este mundo aqui é muito pequeno, só que a educação física não tem nada a ver com as línguas, quer dizer, também tem.**

E. Eu agora estou a estudar o doutoramento em currículo.

S. **Ah, está a fazer isto, em Maputo?** (E. Sim) **ah, de vez em quando sim tem que** (E. sim, sim) **não é fácil, mas vai de avião, ou vai de comboio?**

E. Não, às vezes via terrestre, às vezes via aérea, depende da disponibilidade, sim.

S. **Pois! OK, muito bem, já foram.**

II.

DATA DA ENTREVISTA:	15 de Outubro de 2018
CIDADE:	Tete
INSTITUIÇÃO:	UP-Tete
DEPARTAMENTO:	Português
ENTREVISTADO/A (E.):	JS
FUNÇÃO:	Substituto do chefe de departamento

S. **Vamos então começar pela faculdade, então, há o curso de português, há o curso, não, é o único** (E. é o único, sim) **curso, quer dizer, licenciatura em português.**

E. Licenciatura em Ensino de Português com em línguas bantu e minor em inglês.

S. **E mas não é todos os anos que a licenciatura abre.**

E. Não (*impercetível – ruído periférico*).

S. **Mas então é decidido conforme a situação, se a Universidade abre as portas, ou não.**

E. Sim, sim, sim, aqui a decisão tem a ver com, por causa de falta de espaço, então fecham um curso, depois no ano seguinte abre outro curso, para dar lugar a outros cursos, a outros anos.

S. **Pois, exatamente, então são pelo menos quatro áreas que existem** (E. são quatro áreas que existem, sim, então) **mas então não é por falta de procura, há sempre pessoas que querem?**

E. Não, não, não, há sempre pessoas que querem, problema é de espaço, a instituição tem poucas salas de aulas, razão pela qual acabam abrindo um curso, então o ano seguinte, para dar mais espaço a outros cursos, tem que descontinuar (S. **pois, faz sentido**) o problema é este.

S. **Isto não prejudica o funcionamento da direção?**

E. Até que não prejudica o funcionamento da direção, mas sim tem prejudicado o próprio estudante; é que há estudantes que já estão naquele ritmo dos seus estudos normais, então, à medida que estão no 2º ano e no 3º ano, então essa continuação, dizer não, este ano o curso descontinua, ano seguinte vamos abrir um outro curso, então aí cria rotura naqueles estudantes que estão a fazer o 3º ano, estão a repetir algumas cadeiras e depois o curso descontinua.

S. Ah, pois, entendo, é sobretudo para aqueles que falham algumas cadeiras não podem repetir no ano passado porque se calhar não há o curso, então são obrigados de seguir um ano para o ano para conseguir concluir, então reprovações não é uma boa ideia, sobretudo quando não há curso, pois, e acontece, porque assim têm que esperar.

E. Têm que esperar que o curso abra noutro ano, o grande embaraço é este, né, descontinuar os cursos. Isto também complica a gestão da direção (S. claro que sim) porque a direção tem que nalgum momento alocar um docente para fazer acompanhamento desses estudantes, a partir do material didático (*impercetível*) e quando são cursos remuneráveis como o ensino à distância, o pós-laboral, então implica pagar a um docente que está com dois estudantes, ou três estudantes, então é dispendioso.

S. E estes estudantes não podem continuar; têm que ter feito o 1º, o 2º ou o 3º ano para poderem continuar. Então já é um problema logístico, já vejo, sim. E os estudantes que entram são qualificados, quer dizer, têm todas as condições que são precisos para estudar o português?

E. O que acontece é que os estudantes que entram para o curso de português de princípio eles já são falantes de português, então têm essa habilidade de já falar o português, são proficientes, e são selecionados na parte do exame de admissão.

S. E esta prova de admissão é igual para todo o País?

E. Para todo o País, sim. Então isso acaba sendo um indicador de seleção, de selecionar pessoas que já falam a língua (S. então aqui a qualidade é sempre boa) é sempre boa sim.

S. E as pessoas vêm da Cidade de Tete ou vêm também dos distritos?

E. (*impercetível* – volume de voz muito baixo) dos distritos circunvizinhos (*impercetível*) são poucos daqui localmente, muitos deles são do distrito, só vêm aqui para fazer o curso, sobretudo os que estão a fazer o curso de professores (*impercetível* - ruído) (S. e podem viver aqui, há lares de estudantes?) não, não há lares de estudantes (S. então têm que arranjar alguém que vive em Tete) têm que arranjar uma casa.

S. Então já são custos adicionais para, mas nem pensar ir para Maputo.

E. Não, temos alguns estudantes daqui que vão fazer o curso em Maputo (*impercetível*) são os que estão aqui na província (*impercetível*) eles concorrem e depois acabam anulando a matrícula porque não têm condições para frequentar o curso, têm que pagar uma casa, a viver com colega, não têm condições de procurar casa, os pais estão distantes, então tem aqui muito esses problemas.

S. Pois, acredito que é assim, mas então não acontece que alguém que é de Chimoio vai candidatar-se para Tete, ou também existem (E. existem, sim) mas isto tem a ver, esta escolha, com a qualidade do curso aqui?

E. Não, essa escolha não tem a ver com a qualidade do curso, tem a ver com a vontade do próprio estudante, p. ex., ele é natural de Chimoio, por insuficiência de vaga no Chimoio, então ele logo pensa em fazer em Tete, ele logo planifica, não, acho que vale a pena eu fazer o curso em Tete porque tenho a possibilidade de entrar, porque Chimoio oferece talvez umas trinta vagas, então vale a pena eu ir concorrer para Tete (S. que tem 45) que tem 45, sim (*impercetível*) muitos acabam escolhendo Tete. Tete é uma cidade, depois por causa de calor, não sei quê, condições climáticas, então o estudante nalgum momento acaba por pensar, acho que concorrer para Tete é melhor porque tenho facilidade de entrar (*impercetível*).

S. E depois no 3º ano eles têm a opção ou não, obrigação de escolher um minor (E. um minor, sim) o minor pode ser inglês ou língua bantu (E. ou língua bantu, sim); há uma tendência, qual é o curso que as pessoas preferem, é inglês ou?

E. Normalmente o curso que se pretende é, muitos preferem inglês, muitos vão para as línguas bantu por causa de falta de competência linguística em inglês, porque têm receio de falar em língua inglesa, então preferem p. ex. a língua bantu (**S. porque acham que já dominam a língua bantu**) mas são esses também que nem falam a língua bantu, que nem têm a sua língua bantu bem (*impercetível*) na escrita.

S. Qual é a língua que é ensinada? (E. Aqui é o nyanja, mas a língua falada aqui na Cidade de Tete é o nyungwe, só que a UP aqui em Tete deu como opção o nyanja) **e porquê eles optaram por esta língua?**

E. Como opção, por uma questão mesmo de escolha do curso, então, em vez de pensar em minor em nyanja, já tem muitos escritos, já tem muita literatura, também é uma das línguas que já (*impercetível*) bilinguismo, ensino bilingue (*impercetível*) apesar de o nyungwe ser uma das línguas faladas na Cidade de Tete (S. mas só na Cidade) na Cidade, sim, a parte circunvizinha já tinha o nyanja (*impercetível*) já tem muitos escritos, tem muitas pessoas já formadas nessa área, então é essa a opção linguística, nyanja, por causa de ter alguma literatura.

S. Pois, claro. Aqui há cooperação com os Estados vizinhos?

E. Há também cooperação, somos vizinhos, com o Malawi, Zâmbia, também; é fácil a comunicação.

S. E é mais nyanja do que nyungwe.

E. Nesse raio de 50Km para aí, sim.

S. E o ensino bilingue existe na Cidade de Tete, ou não?

E. Não, em Tete não existe (**S. então, é só nos distritos**) é só nos distritos, sim (*impercetível*).

S. Mas as pessoas que estão a estudar no ensino de língua bantu não vão ser professores de ensino bilingue.

E. As pessoas que estão a estudar a língua bantu como minor (*impercetível*) professor de língua nyanja (*impercetível*) essa é que é a intenção.

S. Pois, mas eles são para o secundário e o ensino bilingue é do ensino primário; aqui não vejo a ligação.

E. É verdade, mas com mais profundidade os especialistas, as pessoas que trabalham muito com esses pacotes de língua bantu podem explicar com mais clareza, sim, sim, sim, eles já têm uma visão, quais são os (*impercetível*) que aparecem nos planos de ensino.

S. Pois, porque eu ouvi dizer que futuramente vão também introduzir (E. começar no ensino secundário) **no ensino secundário também vão introduzir língua bantu** (E. língua bantu) **sim!**

E. Já existia nos planos curriculares, mas como opção, já havia opção como artes cénicas (*impercetível*) ou minor quem quisesse escolher também uma das línguas bantu local. Isso já tem como opção, agora falta essa orientação que deve ser mesmo cumprida, acho que vamos ter que fazer isso.

S. Mas como é que é visto, estes minors que são apenas dois anos, e uma carga horária não muito grande, quer dizer, os estudantes vão ter a proficiência para poderem trabalhar com estas línguas?

E. De princípio, toda a pessoa que aprende uma língua, é a noção, né, a intenção, toda a pessoa que aprende uma língua tem uma noção, quando é adulto, da sua língua materna, já tem lá a estrutura, então, o que falta apenas é como articular algumas regras de uma ou outra língua que ele quer aprender; a questão da oralidade, da comunicação, da expressão, é um aspeto que ele vai cultivando à medida que vai trabalhando com a língua.

S. Já vejo, então, o que é que é uma pré-condição, eles têm que já ter domínio da língua inglesa, mas também de nyanja, quando entram, porque não é um curso de aprendizagem de língua.

E. Desculpe, quando eles entram, o exame de admissão é português e inglês, não Nyanja, não entra a língua bantu no exame de admissão, só no minor é que eles começam a ter duas escolhas, uma escolha é inglês outra escolha é a língua bantu, é a opção que a Delegação escolheu, então, os que vão para a língua bantu serão (*impercetível*) ali têm a comunicação e expressão oral e expressão escrita. As aulas são ministradas nessas línguas (**S. ah, OK, todas as cadeiras são**) são ministradas nessas línguas (**S. muito bem, então eles precisam de dominar**) dominar, precisam comunicar-se, então, o presumível é que em dois anos eles tenham uma competência comunicativa, escrita assim como oral, isto é o presumível, né, e eles como utentes querem conhecer a língua, querem ensinar, é preciso fazer um pouco de esforço, e aqueles que estão a fazer esse esforço agora estão na fase de estágio, e eles estão a fazer o estágio em língua bantu, então, se um e outro não fala essa língua (*impercetível*).

S. E há como saída profissional; não tem que ser necessariamente como professor, também, falava-se p. ex. na Beira ser tradutor ou trabalhar na Rádio, também são (E. são opções sim, para estágio) **ah, para estágio também, já é considerado e já existem contactos com** (E. já há contactos sim, porque em Rádios locais, mesmo a RM, têm programas de ensino bilingue; então, há esses contactos).

S. E aqui na Rádio temos as duas línguas, nyanja e nyungwe?

E. Temos o nyungwe e temos o sena (**S. sena, nyanja não?**) nyanja não; do que eu sei da RM, então escuto mais sena do que nyungwe, então se temos nyanja nunca (*impercetível*), mas talvez com mais tempo.

S. Pois, é ainda sim, é muito recente (E. é muito recente e) **quando é que foi introduzido este curso, minor em ensino de?**

E. O ensino de nyanja aqui, aliás o minor em ensino, esse é o segundo ano (**S. é só o segundo ano, para o inglês?**) não, inglês já estamos com inglês desde 2012 (**S. 2012?**) que era habilitação, 2011, era habilitação, tínhamos ensino de português com habilitação em inglês, então depois aqui, na nova revisão curricular, foi a revisão curricular, em 2014, 2013-2014 (*impercetível*) 2015 para aí, então já havia essas saídas, né, os que não querem fazer inglês podem também optar pela língua bantu, podem optar por português como língua estrangeira, assim como outros minors podem existir. E isto foi em 2015, por isso é que temos aqui esse grupo que vai sair agora, estes que estão no estágio, são de 2015 (*impercetível*), 2017 começou a haver esse minor no 3º ano, assim estão a terminar, e estamos a ter agora também o segundo curso (*impercetível*) minor em nyanja, estes estão no 3º ano, e ainda estamos agora a tentar orientar esses do primeiro ano. Terão também as mesmas possibilidades de saírem com nyanja ou inglês, que são as duas opções.

S. Mas isto é engraçado, então, inglês é uma disciplina que é ensinada nas escolas secundárias, mas a UP aqui não tem inglês, quem então forma os professores que vão dar inglês no ensino secundário?

E. A UP, essa questão é mais do, está ligada a uma questão mais administrativa, isso é uma questão mesmo macro, não tem nada a ver (*impercetível*). Neste momento quem dá aulas de inglês na escola secundária são professores já formados noutros modelos e noutras delegações; temos aqui, p. ex., Beira (*impercetível*), temos também a UP Manica que tem o curso de inglês, UP Quelimane, muitas delegações têm inglês (*impercetível*).

S. Ah, tá bem, então, quem quer estudar inglês tem que dirigir-se a outras delegações, muito bem, ok, mas futuramente vai ser uma mais valia se.

E. Mas também podemos aproveitar os estudantes que estão a sair com o minor em inglês, esses são os que estão a dar aulas de inglês, são pessoas com uma competência de língua inglesa forte. Muitos estudantes nossos que saíram do primeiro curso, esses que faziam português com minor em inglês, então, quando foram para o mercado de emprego já estão a dar inglês.

S. Pois, sim, sim, e existe aqui na UP Tete também este regime que cada estudante tem o direito de aprender inglês durante o curso, pelo menos um semestre, isto também oferecem (E. oferecem, sim) **OK, porque faz parte do currículo da UP, então têm o direito. E como é para o português?**

E. Mas para esses do minor em inglês, para eles não há necessidade de fazer um curso de inglês num semestre, eles já têm o pacote de inglês em dois anos, 3º e 4º ano, para outros cursos (*impercetível*) os do minor, eles têm o inglês, como dizia (*impercetível*) e vão dominando na convivência social (*impercetível*),

têm amizades, têm colegas, vão desenvolvendo as suas competências da oralidade, a expressão oral é que é muito importante.

S. E, OK, tu és chefe do curso de português (E. neste momento estou a substituir um colega – *impercetível*).

S. Pois, então, há cooperação com as outras delegações? (E. É positiva, há cooperação sim) **pois, também este de Quelimane, quer dizer, conheço muito bem o pessoal de Quelimane e já; e com o Instituto Camões também?** (E. Com o Instituto Camões nós é que não temos) **infelizmente, ou felizmente, não sei.**

E. Não temos; é por causa de, eu não sei explicar também, mas (*impercetível*) algumas políticas vão mudando, e sendo a nossa delegação uma das últimas a ser aberta, então, a visão provavelmente seja outra (*impercetível*) sim, mas isso não nos tira a comunicação com colegas noutras delegações que têm o Instituto Camões, sim, questões de bibliografia, questões da relação.

S. Sim, mas conhece aquela cátedra do português, este sim, que é, pois, uma ideia muito (E. muito boa) **boa, né, então, e trabalha-se aqui também com esta plataforma** (E. sim, trabalhamos, sim – *impercetível* - como ensinar a língua portuguesa) **e também participam nestas jornadas de língua portuguesa?**

E. (*impercetível*) este ano houve a 10ª, então, próximo ano também haverão (*impercetível*) na Beira, então estamos informados e temos participado também com alguns artigos, né. **(S. já participou?)** eu, não participei, mas já enviei os meus dados pessoais, já enviei, só que falta ir à apresentação (*impercetível*) conferências internacionais, também, já participei, com a intenção de sempre desenvolver a língua portuguesa (*impercetível*) **(S. desenvolver na própria fala ou desenvolver em que sentido?)** (*impercetível*) temos o quadro comum de referência, um quadro internacional, não é (*impercetível*) competência oral, competência escrita, essas são as prioridades, depois tem as auditivas, temos a compreensão, e também tem que conhecer a interpretação dos textos, temos a fala, a oralidade, então desenvolver é essa competência, a competência fonética que tem a ver com a oralidade, leitura dos textos, então isto tudo tem a ver com (*impercetível*).

S. Gosta de estudar mais? (E. Eu gosto, gosto, gosto, este ano estou na universidade a dar aulas, mas eu gosto, e de estudar mais) **e não achas que este ensino bilingue está a (*impercetível*) o português?**

E. Não, não está a (*impercetível*), é uma boa prática para dar mais um impulso, quer dizer, é mais um subsídio para o desenvolvimento da competência do português (*impercetível*). Desde a infância, eles têm a língua materna a língua bantu, vão à escola e quando veem o português é uma língua segunda que (*impercetível*) mas como esses já têm a competência da comunicação nas línguas bantu (*impercetível*) então, ensinando o bilingue, o professor tem essa possibilidade de mostrar as duas faces da moeda, se fala em português ele não consegue compreender, mas ele consegue falar na sua língua materna, mesmo o objeto, o professor vai dizer ‘não’, então em português isto aqui chama-se X, ali é mais expressividade.

S. Então é a favor de expandir com este ensino bilingue.

E. Ah, concordo, sim, concordo. Se eu estou diante de uma cena teatral, eu posso aproveitar a mímica, posso aproveitar os gestos, mas tudo aquilo está sendo feito na língua materna, que eles conhecem (*impercetível*) a minha intenção é ensinar a língua portuguesa, mas esses alunos conhecem as artes na sua língua, conhecem o teatro a partir da sua própria língua, então eu posso usar daquilo que há para fazer a tradução para o português (*impercetível*) era muito para a semântica, mas para questões científicas, que é (*impercetível*) isto faz-se assim (*impercetível*) assobios (*impercetível*) a repetição dos sons (*impercetível*). Como funciona também o português é da mesma maneira como nas línguas bantu, apenas o que diferencia é a abordagem (*impercetível*).

S. Vocês como colegas falam sobre as didáticas, o que é que é útil, o que é que podem utilizar na sala de aula, há aqui uma cooperação?

E. Há cooperação, sim (*impercetível*) essa componente não que só pode ser escutada na disciplina X, mas também pode ser escutado numa outra disciplina, apesar de (*impercetível*) usando o mesmo conteúdo, olhando para a linha de pesquisa dessa pessoa, então, temos discutido isso, o nosso dia-a-dia é discutir essas coisas.

S. Vocês são quantos colegas? (E. somos 11 colegas) **11 colegas, OK, também não são muitos, sim, para todas as línguas** (E. para todas as línguas, para o português, para a língua bantu são – *impercetível* - para o português somos 7 e depois temos 3 para o inglês, eles trabalham com o minor assim como o inglês é uma língua que tem que ser ensinada em todos os cursos, sem exceção - *impercetível*).

S. E que tal o português, o português já é um português moçambicano ou, ou um português cada vez mais brasileiro, por causa da televisão?

E. É verdade, é verdade, da TV, mas (*impercetível*) o importante de ouvir a televisão, não é só buscar a maneira de falar, nem as estruturas sintáticas, não (**S. que é um pouco diferente né**) é diferente, mas nós queremos ir buscar algo na TV, então o importante é saber que a língua do ensino em Moçambique é o nosso padrão, que é português europeu (*dispensável*), português-padrão, adotado pelo Estado moçambicano.

S. Mas há também vozes que querem mudar isto e padronizar.

E. Há um desafio muito grande, um desafio não significa deixar à margem aquilo que já existe, é uma questão de mostrar às pessoas que essa estrutura existe na língua X, que é padrão para esses falantes, e a nossa língua também tem essa estrutura, então aonde está a diferença, como acontece do português para o brasileiro, todos são falantes da língua portuguesa, mas o importante é mostrar a estrutura, o que é que está em comum, o que é que é diferente, então, há esse desafio de mostrar essa parte, não, as pessoas já falam português em sua casa, quais são as influências que as levam a falar diferentemente do português-padrão (*impercetível*) esta seleção categorial, então.

S. Pois, sim, e como é de Quelimane pode dizer que o pessoal aqui em Tete já tem outra maneira de falar português, quer dizer, o português de Quelimane, aliás também conheço a cidade de Maputo, ouve-se uma diferença, eu não oiço esta diferença, mas, o português de Maputo é diferente do português de Quelimane e o português de Tete também é outra coisa, não sei?

E. Ah, a professora não conhece, não consegue ver porque (**S. porque para mim é uma língua estrangeira, então eu estou muito feliz quando eu entendo**) custa muito a identificar essas diferenças (**S. mas há diferenças?**) chamamos de diferenças de dialetagem, não é, e são muito fortes, nós conseguimos ver, não, esse falante é makhuwa, esse falante é rhonga, esse falante é citshwa, esse falante é sena.

S. Então, os teus colegas aqui, entendem-te bem, não têm dificuldades? Pois, entender o português de Quelimane influenciado pelo chuwabu.

E. Não, o que acontece, apesar de haver as diferenças de dialetagem, existe o comum, as diferenças da dialetagem não podem afetar a comunicação, por isso é (*impercetível*), se é carro é carro, com dois 'r's, se alguém lê 'caro' com um 'r', esse já é uma falha linguística, isso já é um desvio linguístico, então isso não afeta, nós queremos ensinar é a regra do português (*dispensável*), existe uma regra, que este é padrão, que este é estrutura que tem que ser ensinada, as diferenças estão na fala (*impercetível*) na escrita, quando vão para a escrita é um desvio (*impercetível*) existem algumas regiões no nosso País que trocam o 't' pelo 'b' (*dispensável*) (**S. mas não é o teu caso**) não, não tenho esse problema de (*impercetível*), chamamos de (*impercetível*) em linguística, não sei, quem pode perceber são os colegas.

S. Mas aqui estamos a falar de pessoas que são da Universidade, quer dizer aqui há um nível provavelmente estandardizado, mas na rua, ou aqui na cidade de Tete, ouve-se dificuldades das pessoas a expressarem-se em português?

E. A cidade de Tete, essa é uma questão conjuntural, fala-se muito a língua materna bantu, não zonas muito próximas, sem querer fazer comparação entre cidades, não é, é que isso às vezes não é bom, mas, na Cidade de Tete as línguas Bantu têm muita influência com relação ao português, as pessoas estão mais cómodas ao falar a língua materna, o nyungwe, em relação ao português, é diferente das zonas costeiras, né, é o caso de Quelimane, é normal que as pessoas tenham a língua materna o português, a criança nasce a falar português, mas noutras cidades pode ser, no caso de Tete (*impercetível*), talvez na zona cimento (*impercetível*) é que aí o português possa ser a primeira língua (**S. pois, mas é uma cidade muito pequena, esta cidade-cimento**) um raio de 15-20Km (*impercetível*) (**S. pois, sim, sim, sim**).

S. No teu caso, a primeira língua é chuwabu (E. é chuwabu a minha primeira língua), **e quando foste à escola** (E. aprendi português) **só na escola** (E. não, em casa os meus pais já falavam português) **ah, tá bem, então não foi nada** (E. a escola foi para subsidiar as regras - *impercetível*) **então, já cresceste bilingue** (E. parece que - *impercetível* - eu não tinha a noção que - *impercetível*) **sim, mas já foste um bilinguista praticante** (E. sim, já era praticante - *impercetível*) **mas então em casa falava-se em chuwabu ou português?** (E. falava-se chuwabu) **mas também os teus pais ensinaram-te português.**

E. (*impercetível*) só que agora (*impercetível*) os meus filhos não falam a língua materna, a minha língua é a língua da minha esposa, eles não falam, só falam português.

S. Pois, porque também com os avós podem falar em português (E. ah, sim, podem falar - *impercetível*) **então já não há necessidade de aprender chuwabu** (E. há necessidade, porque a língua não é um elemento assim, socialmente, talvez, singular - *impercetível*) **só que, no teu caso, sim, se calhar as filhas vão voltar para Quelimane, se calhar vão ficar em outros cantos de Moçambique.**

E. Esse é um destino que ninguém sabe, não é, mesmo aqui, se conseguissem falar nyungwe estariam de parabéns, só que, é mais um elemento adquirido, não é (**S. mas em casa?**) falamos português, mas não impedimos que eles falem, que eles aprendam, só que só falam português (**S. e na escola delas?**) também falam português (**S. falam português, mas de vez em quando ouve-se nyungwe?**) ouve-se, às vezes vou ao encontro das crianças, mas acho que ouve-se, por alguns grupinhos de amigos, porque têm muita influência como eu dizia, no recreio (*impercetível*), assim como também no bairro, na aldeia, também as crianças brincam muito com, têm lá os seus interesses, então aprendem a língua dessa maneira, uma e outra palavra sempre acaba ficando (**S. e não tem nada mal**) não, para mim não estou contra isto, estou a favor da expansão.

S. Mas o português porque é a língua nacional ou porque é também a língua em que se pode trabalhar.

E. Sim, tem esse estatuto, é uma língua do Estado, é uma língua que tem estatuto administrativo, até este momento (*impercetível*) tudo é português, então não tem como não prestigiar o português, não para estigmatizar outras línguas, não, o português é uma língua da administração pública, de comunicação de massas, mesmo para quem visita Moçambique hoje (*impercetível*) é português (*impercetível*) mas depois quando vai a um raio de 30km em relação à cidade (*impercetível*) outras línguas (*impercetível*) então aqui não tem nada a ver com o português (*impercetível*), mesmo quando vai para as sublínguas aqui em Tete, não se ensina nenhuma língua bantu (*dispensável*).

S. Pois, então, quem não sabe falar português tem muita chance no mercado laboral, ou existe também um mercado laboral que, pois, funciona em língua bantu.

E. (*impercetível*) talvez no mercado informal, mas mesmo no mercado informal a tendência é do português, porque o cliente não é só local, temos que contar com clientes diferentes, a sociedade é dinâmica, os que estão a viver numa área X não são todos nativos (*dispensável*), para além de que as empresas todas exigem, querem primeiro o português, depois (*impercetível*) se fala o inglês é mais uma vantagem, então há toda essa diversidade linguística; português, sim, é a língua de comunicação do nosso Estado, mas também quer uma habilitação em inglês, porque nós estamos num (*impercetível*) a localização geográfica conta muito.

S. Pois, quem quer viajar para Lichinga tem que atravessar o Malawi.

E. Tem que conhecer o inglês ou chewa, chewa é a língua que se fala no Malawi, senão fica sem comunicação, já para aqui no Zimbabué é inglês, Zâmbia é inglês, então estamos mesmo numa circunferência.

S. Mas assim Moçambique também destaca-se com a língua portuguesa, quer dizer, é bem diferente do inglês, e isto é bom ou mau?

E. Não, é bom, é bom, porque acaba sendo um elemento a mais, né, numa sociedade da África Austral, numa comunidade da África Austral em que temos mais do que dez países, então, temos um país ou dois, três países que falam a língua portuguesa, tem Angola, tem Moçambique, então, apesar de ser rodeado por países de língua inglesa, ele tem uma língua diferente (*impercetível*) quem está em Moçambique não sente

isso (*impercetível*), ele tem inglês também como uma língua também de aprendizagem (*impercetível*) no ensino primário agora aprende-se inglês, as crianças (*impercetível*), então isso não cria isolamento, cria mais é um dado adquirido, né.

S. Mas pois, eu também imagino, como há muitas telenovelas do Brasil, há influência de Portugal, quer dizer, há uma ligação que não é só com os vizinhos é também com outros continentes, quer dizer, isto faz de Moçambique se calhar um país muito mais interessante e multilíngue, mas também tem ligações interessantes, oiço o inglês e o português.

E. É verdade, sim, é que as pessoas acabam fazendo essa distinção, o português brasileiro, o português de Portugal (*impercetível*). Também as religiões acabam influenciando muito, porque as religiões, nós temos algumas seitas religiosas brasileiras, o falar é tipicamente brasileiro, então (*impercetível*) os missionários usam muito a língua portuguesa, então, essa toda miscelânea linguística acaba nos fazendo diferença.

S. Isto sente-se quando se atravessa a fronteira, OK eu sou moçambicano, a minha língua é o português.

E. É português (*impercetível*), mesmo também quando estamos além fronteira, fora de Moçambique, estou a falar nos países vizinhos, onde discutimos a questão da identidade, não discute com a língua materna, discute com o português, então eu sou moçambicano, quem me identifica é a língua portuguesa, não me identifico fora do país com a língua materna, é o português. Então isso nos faz grande. Eu tenho aconselhado, sobretudo as didáticas, aos meus estudantes, vocês devem falar bem o português (*impercetível*) as pessoas também te põem no lugar X, dão-te uns sinais, ‘não, este fulano é fluente na língua’, apesar de não ser a sua língua, mas não se esqueça que você tem que aprender a língua portuguesa, tem que conhecer bem a língua portuguesa, falada e escrita (S. isto já não tem nada a ver com o colonialismo) não, agora é, há alguns autores (*impercetível*), agora a questão de apropriação da língua (*impercetível*) é uma propriedade nossa (*impercetível*) e temos que desafiar (*impercetível*) é língua de esfera internacional (*dispensável*).

S. E este mundo lusófono não tem nada a ver com o neocolonialismo, ou pelo contrário, uma mais valia, fazer parte deste mundo lusófono.

E. Mas quando se fala no mundo lusófono também tá lá o português (*dispensável*).

S. Mas há um certo carinho por estes países, os PALOPs, sente-se uma unidade.

E. Ah, sente-se, somos irmãos, eu, fora de África, ou fora da África Austral, então qualquer angolano, cabo-verdiano, se todos falam português logo somos irmãos, então é diferente, nós fora de Moçambique, fora de África, encontro-me com alguém dos Estados Unidos da América (*impercetível*) é diferente de um africano que está a falar inglês (*impercetível*) então essa é a grandeza da língua portuguesa (*impercetível*) é uma questão de união, é uma questão de conhecimento, de uma família única.

S. Pois, e não tem nada mal fazer parte desta família. Eu ouvi dizer que a língua portuguesa é, no hemisfério sul, a língua mais falada.

E. É provável que seja sim (*dispensável*), até na Ásia, né, como Timor-Leste (*impercetível*) os países falantes da língua portuguesa, todos estão a Sul do Equador, no Hemisfério Sul.

S. Mas, academicamente, há também intercâmbio com Angola, com Cabo Verde, com São Tomé?

E. Há intercâmbio (*impercetível*) aqui na delegação não temos, não é (*impercetível*) colegas angolanos que estão a fazer o curso de português, também temos um colega angolano que está interessado em fazer o curso de língua bantu (*impercetível*), há intercâmbio, sim (*dispensável*).

S. OK, muito obrigada, já não tenho mais perguntas, mas se vou sim ter, vou simplesmente.

E. Eu também agradeço por esta interação cultural, pois falar da língua é falar da cultura, não é.

UP Xai-Xai (Chonguene)

I.

DATA DA ENTREVISTA: 29 de Outubro de 2018
CIDADE: Xai-Xai
INSTITUIÇÃO: UP-Gaza
DEPARTAMENTO: Português
ENTREVISTADO/A (E.): NM
FUNÇÃO: Diretor

S. Pois, mas voltamos para este ensino bilingue.

E. Ensino bilingue, sim. Esta delegação de Gaza funciona desde 2005 (**S. é recente mas também não é tão recente, porque eu li que Quelimane também tem apenas 13 anos**) sim, não é a única delegação, a UP Maxixe também, praticamente foi criada no mesmo ano que a UP-Gaza, então, estamos numa fase de crescimento, primeiramente funcionavam dois cursos aqui na delegação de Gaza, que era o ensino de física e o ensino de português (**S. interessante, física e português, que combinação**) e com o andar do tempo foram introduzidos outros cursos; o curso de português era apenas licenciatura em ensino de português, então depois houve introdução do sistema dos minors.

S. Isto foi em 2014, né?

E. Sim, sim, ficamos com o curso de licenciatura em ensino de português com habilitações em francês e habilitações em inglês, funcionámos com estas duas línguas, mas mais tarde, por causa das dificuldades que tínhamos de professores de francês, acabámos descontinuando ficando com a licenciatura em ensino de português com habilitações em inglês. Já em 2016, se a memória não me trai, foi em 2016 que introduzimos bantu, Dr. Mira? Sim, em 2016 introduzimos um outro minor que é licenciatura em ensino de xichangana, é uma língua materna de muitos falantes aqui de Gaza, então estamos a trabalhar com esses dois minors, ensino de português com minor em inglês e minor em bantu, por isso as nossas turmas têm essas ramificações, quando chegam ao 3º ano alguns já estão no grupo de bantu outros no grupo de inglês.

S. Mas a maioria está na língua bantu, né?

E. Sim, sim, sim, a maioria está na língua bantu por causa da, porque não tem muitos suportes iniciais em termos de inglês, então para bantu são falantes acham que podem fazer o curso com sucesso, não vão ter as mesmas dificuldades que enfrentam em inglês, porque lá vão aprender aspectos técnicos do uso da língua, não vão aprender como tal vocabulário, como acontece com a língua inglesa, pronúncia, ja, temos esta situação.

S. Mas há mais recursos materiais em termos de livros, há mais material académico?

E. Esse é o grande desafio que temos, de bibliografia, é escassa para o minor de bantu. Temos alguns livros, porque contamos com apoio da Universidade de Limpopo, da África do Sul, porque eles já trabalham com o ensino de changana há muito tempo (**S. e é a língua falada ali, né**) sim, sim, é uma língua falada na província de Mpumalanga (**S. mas aqui não há problemas p. ex. em relação à ortografia, não foram os moçambicanos que inventaram um outro alfabeto, ou isto são pormenores?**) são pormenores; nós temos alguns livros já produzidos pelos professores da UEM, porque a UEM esteve a trabalhar nessa linha, o próprio vice-ministro o professor Ngunga tem incitado muitas pesquisas na área de bantu, então não temos muito problema em termos da ortografia, só que quando entramos para o campo das literaturas, porque o ensino da língua olha para essas quatro áreas, temos língua, linguística, literatura e didáticas, já notamos dificuldades em termos de material para algumas subáreas, consequentemente os estudantes precisam de fazer um trabalho redobrado de recolher, p. ex. os contos tradicionais, é assim como se trabalha. Temos material não sistematizado, não produzido, conhecimento assim no domínio oral, então, esse é o desafio que temos neste momento, temos promovido alguns seminários, aqui na delegação de Gaza, nós produzimos um glossário de português-changana, quer dizer partimos sobretudo para a questão de termos específicos da língua, porque em changana é preciso saber o que é vogal, em português sabemos o que é vogal, mas a abordagem científica específica da língua já em changana é preciso encontrar sempre termos (*impercetível*), então esse material que produzimos também ajudou muito, contamos com a assessoria da

Rádio, Televisão e professores experientes, isso da Universidade de Limpopo, então foi material que ajudou.

S. Também é falante de changana? (E. Sim, é a minha língua materna), mas também é docente?

E. Neste momento não estou a trabalhar com cadeiras de bantu, porque estou muito ligado às cadeiras de linguística, sintaxe, semântica, pragmática do português, morfossintaxe e psicologia do português, linguística geral, então, essas ocupações não permitem que eu abrace (*impercetível*), e também estou nessa fase sou doutorando, estou na produção da tese, então é muita coisa.

S. Mas então, o curso de português tem a licenciatura em ensino, tem o minor e também um curso pós-laboral (E. sim) e também ensino à distância, existe?

E. O curso de português funciona em dois regimes: laboral e pós-laboral; no ensino à distância existe como um minor do inglês (*ruído*) departamento de linguagem de comunicação e artes, temos licenciatura em ensino de inglês com habilitações em português.

S. E quantos estudantes são na licenciatura?

E. Nós temos 252 estudantes (**S. em quatro anos, na totalidade**) sim, sim, na totalidade, para o regime laboral e pós-laboral; este ano nós só estamos a funcionar de dia com os terceiros e quartos anos, porque tinha sido descontinuado, houve duas edições em que não abrimos as novas turmas, mas já em 2019 teremos também o 1º ano. Por várias razões. Primeiro, somos uma delegação em crescimento, em que quase todos os docentes estão a desempenhar simultaneamente a docência e estão em formação, contamos com seis docentes doutorandos, alguns fora do País, então outros são mestrados, então vimos que havia muita sobrecarga, por isso acabámos descontinuando por algum tempo, para permitir algum equilíbrio, agora como os docentes já estão na produção de teses, fizeram a parte curricular, alguns já defenderam mestrados, quase todos já são mestres, então já podemos pensar em retomar essas turmas porque estamos em condições de dar reforço.

S. Quantos docentes estão no departamento de português?

E. O curso de português, em termos de docentes efetivos, são 14, só que contamos, quer dizer, estou a falar do departamento, contando com os de inglês que estão cá, agora temos contado com a colaboração de docentes externos, de cadeiras gerais, de psicologia, exatamente, sim, acabamos indo até 18.

S. E vocês têm o apoio do Instituto Camões (E. sim) com livros, mas também com capacitações, não sei.

E. Capacitações, seminários, sim. O I.C. é um parceiro muito importante para o nosso curso, este centro aqui é denominado Instituto de Camões, foi criado pelo I.C., a bibliografia que está na nossa biblioteca foi patrocinada pelo I.C., a biblioteca geral é aquela outra (*dispensável*) também essa é que é a biblioteca geral da UP mas esta é praticamente específica, está sob patrocínio de Camões (S. muito bem, mas também tem um laboratório) de línguas, essa é a maior angústia que ainda temos (S. porque eu vi em Nampula eles têm, muito moderno, uma riqueza) estamos sempre ansiosos em.

S. E há cursos livres, digamos, funciona aqui no Centro de Línguas (E. sim) ah, tá bem, então oferecem cursos de inglês, de português, de francês, de árabe, ou não?

E. Não, em princípio o nosso potencial é inglês e xichangana.

S. Mas aqui existem cursos livres e também são frequentados.

E. Bem, nós não temos, o que eu estava a dizer, como os docentes andam muito pressionados, oferecemos esses cursos antes mas acabámos descontinuando, mas internamente, p. ex., o mestre Mira que é docente de inglês, até tem dado cursos a colegas docentes daqui, e também identificamos estudantes com maior potencial na área de inglês, para trabalhar com os estudantes com mais dificuldades, porque há estudantes com extremas dificuldades para falar inglês, então é este centro que acaba dando esse apoio e acompanhamento para ver se melhoram a performance.

S. Eu entendo muito bem, ou não muito bem, mas entendo, que têm dificuldades com o inglês, e com o português, também têm dificuldades os estudantes?

E. Não, não porque eles aprendem a língua portuguesa desde a 1ª classe, e é a nossa língua oficial, em todos os contactos institucionais utilizam essa língua.

S. E quando entram na faculdade eles têm uma média superior a, não sei, 15 ou 16.

E. Eles são submetidos a testes de admissão, então nesses testes são seleccionados os melhores estudantes.

S. Então, a média em geral é.

E. Ja, não podemos afirmar assim que eles consigam notas excelentes, mas os melhores se forem esses que têm 15, 14, esses são seleccionados. Veja que nós aprendemos português, mas como não se trata da nossa língua materna, é assumida como língua segunda, as dificuldades também existem na língua portuguesa, entretanto são dificuldades específicas em termos de algumas regras de funcionamento, mas para comunicar todos comunicam sem problema.

S. Pois, eu acho uma problemática muito interessante e discute-se padronizar o português de Moçambique ou, ou é impossível, mas esta discussão já existe, porque de facto não é língua materna para a maioria das pessoas, então, já há desenvolvimentos próprios, que distingue de facto o português moçambicano do português europeu, ou do português-brasileiro (E. Exatamente!) então aqui na universidade como é que é visto este processo, padronizar, ou não, isto é discutido nas aulas, ou?

E. Isso é discutido, porque temos cadeiras que criam essas situações de discussão, caso da sociolinguística, quando olha para o uso das variantes das línguas, a questão das variedades do português em diferentes países e nos PALOPs, isso é discutido, entretanto a discussão consiste em mostrar que, olha, o nosso português é diferente do português-brasileiro e é diferente do português, p. ex., de Portugal, nós conseguimos comunicar sem dificuldade mesmo em relação ao uso de alguns termos, que são termos que sejam do nosso domínio mas que um e outro falante de Portugal não possa entender. Então, eles precisam de ter essa visão, mas como o modelo de ensino ainda seguido é do português-europeu, nos testes são avaliados em função daquela norma que chamamos de norma europeia.

S. Mas mesmo quando uma turma inteira faz o mesmo erro, quando já se vê, OK, eu estou a pensar neste problemático de ajudar-lhe, em vez de ajuda-lo, com os pronomes, isso acontece muitas vezes.

E. Isso, acontece, hoje em dia é possível ouvir ‘eu amo você’, quer dizer ‘eu o amo’, são problemas por influência das novelas, porque o que é que acontece, Brasil tem maior potencial cultural (**S. e está mais presente na TV, né**) está mais presente na TV (**S. a RTP-África praticamente não se consegue ver**) aqui no Xai-Xai são famílias contáveis que têm acesso à RTP-África, e isso faz com que os estudantes, sobretudo as crianças do ensino primário, assimilem aquela fala como sendo a normal, ‘eu lhe vi’ em vez de dizer ‘eu vi-a’, falam naturalmente, então, o objectivo do professor é mostrar que olha, existe essa realidade, mas a forma que deve ser ensinada nas escolas, porque nós estamos a formar professores, que irão trabalhar com os alunos do ensino secundário, então deve ser esta, é essa orientação que se quer.

S. Qual é o tema do seu doutoramento?

E. Eu estou a trabalhar o género do discurso universitário, eu preferi fazer uma introspecção em relação à nossa intervenção, porque, temos notado esse dilema social, dizer que olha, o professor não sabe ler nem escrever, os alunos não sabem ler nem escrever, é um problema que tem sido apontado muito para os professores do ensino primário, alunos do ensino primário, alunos do ensino secundário, mas nós na universidade estamos a trabalhar com estudantes que são produto desse ensino considerado problemático, então, interessa-me ver se os textos produzidos no ensino superior apresentam inadequações ou não e qual deve ser a postura da universidade face a esse tipo de problema diagnosticado. Praticamente vou apresentar as minhas sugestões, é um estudo praticamente de intervenção que estou a fazer.

S. E género, masculino/feminino, não?

E. Não, não, não, estamos a falar de géneros discursivos ou géneros textuais (**S. ah, tá bem**) exatamente, olhamos para documentos, p. ex. os requerimentos, as atas, alguns documentos que circulam na universidade, os artigos científicos, as monografias, que problemas apresentam, então o nosso interesse é de trabalhar com estudantes sobretudo que são simultaneamente professores nas escolas, vamos ver também os textos por eles elaborados, vamos fazer recolha, analisar este tipo de problema que os textos apresentam (**S. ah, interessante**) os requerimentos produzidos para a diretora ou para o magnífico, será que acabam conseguindo passar a mensagem pretendida, quais são os tipos de problemas, então esse é que é o material, as monografias arquivadas em formato electrónico, algumas já foram defendidas, então, vamos p. ex. analisar o resumo da monografia, quais são os parâmetros que um resumo de monografia deve ter, e a informação que está lá na monografia, será que consegue trazer esses dados esperados pelo leitor.

S. Ah, interessantíssimo, então, mas também com foco na UP e sobretudo aqui em Xai-Xai.

E. Sim, foco na UP, aqui.

S. E este doutoramento é em Maputo ou é com uma universidade.

E. Não, é em Lisboa.

S. Em Lisboa, ah, então, de vez em quando vai para Lisboa.

E. Em princípio o desejável é esse, vamos viajar para lá.

S. Mas ainda está no início ou já está?

E. Não, já fiz a parte curricular. Com a Universidade Aberta.

S. Ah, como o Sr. Marques do Instituto Camões, ah.

E. É meu colega do doutoramento, então, as viagens para lá em princípio não são constantes, só que é preciso entrar em contacto com o supervisor (*dispensável*).

S. OK, eu estou muito grata, e se eu tiver mais perguntas, vou ter mais perguntas, ficamos em contacto.

E. Vamos trocar contactos, número de telefone, email, estou a perceber que temos muito por partilhar, agora, em relação aos estudantes, vai precisar de trabalhar com eles?

S. Pois, eu tenho dois inquéritos.

II.

DATA DA ENTREVISTA:	29 de Outubro de 2018
CIDADE:	Xai-Xai
INSTITUIÇÃO:	Up-Gaza
DEPARTAMENTO:	Inglês
ENTREVISTADO/A (E.):	JC
FUNÇÃO:	Diretor

S. Super, estas coisas, estas modernices, ajudam muito (E. eh, pa, a tecnologia ajuda muito) só que depois dá muito trabalho, porque tenho que ouvir de novo e transcrever. Pois, mas isto é o passo seguinte. Então vocês aqui estão todos neste prédio?

E. O departamento de línguas está aqui, mas por enquanto também porque (**S. é provisório?**) é provisório, sim, porque temos nova construção e já fomos alocados gabinetes de trabalho lá, só que as condições de segurança ainda não estão garantidas porque ainda não gradearam e, há muitas instituições que já perderam computadores e outros equipamentos, então estamos com receio (S. porque são assaltados?) sim, sim, sim,

vêm de noite e roubam e; há uma escola que roubaram computadores, o Instituto de Línguas também aqui assim, vieram de noite e roubaram, claro aqui na UP ainda não tivemos esses incidentes, né.

S. Ah, OK. Vocês têm contacto com o Instituto de Línguas (I.L.)?

E. Não temos contacto direto com o I.L.

S. Mas professores de inglês que são formados aqui podem encontrar trabalho ali, ou não?

E. Podem encontrar porque o I.L. leva graduados da UP; não temos nenhum caso até então, mas temos um professor do I.L. que é contratado e dá aulas aqui. Um dos problemas do curso de inglês é que não temos professores suficientes (**S. pois, porque oferecem quantos cursos?**) de inglês temos, é um curso de inglês, mas tem o regime de ensino à distância e temos pós-laboral (**S. ah, o normal não têm**) o normal não temos justamente por causa disso, porque é mais difícil contratar um docente para o regime regular, porque isso custa mais, tem mais custos financeiros, enquanto para o.

S. Então, licenciatura em ensino não há, só pós-laboral (E. só pós-laboral e ensino à distância) e o menor?

E. O menor existe, sim, sim, eu estava a dizer que é difícil contratar, aliás para o regime regular, porque tem que se pagar com as receitas da UP, enquanto para o pós-laboral o aluno paga e pode-se tirar assim do aluno, tal como o ensino à distância também, por isso é que estava a dizer que nós temos problemas do curso de inglês porque o único professor efetivo do curso de inglês é o diretor do curso, e o curso conta com professores que vêm de fora, então temos um do Instituto de Línguas e dois das escolas secundárias, que têm apoiado o curso de inglês pós-laboral, e para o curso de inglês à distância contamos com, estou eu, está o do I.L. e mais três professores das escolas secundárias.

S. Para quantos alunos?

E. O curso de inglês na totalidade tem 215 alunos (**S. em quatro anos?**) não, nós só temos, agora temos 2º ano do pós-laboral, temos uma turma que tem 28 alunos, sim, começaram 33 mas desistiram, outros pediram transferência, mas depois um também veio da Maxixe, depois no ensino à distância temos 105 estudantes que estão no 5º ano (**S. do quinto?**), sim, sim, temos duas turmas do 5º ano, temos uma turma aqui, temos um centro de recurso que funciona aqui, temos um centro de recurso que funciona em Chibuto; ao total do 5º ano são 105; depois temos 51 estudantes que estão no 2º ano do ensino à distância, temos 28 do 2º ano do pós-laboral e temos 51 do 2º ano do ensino à distância, no centro de Chokwé, é um centro a 120Km daqui, e temos 26 estudantes que estão no 1º ano do ensino à distância, mas no centro de Mapai (**S. ah, OK, então tem três centros?**) sim, sim, temos três Centros de Ensino à Distância, que é Chonguene, Chibuto, Chokwé e Mapai, são quatro, são quatro. No ensino à distância temos 1º ano em Mapai, temos 2º ano em Chokwé, não temos 3º ano, não temos 4º ano, e temos 5º ano que está em Chonguene e em Chibuto.

S. Mas porquê um 5º ano, porque normalmente são quatro, né?

E. Sim, sim, o ensino à distância são cinco anos (**S. ah, OK, neste curso são 5 anos**) sim, sim, então o regular e pós laboral são quatro anos.

S. Isto funciona bem com este ensino à distância, quer dizer têm o equipamento técnico e também a internet a funcionar?

E. Não, não, não, isso é um grande desafio, mesmo, é um grande desafio, porque, quando nós começámos o ensino à distância, baseávamo-nos muito mais nos módulos, havia módulos que eram elaborados, os estudantes tinham módulos, alguns módulos eram muito bem desenhados até, e nós apoiávamos com material, e tínhamos duas tutorias. Há dois, três anos atrás introduziu-se a plataforma (**S. Moodle, né**) sim, sim, todos estávamos esperançados que viria alavancar o ensino (*sobreposição*) mas infelizmente não está a ajudar tanto a diferentes níveis. Primeiro, é mesmo falta de internet, mas também falta da preparação dos próprios docentes, a gente às vezes culpa que são os estudantes que não entram na plataforma, mas há muitos docentes também que ainda não estão muito bem familiarizados no uso da plataforma, então, com a introdução da plataforma o número de tutorias reduziu de dois para uma, tutoria, mesmo as horas reduziram, antes as tutorias eram de 4 horas agora são de 3h, então esse é o grande desafio que nós temos no ensino à distância, primeiro diria falta de equipamentos mas também falta da preparação quer do corpo

docente quer dos estudantes. Nós temos alguns colegas que nem sabem trabalhar no computador, temos alguns alunos que não sabem trabalhar com computador.

S. Mas eles como vão concluir o curso? Inscrevem-se e depois.

E. Inscrevem-se, eu não sei, né, mas parece-me que, quando se dão os trabalhos, eles pedem a alguém para ajudar a fazer os trabalhos para eles, mas, tu às vezes vais com o computador pedes à pessoa para fazer coisas básicas, mas não são capazes de fazer.

S. E a qualidade como pode ser assegurada em comparação com um curso normal presencial.

E. Ja, a questão da qualidade é muito questionada, é muito questionada.

S. Porque depois ficam com um diploma da licenciatura, que é a mesma licenciatura que fazem também os estudantes em Maputo ou em Nampula, ou, devia ser a mesma coisa, e também devia ter a mesma qualidade, né?

E. Sim, sim, bem, nós temos exemplos vívidos, né, de estudantes que foram nossos, que graduaram, mas nós mesmos sabemos que eles não podem dar aulas de inglês (**S. porque eles não são capazes**) porque eles não são capazes, é à distância, nós temos muito pouca possibilidade de darmos o acompanhamento direto e, é muito questionável, mesmo, é muito questionável, eu acho que é uma coisa que deve-se repensar depois, né, primeiro vamos pensar na quantidade depois vamos pensar na qualidade.

S. Na qualidade, sim, sim, sim. Mas então o inglês é procurado.

E. Sim, sim, é muito procurado, é procurado porque a província de Gaza foi uma das últimas províncias a introduzir o curso de inglês (**S. ah, quando é que foi introduzido?**) foi introduzido em 2011 (**S. OK, sim, é muito recente**) é muito recente e sempre os números têm sido limitados, até porque em 2011, como 1º ano, houveram três turmas, o projeto era de abrir duas turmas, mas por causa do nível da demanda, tivemos que renegociar com a direção provincial para abrirem 3 turmas em 2011, e por falta de professores não se abriu em 2012 e voltou-se a abrir em 2013, estão a terminar, voltou-se a abrir em 2013 com duas turmas, e depois abriu-se a turma do Chokwé em 2016, depois abriu-se a turma de Mapai em 2017. Há muita demanda, mas o factor mesmo é esse que, ficámos muito tempo sem curso de inglês e muitos professores que fizeram os IMAPs, porque uma das coisas também que alimenta o curso de inglês é que temos o IFP, muitos professores fazem IMAP (**S. IMAP é o quê?**) é instituto de formação de professores primários, dantes era IMAP e agora é IFP, então, muitos que fizeram o curso de inglês querem continuar até ao nível de licenciatura. Então, nós tivemos muitos estudantes que fizeram o IMAP, estão a trabalhar aqui em Gaza, mas como até 2011 Gaza não tinha formação de professores, eles tiveram que ir fazer curso de inglês em Inhambane, só que há muitos professores daqui de Gaza (**S. Inhambane ou Maxixe?**) Maxixe; então, quando eles viram que a UP Gaza abriu, muitos deles. A demanda é grande, mas infelizmente nós não temos tido muito apoio da Direção Provincial das Finanças no concernente à contratação de professores para. Nós abrimos um concurso no ano passado para contratação de professores, há dois professores que foram aprovados para dar aulas de inglês aqui, mas infelizmente até agora a direção provincial das finanças diz que não há cabimento orçamental, então nós estamos pendentes. Por exemplo, há minor que está a acontecer aqui, que são cinco disciplinas, mas estão a ser dadas por dois docentes.

S. Mas pelo menos têm dois. E o minor, quantos estudantes fazem o minor?

E. São poucos, eu não posso precisar exatamente qual é o número, mas ronda por 15 no 3º ano, à volta de uns 17 no 4º ano, e depois a turma da noite no pós-laboral também (**S. tem minor, OK**) a turma pós-laboral é que é muito mais reduzida, tem por volta de 7 ou 8 estudantes.

S. Ah, OK, e eles fazem o quê na licenciatura?

E. Português, com minor em inglês (**S. há outros minors também?**) Sim, sim, o departamento tem dois minors, tem o minor de inglês e o minor de xichangana.

S. Ah, tá bem, então xichangana é muito mais procurado?

E. Sim, sim, é muito mais procurado (**S. há uma explicação?**) Bem, a explicação que me dão é que eles já

sabem changana e pensam que é melhor fazerem changana porque já têm as bases; eles acham que o inglês é um pouco mais complexo.

S. Ah, tá bem, mesmo falando já português acham o inglês complicado, complexo, e changana.

E. Changana é a língua da maior parte deles, então eles acham que changana é muito mais fácil que inglês.

S. E você entende o changana, também és daqui?

E. Não, infelizmente não sou daqui, eu sou da Zambézia (**S. ah, tá bem, de que cidade?**) Quelimane.

S. Ah, OK, a sua língua é chuwapu (E. é chuwapu, sim), então, mas entende o changana?

E. Não, infelizmente, já estou aqui há muito tempo (**S. há quanto tempo já está?**) já estou há sensivelmente 10 anos, porque eu cheguei aqui em 2008, mas por causa do meu ambiente de trabalho, nunca tive oportunidade assim de trabalhar nas comunidades onde, a maior parte do meu dia estou aqui (**S. sim, é inglês e português o seu dia-a-dia**) inglês e português, sim, sim, depois vou para casa e a minha esposa é de Inhambane, fica muito complicado.

S. E a língua que se fala em casa, vocês falam só português, e os filhos também, é português?

E. É português (**S. ah, perdem um poucos as línguas mais**) sim, mas o meu filho mais velho já fala changana, por causa dos amigos; o mais novo ainda não.

S. Mas como é que foi, fez o curso em Quelimane, a licenciatura e?

E. Não, não, eu fiz a licenciatura em Quénia.

S. Ah, tá bem, ah, muito bem, e depois candidatou-se para a UP.

E. Sim, sim. Eu fiz a licenciatura em Quénia, vim em 2008, trabalhei no Instituto de Formação de Professores, mas estou como professor de inglês aqui, concorri também em 2008 para dar aqui, mas por falta de cabimento também, só comecei a trabalhar efetivamente aqui em 2012, mas antes trabalhei no IFP, trabalhei também no Instituto de Línguas, antes de passar para aqui.

S. Mas nunca trabalhou como professor no primário, ou, ou.

E. Trabalhei como professor no primário, eu fiz a minha licenciatura em 2003 e trabalhei até na pré-primária, eu cheguei em maio e as turmas já estavam ocupadas, comecei a trabalhar numa escola privada na Manhica, na pré-primária, mesmo, a estar com as crianças, e depois no ano seguinte, em 2004, passei a dar na 3ª classe, porque eu fiz licenciatura em ciências religiosas com especialidade em inglês (**S. isto em Quénia**) sim, sim, na Universidade Católica de Quénia (**S. muito bem**), então trabalhei com uma 3ª classe, a dar aulas de Moral e Cívica e Educação Musical, em 2005 trabalhei com uma 6ª e 7ª classe, dava Educação Musical, Educação Física e Inglês, em 2005-2006, então em 2007 é que venho para aqui, trabalho no IFP.

S. Então tem muita experiência neste campo, e agora está a formar professores para o secundário.

E. Eu acho que sim, acho que sim, se não tenho deveria ter, né (**S. não, é muito bom**) sim, sim, depois também trabalhei no ensino secundário, quando eu trabalhei no IFP abriu uma escola privada 1º de Janeiro e trabalhei também desde 2010, só que infelizmente a escola fechou, até ano passado trabalhei lá (**S. ah, tá bem, então à parte do trabalho aqui na UP**) sim, sim, o que eu achava muito bem para mim, porque uma das disciplinas que eu ensinei, metodologia, então, eu até coisas experimentava, depois via que funcionava e depois vinha partilhar aqui com os estudantes (**S. pois, é uma combinação entre parte teórica e prática, pois, e como tem muita experiência na sala de aula acho que é uma mais valia para a UP**) acho que sim.

S. Pois, muito bem, acho que isto já, já foi praticamente tudo. Eu não sabia que o curso é tão reduzido, eu sempre pensava que Xai-Xai também tem uma licenciatura como os outros, mas então a universidade na totalidade, quais são as faculdades aqui presentes?

E. Aqui temos a Faculdade de Ciências Naturais, que oferecem o curso de física, matemática, biologia e química (**S. isto em tempo normal**) sim, sim, em tempo normal, e depois temos a Faculdade de Ciências Sociais, que oferece curso de história e geografia, mas curso de história também é só pós-laboral, curso de geografia é laboral e pós-laboral, temos a Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, que oferece o curso de psicologia social e das organizações, introduziu há dois anos, e curso de ensino básico; tinha curso de AGE, administração, gestão e educação, mas, também por falta de estudantes o curso acabou fechando este ano, tentaram reabrir no ano passado mas não teve candidatos suficientes, tem o nosso departamento que oferece Curso de Português (**S. é o departamento maior ou é um dos mais pequenos, ou são todos mais ou menos iguais?**) eu acho que não é o departamento maior, não, o departamento maior é o departamento de ciências naturais, porque oferece o curso de, não posso precisar exatamente, mas é o departamento que oferece o curso de contabilidade e auditoria, porque é um curso que é dado também só no pós-laboral, e a demanda é grande, então eles têm no mesmo nível três turmas (**S. chama-se como, é uma ESCOG?**) sim, uma ESCOG, porque tem dois cursos, tem o curso de contabilidade e auditoria e tem o curso de recursos humanos, pois, pois, então é o maior departamento.

S. E os colegas de Maputo, quer dizer, da Sede, ou os outros, vocês têm um contacto estreito, há capacitações, há um intercâmbio de ideias, de troca de experiências, ou?

E. Bem, a minha experiência é que no curso de inglês não, acho que é uma das coisas que tenho que queixar à minha diretora de faculdade, né, porque eu estou a dar aulas aqui desde 2008 a nível de contratado, né, mas nunca tivemos um encontro só entre professores de inglês. Realizam-se encontros a nível de departamento, e qual é a minha experiência, a minha e experiência é que quando estão a nível de departamento, o curso de português acaba ofuscando o curso de inglês, fala-se em português e as coisas também que se debatem mais são do curso de inglês.

S. E há instituições internacionais, quer dizer, o British Council, p. ex., ou os americanos, eles às vezes têm leitores, eles estão aqui presentes, ou apoiam?

E. Não, não.

S. E os livros, materiais, tudo isto vem a partir de onde?

E. Nós temos um orçamento, a UP tem um orçamento.

S. Ah, OK, então não há uma ligação como o Instituto Camões e o ensino de português, esta ligação com entidades inglesas ou americanas, não existem, que podem oferecer.

E. Não, não, o curso de português tem uma ligação com o Instituto Camões (**S. muito forte sim!**) muito forte, mas o curso de inglês (**S. nada!**) (*impercetível*), a British Council apoiava muito, mas eles ultimamente também acho que já não têm orçamento para apoiar, porque há uma biblioteca que foi construída infelizmente antes da UP abrir aqui, que está na Escola Secundária Joaquim Chissano, que a British Council é que patrocinou aqueles livros, eles até patrocinavam centros de recursos de inglês nas províncias, sim, mas desde que eles retiraram este orçamento, até já nem tem, porque nas províncias eles tinham a figura de um conselheiro de inglês, que até já não conseguem pagar, e a biblioteca até, com muita tristeza quando eu vou a essa biblioteca agora é utilizada agora como sala de informática.

S. Ah, OK, então, os estudantes aqui não têm muitos recursos para estudar o inglês.

E. Não, não. Graças a Deus agora as bibliotecas virtuais ajudam muito, a internet, mas se não fosse isso nós estaríamos mesmo com problemas sérios. A maior parte dos livros mesmo que eles usam fazem download da internet, pois, pois, porque, em questões de livros, quer por questões financeiras, mas também é muito difícil encontrar livros de inglês em Moçambique, eu me recordo que no ano passado nós fizemos uma lista de livros que queríamos, andámos pelas livrarias de Maputo mas não conseguimos comprar, e é difícil como instituição aqui comprar os livros fora dos Países, por causa das políticas financeiras, pois, então isso é um grande desafio. Graças a Deus, há dois meses atrás, recebemos uma visita da Universidade de Limpopo, no âmbito da parceria do ensino de língua bantu (*impercetível*) falar com o responsável do departamento de lá, ele prometeu-nos ajudar em questões de.

S. Muito bem, e faz sentido trabalhar com o país vizinho, com as universidades de lá, e como já têm o ensino de língua bantu ainda mais; eles também ensinam changana, né, a língua deve ser a mesma.

E. Sim, ensinam changana, então estamos a ver se continuamos a fazer uma parceria com eles para ver se conseguimos obter livros de inglês.

S. Muito bem, acho que esta Universidade de Limpopo aparece em muitos contextos das delegações da UP, ouvi dela em Maputo, claro que sim, mas também em Tete, também em Lichinga, porque muito pessoal daqui de Moçambique vai lá para fazer estágios, para até estudar, fazer o mestrado. Então, acho que, bom, aqui já se desenvolve uma relação muito interessante e muito forte. OK, Sr. Mira, muito obrigada pela conversa.

2. Interviews mit Führungspersonal der 2019 entstandenen vier Regionaluniversitäten

I.

DATA DA ENTREVISTA:	05 de Março de 2020
CIDADE:	Maputo (em vez de Quelimane)
INSTITUIÇÃO:	Universidade de Licungo
DEPARTAMENTO:	Reitoria
ENTREVISTADO/A (E.):	BA

S. Estamos em Maputo, com o nosso querido professor Boaventura Aleixo. OK, o primeiro foco então é o foro institucional, como é que é a situação agora da Universidade de Licungo (UL), como se encaixa a UL neste quadro, digamos?

E. O processo de reestruturação da Universidade Pedagógica (UP) permitiu criar cinco novas universidades. Uma no Sul, uma em Maputo, uma no Sul, duas no Centro e uma no Norte, e a UL está no Centro e cobre as Províncias de Zambézia e de Sofala. Cada uma destas novas universidades foi criada como uma universidade autónoma, isto é, tem a sua própria estrutura de gestão e a sua própria filosofia de funcionamento, podendo, portanto, desenvolver-se conforme os órgãos colegiais determinarem que será o modelo desta universidade. No caso da UL, que se situa na região Centro, nós decidimos orientar a universidade para três eixos de atuação principal, que são as nossas áreas de excelência. A primeira área é a área da agricultura; porque é que nós vamos pegar a área da agricultura, porque nós estamos na região do Vale do Zambeze, que é uma região muito rica e com grande potencialidade agrária, então nós queremos desenvolver capacidade em toda a cadeia agrária – produção de comida, agroprocessamento, transformação agrária, comercialização, então vamos ocupar-nos muito de questões da agricultura, e criámos por isso uma Faculdade de Ciências Agrárias que queremos que seja uma faculdade muito robusta no futuro. A segunda área, nesta área nós metemos três componentes – educação, saúde e bem-estar. Na área de educação, é porque nós queremos valorizar as competências que adquirimos enquanto UP, temos muitos docentes formados nestas áreas e queremos continuar a trabalhar na área da educação, e também porque nós sabemos que qualquer país tem que apostar na formação dos seus quadros, então não vamos deixar de lado o trabalho na área da educação; porém, nós vamos focalizar-nos em dois aspetos da educação – ensino básico e ensino técnico-profissional.

S. Ensino básico, vão formar professores para o ensino básico?

E. Para o ensino básico (**S. muito bem**) e para o ensino técnico-profissional. Estamos em províncias muito populosas, com muitas crianças e com muitos jovens que não têm ofício, essencialmente dedicam-se ao trabalho informal, então queremos ajudar a potenciar em trabalho técnico, formar carpinteiros, eletricitistas, etc., foi por esta razão que nós pegámos a área da educação.

S. Mas professores?

E. Para o ensino técnico, ensino vocacional, sim. E depois também temos a área de saúde que nós vamos priorizar, porque em Quelimane temos um hospital central muito moderno e sentimos que a Universidade deveria complementar este esforço tendo uma faculdade de medicina que ajudaria a atrair especialistas para o Hospital Central de Quelimane; e a UL também tem estudantes que estavam antes na UP em Inhambane, a fazer o curso de medicina e que foram transferidos para Quelimane.

S. Ah, muito bem, mas Inhambane ainda está a funcionar, ou?

E. Não, agora parou, todos os estudantes passaram para Quelimane, então nós vamos olhar para a área da saúde por esta razão. A terceira área de excelência que nós vamos abraçar tem a ver com a conservação do ambiente e da biodiversidade. Olhamos para a conservação do ambiente porque a nossa região, a região Centro, ela é muito rica em fauna, em flora, temos p. ex. o Parque Nacional da Gorongosa, está nessa região, tem o Parque do Gilé, tem a Reserva de Marromeu, então tem muita potencialidade que nós queríamos estudar melhor e ajudar a preservar. Por outro lado, é uma região que é muito propensa a catástrofes naturais, tivemos um ciclone há pouco tempo, temos cheias também muito recorrentes e queremos que a Universidade traga respostas para estes fenómenos. Então, estas são as três áreas que a UL elegeu como áreas de excelência. No entanto, como é uma universidade que já vem com uma tradição da UP, nós vamos manter a formação nos cursos que vieram da UP, porém, os novos cursos que nós formos a abrir vão orientar-se para estas três áreas.

S. E vão ser desenvolvidos dentro da universidade, então, para as duas delegações.

E. Quelimane e Beira, que são os nossos principais eixos de atuação, mas é preciso perceber que, apesar de a Universidade estar nestes dois polos, os estudantes vêm de várias províncias, e os professores também, são de várias províncias, não são só da Beira e de Quelimane, então há representação nacional tanto do nível docente como ao nível dos estudantes.

S. Mas há suficientes escolas secundárias que preparam os alunos para a universidade?

E. Sim, temos tido sempre, p. ex., este ano, nós só tínhamos 3400 vagas, mas tivemos mais de 13000 candidatos, então significa que há muitos estudantes que terminam o ensino secundário, mas não têm acesso, continuamos ainda com este problema de não ter capacidade de atender a todos os que terminam.

S. Quer dizer, há muita procura só que não há vagas suficientes. E em qualquer destes três eixos há interessados que querem estudar nestas áreas.

E. Sim, sim, este é um fenómeno nacional, mesmo nas instituições que estão em Maputo e noutros lugares, temos este fenómeno.

S. Pois, é um sector então crescente, porque é a minha ideia que o ensino superior por enquanto é mais ou menos pequeno em comparação com o ensino secundário e também primário.

E. De facto, a pirâmide aqui é sim triangular em Moçambique, temos uma base muito grande no ensino primário, depois vai diminuindo para o ensino secundário e diminuiu muito mais ainda para o ensino superior. No ensino primário temos mais de três milhões de crianças e no ensino secundário os números andam à volta dos 800 mil por aí, e no ensino superior não chegam a 300 mil, então está sempre a reduzir e isto torna não só a procura muito grande, as instituições não conseguem atender, mas tem um outro fenómeno, é que o ensino superior ainda aparece como sendo a escada mais segura da ascensão social, os técnicos médios não são suficientemente valorizados, então todo o mundo quer fazer a universidade porque é lá onde tem chances de ter uma salário mais ou menos aceitável.

S. Pois, porque a licenciatura também é.

E. Abre espaço para um melhor salário, para um mais respeito social, etc.

S. Pois, falando disso, sim, a universidade é muito estimada, finalistas logo encontram um emprego, para estes há um mercado laboral.

E. Não é tão verdade agora, é um pouco mais difícil entrar no mercado laboral por várias razões, porque, primeiro, o Estado já não é, nem deve continuar a ser, o maior empregador, e a maior parte das pessoas quer trabalhar no Estado, o sector privado ainda está em fase de desenvolvimento, mas o sector privado não procura diplomas, procura competências, então, se não houver esta combinação, sempre teremos problemas de pessoas que terminam um grau académico mas não têm as competências que o Mercado precisa, logo ele não se encaixa. Já temos agora muitos licenciados em diferentes áreas que não estão a trabalhar na área para a qual foram formados, eles têm que fazer um trabalho que lhes permite viver, mas não na área da formação, no entanto, é um facto que o País precisa dessas pessoas, mas não temos como emprega-los, como enquadrar a todos em sectores públicos.

S. Mas também é tarefa, contactar a economia privada ou empresas privadas que podem acolher finalistas que são formados na Beira ou em Quelimane?

E. Ou em qualquer universidade no País, mas este contacto faz-se por via daquilo que nós oferecemos, que tipo de formação nós oferecemos, razão pela qual, no nosso caso, a nossa universidade, vai abrir-se cada vez mais para cursos de áreas competitivas no Mercado e que também estimulam o autoemprego; falei agora, p. ex., da cadeia agrária, formar jovens capazes de empregar-se e desenvolver empreendimentos agrários de sucesso, é um dos objetivos, formar jovens que podem entrar ou trabalhar nas áreas mais tecnológicas. Os novos cursos que nós vamos agora propor têm a ver com a utilização de energias renováveis, p. ex., esse tipo de desafios atuais, sempre olhando para a parte de formação de professores, não vamos deixar de lado, mas vamos também potenciar estas áreas que desenvolvem, que contribuem para o desenvolvimento da indústria.

S. E o regime de pagamento continua, quer dizer, os estudantes normais pagam um valor simbólico.

E. É um valor muito subsidiado, porque, como universidade pública, o valor que os estudantes pagam não chega a corresponder a 1/10 do custo da sua formação, então continua sendo muito subsidiado pelo Estado.

S. E como a universidade pode lidar com isso, porque recebe dinheiro do Governo central, ou do governo provincial.

E. Do Governo central, porque, como é uma instituição pública tem um orçamento do Governo central para assegurar a formação, mas uma das formas que estamos a desenvolver agora cada vez mais é tornar as nossas universidades capazes de atrair projetos de lidar com o sector empresarial; esta ligação entre a universidade e o sector produtivo faz com que as nossas formações estejam mais alinhadas com as expectativas também do sector produtivo, e aí há mais interesse, não só dos estudantes, mas também do sector produtivo em acompanhar a evolução da universidade.

S. Então, o acesso à universidade não está por, porque este valor simbólico provavelmente cada um pode pagar, mas como é que é o conhecimento, há uma prova de entrada, porque normalmente as pessoas têm o 12º e depois têm a habilitação para entrar, mas têm que, assim foi nos meus tempos aqui, têm que fazer uma prova.

E. Por lei, pode entrar no ensino superior quem termina o ensino secundário, porém, havendo um número grande de pessoas que terminam o ensino secundário e um número muito pequeno de vagas disponíveis, era preciso encontrar um critério para poder selecionar, então temos o que nós chamamos de exame de admissão, que é uma forma de selecionar de entre aqueles que terminaram o ensino secundário e os que estão prontos para entrar no ensino superior. Então, é um teste de seleção.

S. Mas este teste vai mudar conforme a área que os estudantes vão estudar?

E. Sim, sim, sim, em função da área as matérias avaliadas são diferentes. Por exemplo, quem vai fazer medicina vai ser avaliado em biologia e em química, quem vai fazer história vai ser avaliado em português e história, quem vai fazer línguas também tem as áreas que são.

S. OK, e isto é uma prova nacional, quer dizer.

E. É nacional, mas por universidade; cada universidade propõe as suas provas. Não é organizado pelo Ministério; são as universidades.

S. Que desenvolvem as provas, mas têm que se aprovadas pelo Governo central.

E. Não, não, é da responsabilidade das universidades.

S. Isto é uma novidade, ou?

E. Não, sempre foi assim, sempre foi assim, cada universidade propõe e administra e gere as suas provas e admite os seus estudantes. O Governo não interfere em nada neste processo.

S. Ah, eu sempre pensei que tinha que ser aprovado pelo Ministério da Educação.

E. Não, o que é do MINEDH é o exame de conclusão do ensino secundário, isto sim, agora as provas de admissão são nacionais porque desta forma permite que o estudante que está em Cabo Delgado, quer fazer um curso que está na Beira ou que está em Maputo, possa também concorrer; então, eles acontecem em todo o País, mas são da responsabilidade das instituições.

S. OK, e o recrutamento dos docentes como é que funciona? Então, há concursos públicos e as pessoas podem candidatar-se?

E. Para as universidades públicas, nós funcionamos de acordo com a lei geral do funcionalismo público, e para contratar ou para ingressar no Estado a lei obriga a que haja um concurso público, então, tanto professores como os técnicos administrativos que vêm trabalhar nas universidades públicas, eles passam por este concurso, em que depois são apurados alguns e passam a fazer parte do aparelho do estado, mas é mesmo via concurso.

S. Pois, então a universidade não pode escolher, não pode dizer, nós gostaríamos mais de ter esta pessoa do que a outra.

E. A universidade não pode contratar, infelizmente, para o quadro, sem que não seja via concurso, p. ex., eu conheço um bom especialista na área X, eu quero chamar para a minha universidade, ele não pode ser quadro da universidade se não passar pelo concurso, infelizmente. É um modelo que, prontos, como universidade pública ainda continuamos presos numa lei única, dos agentes e funcionários do Estado, então, os nossos processos têm que passar pelo tribunal administrativo, por todos os órgãos que controlam o Estado, da mesma forma que o nosso orçamento também, é via todos estes órgãos do Estado, então ainda não temos um mecanismo especializado para as universidades.

S. Por exemplo, os colegas também podem escolher ou dar uma palavra para dizer OK, com este podemos trabalhar melhor, com outro se calhar não, quer dizer, não há comissões que.

E. Há um júri de seleção, mas só se selecionam aqueles que tiverem concorrido; se eu conheço, p. ex., um bom professor de uma área especializada que está em Moçambique ou fora de Moçambique, eu não tenho como pôr este professor no meu quadro, e muitas vezes, para certas áreas, p. ex., nas artes, são áreas em que as habilidades não dependem muito do grau académico nem do concurso; se eu quero que o Malangatana trabalhe na minha universidade eu quero o Malangatana, não quero um artista, então eu devia poder ir buscar aquele artista que quero mas não é possível, tem que ser um concurso e depois há um júri que vai selecionar o vencedor e é este que pode entrar.

S. E sempre para manter a transparência, mas também para procurar sempre as pessoas mais qualificadas, tanto quanto os estudantes, que também devem ser os melhores.

E. Exatamente, ajuda neste sentido, ajuda neste sentido de transparência, de competição entre os candidatos, mas limita no sentido de competências específicas que a universidade precisa. Pois, tem vantagens e desvantagens (*riso*).

S. E a UL já tem experiência nestes três, quer dizer, medicina, há falta de, Inhambane mudou-se obrigatoriamente para Quelimane, então, tem o mesmo destino como, e na agricultura também já há peritos? Isto vai ser de raiz.

E. Ainda não temos suficientes, temos alguns, mas estamos ainda no processo não só de formar os próprios

professores, mas também de montar uma capacidade interna para poder ser este centro de excelência que queremos ser. Não temos ainda todos os recursos necessários para isso, nem humanos nem tecnológicos.

S. Mas achas que se encontram no País, vai ser possível contratar pessoas que são formadas nestas áreas?

E. Há algumas, mas precisaremos de complementar com outras que não estão no País, e já temos parceiros, trabalhamos com várias redes na África subsariana, trabalhamos com instituições também fora da África, p. ex. a Argentina, tem muita competência na área agrária; procuramos países que têm características um pouco similares à nossa, na zona tropical, etc., mas para questões de tecnologias, aí procuramos países que têm tecnologia mais avançada e que estão mais na ponta em relação a isso.

S. E a universidade já tem estes contactos com os parceiros internacionais?

E. Estamos fazendo paulatinamente, vamos contactando e vamos trabalhando, não temos ainda todos, mas já temos alguns.

S. Porque podem sempre contar com o apoio da antiga Sede, porque eu vi uma vez a tabela com todos os parceiros e fiquei impressionada, porque são muitos parceiros em todo o mundo, muito na América Latina, mas também na Europa e na Ásia.

E. E na Ásia, sim, Vietname, China.

S. Quer dizer, a Sede não ficou com os contactos e disse não.

E. Não, neste campo temos uma excelente parceria e colaboração.

S. Pois, é uma parceria que vocês podem sempre contar com o apoio deles, mas têm que fazer os contactos agora de novo.

E. De novo, porque são instituições diferentes, então, teremos que firmar novos memorandos, novos protocolos e garantir que, pois, pois.

S. Muito bem, então, já estamos no segundo ponto, que são as línguas, porque imagino que para fazer estas parcerias é preciso falar línguas estrangeiras, espanhol, que não é problema nenhum, inglês, se calhar o alemão, mas e vão continuar a ser ensinadas estas línguas, espanhol se calhar não, mas inglês, francês, português, vão ser ensinadas nas duas universidades, Beira e também Quelimane, e lembro-me que Beira tinha sempre francês, inglês e português, naturalmente, Quelimane também (E. também tinha) e nestas áreas têm apoio também do Instituto Camões?

E. Que seria a parceria mais forte, sim, nós continuamos, queremos continuar a trabalhar com as línguas e até a abrir novas oportunidades, espaço para novas abordagens em termos de formação em língua; a formação em línguas bantu é claramente uma necessidade no nosso País, mas no que diz respeito à formação, porque, o que nós tínhamos até agora na UP era formação de professores das línguas, portanto são professores de francês, professores de inglês e professores de português. Poderemos ter uma abordagem talvez um pouco mais diferenciada no futuro, que é a formação para o uso das línguas; estamos num mundo cada vez mais globalizado e a necessidade em línguas diversificou-se. As línguas tornaram-se um instrumento de trabalho e útil para participar em diferentes conferências, para tratar de alguns aspetos específicos técnicos, mas acima de tudo as línguas veiculam uma determinada cultura, então se quisermos abrímo-nos ao mundo, interagir com novos povos, o conhecimento linguístico nessa perspetiva é sem dúvida uma riqueza, então poderíamos potenciar mais esta componente, até mais do que a componente de formação de professores de línguas. A aprendizagem de línguas para a vida.

S. Mas isto em cursos universitários ou em cursos livres oferecidos pelo Centro de Línguas?

E. Tem que ser mais em cursos livres e opcionais, em função, por exemplo, se eu tenho um estudante que está a fazer uma formação em engenharia civil, ou em arquitetura, ele pode estar interessado em complementar a sua formação de arquitetura com a aprendizagem do mandarim, porque tem a intenção de ir especializar-se na China, p. ex., ou pode complementar a sua engenharia mecânica com a aprendizagem do alemão, porque está interessado em trabalhar com as tecnologias alemãs; é esta a riqueza que as línguas

trazem e que nós temos que capitalizar, porque o ensino secundário não vai necessariamente obrigar a que os estudantes se formem em vietnamita ou em qualquer outra língua, mas como pessoas, como País, como estudantes, podemos precisar delas para os projetos pessoais de cada indivíduo.

S. Isto vai ser considerado, esta ideia considerada nos novos currículos, quer dizer que, p. ex., os estudantes de qualquer área obrigatoriamente têm que aprender uma língua opcional.

E. O inglês está cada vez mais a impor-se como uma língua obrigatória, tanto que, nos nossos currículos, estamos a equacionar a obrigatoriedade de todos os estudantes terem um certificado de proficiência da língua inglesa, prontos, é a língua que domina o mundo científico, o mundo comercial, e nós estamos na região da SADEC, um país lusófono com uma série de países anglófonos à volta, não temos muito, se quisermos ser competitivos, não podemos deixar de lado o domínio da língua inglesa; mas as outras línguas também têm a sua riqueza, têm as suas potencialidades. Somos um País com forte potencial turístico, o potencial turístico também manifesta-se pela capacidade que temos de receber as pessoas e comunicar com elas nas suas línguas.

S. Mas o primeiro passo sempre vai ser, sim, introduzir o inglês obrigatoriamente, mas ter uma porta aberta para outras línguas, só que claro, é se calhar difícil recrutar pessoal que pode dar cursos em mandarim, em alemão.

E. Pois, é um processo que é muito longo, porque primeiro é preciso apanhar as pessoas, depois é preciso de facto que haja interesse, porque não se pode pôr um professor se só há três ou quatro estudantes que estejam interessados, é preciso que o interesse cresça e seja visível, mas o interesse cresce, torna-se visível à medida que o Estado vai também fortificando os seus laços de cooperação com esses países, à medida que vão entrando companhias estrangeiras que se instalam no País, então elas trazem consigo as suas línguas.

S. E neste quadro aonde é que ficam as línguas maternas?

E. As línguas africanas, elas têm, no meu ponto de vista, uma abordagem especial. Elas são usadas geralmente nas famílias, e muito no campo, nas grandes cidades, mesmo no seio das famílias, a tendência é de se utilizar português nas casas. Quando saímos das zonas urbanas sentimos de facto que as crianças têm mais dificuldade, têm menor domínio da língua portuguesa do que as crianças nas zonas urbanas porque é a língua da comunicação no meio, na comunidade em que elas se encontram, cada vez mais temos sim pessoas que conseguem comunicar em português, mas existe ainda um grande número, especialmente de pessoas um pouco mais crescidas, que comunicam apenas em língua africana da sua região e são essas pessoas que ainda ajudam a manter viva esta língua nas novas gerações. Compreendendo este fator, o Ministério introduziu a experiência do ensino bilingue, que é para assegurar que a língua não seja um obstáculo à aprendizagem; o estudante vai para a escola mas começa a aprender na língua que ele domina, enquanto se prepara para, vai aprendendo também a língua portuguesa como uma língua, porque para esta população de estudantes o que acontecia é que aprender o português já era um problema e depois aprender o conteúdo que era veiculado em português era outra dificuldade, então é uma estratégia que já está sendo experimentada há alguns anos, de melhorar o acesso ao ensino através da língua que a criança domina, e os resultados são interessantes, não tenho números, não li ainda muitas avaliações deste trabalho, mas parece que está sendo uma experiência muito interessante porque cada vez mais escolas estão a integrar-se neste projeto, que começou como um projeto piloto e agora está a ser cada vez mais difundido. Mas no meu ponto de vista é que, como dizia, por detrás de cada língua há uma cultura, e é esta riqueza que faz sentido preservar, ao tentarmos abordar a questão das línguas maternas, é a riqueza cultural que as línguas veiculam. Quando nós passamos, viajamos de uma província para outra, ou de um distrito para outro, conseguimos sentir, até mesmo na forma como as pessoas constroem as frases, que existe uma interferência da sua língua materna, além do sotaque logicamente, a forma de construir as frases, etc., elas são de alguma forma influenciadas pela língua materna, pela vivência, pela cultura, porque as línguas vão reproduzindo a realidade do mundo, e a realidade não é a mesma em Gaza, em Nampula ou em Lichinga, ou noutro lugar, inclusive o nome dos objetos que nós podemos apanhar, a diversidade de peixes que existe numa zona não é a mesma, então é toda uma riqueza que pode ser preservada com o conhecimento da língua.

S. E este plurilinguismo, ou multilinguismo (há estas duas palavras) já não é uma ameaça à unidade nacional? (eu não acredito nisto!)

E. Eu penso que não deveria ser; se olharmos o caso da África do Sul, aqui ao lado, tem onze línguas

oficiais, é um exemplo que mostra que é possível desenvolver ou estabelecer um convívio com esta diversidade linguística. E temos outra vantagem, é que as línguas bantu são quase todas mais ou menos com a mesma raiz, a maneira de formar o plural é a mesma, a forma de contar é aproximada, as palavras são muito próximas, todas elas estão também muito influenciadas com empréstimos que vêm do português, ou do inglês (*impercetível*), então, não me parece que seja uma ameaça à unidade nacional. É verdade que, para questões íntimas, mas isso é próprio de toda a língua, as pessoas conseguem falar mais facilmente de coisas mais íntimas na língua onde se sentem muito à-vontade, e há línguas que são para assuntos profissionais, então é possível ver como gerir isso tudo e.

S. Só que muitas vezes vemos este problema que os miúdos vão para a escola e perdem a sua primeira língua e nem adquirem a segunda língua, porque o bilinguismo nos primeiros cinco anos não é bem desenvolvido, porque falta o acesso à (E. à segunda língua) e como vão introduzir o ensino primário, isto também pode ser um desafio formar pessoas que sabem destes mecanismos, quer dizer, é universal como o cérebro humano trabalha e, não sei, desenvolver métodos para melhorar a alfabetização, levantar o nível da escola primária através da formação na UL, não seria uma opção, porque eu já vi aulas de ensino bilingue, eu entendi que a professora não sabia como fazer bem, como estimular os miúdos para realmente escrever, porque isto é uma ciência, ensinar o alfabeto. Eu lembro-me da minha própria infância, quando eu aprendi a ler, foi uma tortura, eu chorei muitas vezes porque eu não consegui ler, agora imagino os miúdos moçambicanos que estão confrontados com esta tortura ainda pior, aprender a ler numa língua estrangeira, eu acho que é impossível, e admiro cada um que sobreviveu a este processo e que domina não só a sua língua, mas também o português e mais outras línguas. Não sei como é possível. E vejo aqui um desafio para quem, sim, se dedica ao ensino primário.

E. Sim, isto é um pouco como tudo; antes de se implementar uma nova metodologia, antes de se introduzir uma inovação pedagógica, é importante formar as pessoas que estarão encarregues de implementar esta inovação, sobre pena de ela não alcançar os objetivos que se espera. O processo de formação é fundamental se queremos ter sucesso, mas também tenho a impressão que existe uma predisposição nos moçambicanos para a aprendizagem linguística, e isso pode ajudar; normalmente todos falam pelo menos duas ou três línguas, ou percebem, existe essa predisposição que pode ser capitalizada para a questão da aprendizagem de línguas estrangeiras. No caso do português, estamos numa situação em que a própria língua portuguesa diversifica-se, a questão do acordo bibliográfico ainda não foi ratificado aqui em Moçambique, mas o português do Brasil, o português de Portugal, o português de Angola e o português de Moçambique, cada uma delas tem a sua especificidade, e é também normal ver que dentro de Moçambique, a língua falada na Beira tem especificidades, a língua falada em Cabo Delgado tem os seus tiques especiais, é um fenómeno, penso que é muito natural e só serve para enriquecer a própria língua, porque a língua tem que espelhar a realidade, ela tem que ser um reflexo do que a pessoa vive no seu dia a dia, e isso obriga a meter essas especificidades.

S. Acha que não vale a pena padronizar o português de Moçambique, ou se calhar não é possível, porque varia tanto de região para região que, e também está em mudança.

E. (*riso*) Está em mudança e vai-se adaptando, há palavras que vão das línguas maternas entram para o português e nós assimilamos, utilizamos de maneira muito normal; as línguas são dinâmicas por natureza.

S. Pois, exato, só que claro, a língua escrita não muda tanto como a língua falada e mete-me um pouco de confusão este estilo brasileiro, o português de Portugal, o português de Moçambique, sim, já tenho muitas dificuldades e este é mais um problema que tenho com a língua.

E. Só que cada vez mais as pessoas estão expostas a estas diversidades por conta mesmo do desenvolvimento das redes sociais e dos meios de comunicação, então o português do Brasil não representa nenhuma dificuldade agora para a população de Moçambique, porque estamos expostos a telenovelas brasileiras que são, quase que é uma tradição familiar de ver as telenovelas, e vamos incorporando com as variedades linguísticas do Brasil, então a forma como o mundo vai-se globalizando também tem uma influência na forma como as línguas vão evoluindo e vão-se implantando nos diferentes lugares.

S. Só que vejo aqui também um pequeno problema porque o material didático vem do Brasil, mas também de Portugal, então tem que ser o meio termo.

E. No ensino secundário cada vez mais aqui em Moçambique nós temos material didático nosso, no ensino superior, muito da bibliografia vem do Brasil, é do Brasil, então (*riso*) é um exercício interessante.

S. Pois, e é uma questão que está em aberto. Então, o português é a tua primeira língua, ou é a segunda ou a terceira?

E. Eu, bom, consideraria que seria a minha primeira, mas a minha língua materna é o sena, eu nasci no Centro de Moçambique (S. em que cidade?) em Sofala, em Marromeu, e a língua dos meus pais, dos meus avós é sena, mas, muito cedo, com dois anos de idade, vim viver em Maputo, só com os meus pais, então falávamos português (S. ah, os teus tinham que mudar?) vieram trabalhar cá então viemos para cá (S. isto ainda foi em tempos coloniais?) sim, nos anos 60 e 70, então em casa nós falávamos mais o português, mas (S. os teus pais trabalharam em quê?) o meu pai era enfermeiro, então, naquela altura quase todos eram enfermeiros, então era a classe social mais evoluída (S. pois, chamaram de assimilados) sim, então, em casa falávamos sobretudo o português, mas também fiquei exposto à língua changana, tinha amigos que falavam.

S. Viviam aonde?

E. Em Chamanculo, então, fez com que eu, prontos, estou muito familiarizado com a minha língua materna sena, com a língua changana, com a língua portuguesa que foi a língua da escola, na escola aprendíamos inglês (S. a escola fizeste aqui) sim, a escola secundária toda, e tínhamos inglês como língua estrangeira.

S. Isto já foi depois da independência?

E. Sim, a escola secundária foi depois da independência, foi nos anos 80, então tínhamos só o inglês como língua estrangeira, já não havia o francês naquela altura, mas quando acabei o ensino secundário fui fazer todo o ensino superior na França.

S. Ah, na França! Como se deu isto?

E. Foi por acaso, foi obrigatório, digamos, porque havia um projeto do Governo de introduzir o ensino da língua francesa em Moçambique, então eu fiz parte do primeiro grupo de estudantes que foi-se formar na França para introduzir a língua francesa no ensino em Moçambique.

S. E isto já foi nos anos 80, ah pois, que projeto, e foram para onde?

E. Em Montpellier, na Universidade de Montpellier, mas depois acabei ficando em várias cidades, fiquei em Poitiers, estudei em Paris, porque não só fiz a licenciatura como fui até ao doutoramento, então isto permitiu-me (S. foram quantos anos na França?) no total foram quase 10-12 anos, mas alternados, fiz a licenciatura, voltei, trabalhei, fui fazer o mestrado, voltei e depois.

S. Trabalhaste aqui como professor, na UEM ou?

E. Não, primeiro na escola secundária, mas depois introduzimos o ensino de francês na UP; nós é que criámos o curso de ensino de francês na UP, é a licenciatura que até agora está a funcionar; então, isto faz com que, prontos, acabámos convivendo com essas todas línguas; ainda não estou familiarizado com o alemão, tenho que aprender (*riso*) (S. que vai ser fácil; mas então são muitas línguas) sim, mas por necessidade ou social ou profissional, então é por isso que eu acho que as línguas elas vão aparecendo, vão-se desenvolvendo, tem que haver alguma necessidade, pelo contrário não se aprendem.

S. Pois, sim, é verdade, sim, e em qual destas línguas todas estás mais à-vontade? Sena, ainda?

E. Português, francês, até, até mais francês do que nas línguas nacionais, sim.

S. Não há uma língua predileta.

E. Seria o português, seria o português, é uma língua de trabalho e da vida do dia-a-dia.

S. E os teus filhos?

E. Também estão na escola e falam português, muito pouco, praticamente não falam nenhuma língua materna, africana (S. por escolha própria ou por estarem na cidade?) por estarem na cidade, convivem menos com os avós; eu casei-me com, a minha esposa fala changana, eu falo sena, são duas línguas diferentes, ela não sabe, eu entendo changana (*dispensável*), então a língua sena desaparece de casa praticamente, mas prontos, o ouvido sempre fica familiarizado, eles ouvem e conseguem captar algumas palavras, mas não para comunicar.

S. Os teus filhos andam aqui na escola francesa?

E. Não, estão na universidade já (S. ah, já na universidade, aqui na UEM) um está na Politécnica e outra está no ISCTEM.

S. Então, e eles vão decidir, quais são as línguas, se calhar um dia vão estudar fora.

E. Estão muito mais alinhados para o inglês, mesmo porque, prontos, é uma questão de integração regional, falam perfeitamente o inglês e o português.

S. Pois é, então o futuro linguístico deste País, qual vai ser, vão continuar com o português, aprender cada vez mais inglês e as línguas maternas vão manter-se, mas mais em casa do que na função pública.

E. Sim, eu acredito que sim, o português vai certamente continuar, porque é a língua que mais está a diversificar-se, provavelmente depois do português será o inglês, a segunda língua de comunicação em Moçambique, e as línguas nacionais penso que vão ser utilizadas, mas de maneira muito reduzida. Repare que as igrejas têm jogado um papel muito grande na preservação das línguas; as missas, as leituras são feitas em português e em língua local. É uma forma de assegurar a continuidade das nossas línguas, mas além das igrejas são poucos outros organismos que se esforçam em veicular a língua. A função pública é um pouco difícil impor uma língua, geralmente é o português que funciona na função pública, então provavelmente haveremos de assistir a um cenário em que são as igrejas que vão assegurar a manutenção das línguas africanas, da mesma forma que também foi a igreja que trouxe e que implantou a língua portuguesa. Nós temos em Moçambique uma forte comunidade islâmica, eles fazem as orações em árabe, mas pouca gente fala, é mesmo para as rezas, então, penso que as igrejas têm um papel que seria interessante estudar, na forma como as línguas são preservadas e são mantidas.

S. Acho que chegámos ao fim, muito obrigada pela nossa conversa, gostei muito (*dispensável*).

II.

DATA DA ENTREVISTA:	23 de Março de 2020
CIDADE:	Chimoio
INSTITUIÇÃO:	Universidade de Púnguè
DEPARTAMENTO:	Reitoria
ENTREVISTADO/A (E.):	FW

S. Sim, ja, então, estamos na Universidade de Púnguè, hoje é dia 23 e eu estou aqui com?

E. Eu sou o Francisco Wache e sou assessor do magnífico Reitor (**S. um assessor faz o quê? Isto ainda não**) (*riso*) (S. é um vice-presidente ou é um) não, o vice-presidente nós chamamos de vice-reitor (**S. vice-reitor, desculpe, sim, sim, cometo este erro**) sim, mas não sou vice-reitor, sou assessor; assessor é uma entidade que serve para prestar ajuda ao Reitor em tudo em que ele precisar em termos de funcionamento de uma a universidade, então.

S. E está nesta função já há muito tempo ou.

E. Não, há seis meses, a Universidade é muito nova; não, seis meses não, são quatro, desde novembro, não é, para cá; então, a universidade é muito nova e estou cá, eu sou o primeiro assessor da Uni-Púnguè (*riso*).

S. Muito bem, e pode-me contar um pouco a história da fundação da Uni-Púnguè?

E. Sim, esta universidade surge como o fim de um processo todo que levou, não diria à divisão, mas à reestruturação da antiga Universidade Pedagógica. A UP deu azo ao surgimento de 5 novas universidades que foram oficialmente, que foram tornadas públicas a partir do dia 29 de Janeiro de 2019, a partir de um decreto presidencial. Então, esta universidade faz parte desta família de universidades, que como disse, são frutos de reestruturação da UP. Surgiram novas cinco universidades, como se sabe, a UniRovuma, a UniLicungo, a UniSave, a própria Universidade Pedagógica passou a ser pedagógica de Map..., de Moçambique e não de Map., sim, de Maputo, acho eu, depois a Uni-Púnguè, que é uma das cinco desta família (*impercetível*).

S. Púnguè tem Tete e Chimoio, e perdeu o pedagógico, quer dizer, já não é uma universidade pedagógica, agora é uma universidade para?

E. Sim, para, com outra visão, com outra missão também. Deixe-me primeiro dizer que o Púnguè, o nome Púnguè provém do Rio Púnguè, que está mais ou menos a 200km, 200km não, 180, 150Km daqui, e é um rio que nasce no Zimbabué, na fronteira do Zimbabué, mas percorre quase toda a zona central e vai desaguar no Oceano Índico aqui em Sofala, na Beira. Então, nós temos nome desse Rio, que banha esta faixa, sim, que banha a Província de Manica, e a Universidade de Púnguè inclui a universidade, a antiga delegação da Universidade Pedagógica que era a universidade, a delegação de Manica e a delegação de Tete, e a sede está a funcionar cá, na universidade, na universidade, aqui em Manica.

S. E a renovação, ou a reconstrução desta universidade implicou o quê, quer dizer, novo pessoal, novo reitor, novo assessor (E. bom), mas já estava ligado a esta universidade?

E. Eu estava ligado à UP e estava a trabalhar como diretor-adjunto para a área de pós-graduação e pesquisa na extensão em Tete, e respondendo concretamente à questão que me colocou, sim, não implicou necessariamente grande parte dos recursos humanos; é verdade que, já internamente, nós precisamos de vários recursos humanos e estamos nesse momento num processo que se chama mobilização, que é de ver quem são os outros quadros, quem são os quadros capacitados para serem docentes para ocuparem vagas de docência na universidade que estão nos outros ministérios e que podem ser movimentados para acrescer ao número de vagas de docentes que nós queremos, e nesse processo nós estamos a pedir movimentação de dois tipos de quadros – de mestres e de professores doutores, e eu acho que em todas as outras universidades, se calhar com a exceção da UP, que é uma universidade já robusta, com um quadro de pessoal de professores doutores já com muita experiência, mas as outras universidades como a Uni-Rovuma e a Uni-Púnguè também estão num processo desta natureza, porque nós precisamos de facto de preencher o quadro de pessoal tendo em conta aquilo que é a nossa missão, a missão que a Uni-Púnguè desenhou. Então estamos, o pessoal todo, 90%, aliás, 99%, é da antiga UP, tanto que está escrito no próprio decreto que as novas universidades herdaram os recursos, tanto humanos como financeiros (**S. muito bom**) da antiga UP, então herdamos as infraestruturas, herdamos o corpo docente, todos os recursos humanos necessários ao funcionamento de uma universidade pedagógica, mas aí é que está o problema, a universidade pedagógica estava estritamente ligada à formação de professores, então, com a nova situação, com a nova filosofia da universidade, como disse, nós desenhámos muitas outras áreas ambiciosas, próprias de uma universidade que acaba de nascer e que precisamos de desenvolver essas áreas como sendo a nossa identidade, como sendo cursos especificamente ministrados na Universidade de Púnguè. Do que é da Universidade Pedagógica, se calhar herdámos e vamos continuar com uma faculdade chamada de educação, mas não vai funcionar nos mesmos moldes como funcionava na Universidade Pedagógica. Na Faculdade de Educação, p. ex., nós vamos dar p. ex. química, formar um químico, e esse químico pode p. ex. optar por ser professor, então, se optar por ser professor ele há de ir à Faculdade de Educação, aí há de ir estudar as didáticas todas (**S. logo de início, ou?**) não, não no início, no 4º ano, vamos dizer na especialização, quer dizer, seria especialização, não é, uma espécie de uma saída, porque ele pode querer ser um químico ou um engenheiro químico, p. ex., então, ele continua na mesma área e forma-se como engenheiro químico, mas se ele quiser abraçar a vocação de professorado, então ele tem que ir para professorado. É verdade que nessa altura que ele decidir tem que ter uma determinada nota, que ainda estamos por decidir qual é a nota que deve ser, ou que a pessoa deve possuir para dizer que posso ser professor, porque nós não vamos recrutar toda a pessoa que quiser, olha eu quero ser professor, então vamos lá para, não, há que ter determinadas qualidades para ser professor.

S. OK, então, é a Universidade de Púnguè que determina.

E. (*impercetível*) parâmetros, você quer ser professor, sim, então tem que ter esta, esta, esta qualidade para continuar e ser professor, então, porquê, é porque nós sabemos todos que temos o problema de crise de qualidade, isso não é segredo para ninguém, sabemos que a qualidade da nossa educação não é aquela que satisfaz nem os interesses da própria educação, nem os interesses do próprio governo, nem a sociedade, porque alguém da sociedade diz, ah os meninos de agora não têm qualidade, não sabem escrever, não sabem ler, porque a qualidade (*impercetível*) é medida por saber, a capacidade de saber ler e escrever, então (*impercetível*) no ensino primário ou secundário sem saber ler e escrever corretamente não tem qualidade, então, o que nós queremos é tentar responder a esses desafios do Governo, a esse chamamento da sociedade, porque a sociedade está-nos a dar sinal, olha, o que estão-nos a fornecer não é o mais adequado (**S. sim**), então, nós temos que responder, e uma das formas é formar um professor competente, um professor altamente qualificado, e para tal, quando ele chegar a essa fase tem de passar por uma triagem para ir ser professor. Então, não há de ser, saiu de casa, no 1º ano está a ser formado para ser professor, mesmo que chega no fim do ano, porquê, o sistema que nós temos hoje, as crianças primeiro não têm orientação vocacional, segundo, eles querem a todo o custo fazer um curso superior, e isso leva-lhe a quando chega à universidade, reparam para o edital, eu vou fazer português, p. ex., porque é fácil fazer, não é, português, porque eu falo português, falo bem, e não sabe que é um conjunto de disciplinas com certo rigor (*impercetível*), há aspetos que devem ser observados, quando chega lá, pode reprovar no 1º ano, mas você não vai estar a reprovar o mesmo aluno cinquenta anos, não é, porque ele não há de, aquelas coisas que ele não estudou no ensino primário, na universidade, se ele não sabe escrever, se ele não aprendeu a ler no ensino primário, a universidade não ensina a ler, a universidade aqui, a disciplina de português ensina a trabalhar sobre o texto, sobre como ele deve ensinar esse texto ao seu aluno, esta é a intenção da universidade, já se ele não lê então não há de ser na universidade que há de aprender a ler; então, o que nós queremos é isso, se este aluno vem fazer o Curso de Português, chega a um determinado tempo e nós vemos, ele reúne os requisitos para ser professor, então ele pode ser um linguista, um professor de literatura, p. ex., ou da área em que achar, mas para ser professor de português precisar de reunir (*impercetível*).

S. Mas este estudante não é expulso do curso.

E. Não, não, não há de ser expulso nem há de voltar para casa, há de ter uma saída, mas cada saída tem os seus requisitos, mas logo à entrada ele deve saber para onde quer ir e que tipo de esforço deve fazer para conseguir chegar lá, senão quando chegar há de ter que ir para outra saída.

S. Mas quais são as áreas, são as ciências naturais e as ciências linguísticas?

E. Da Universidade? Nós temos ciências naturais, não é, matemática, ciências naturais, temos as áreas de ciências sociais e humanas, não é, e letras, que entra a filosofia, direito e línguas por aí por diante, e temos ciências biológicas, e áreas que vão fazer também um tronco, vão entrar tudo o que é relacionado com biologia, com agronomia, cursos de processamento, de nutrição (*impercetível*); temos uma outra componente que é a da educação e outra parte que é técnica, que é para cursos estritamente relacionados com tecnologias, informática e engenharia, design, por aí, um conjunto inteiro de cursos.

S. E os currículos são feitos aqui na Universidade de Púnguè?

E. Estamos, esta próxima semana vamos começar a desenhar os currículos, estamos a começar a discutir, há uma semana, duas semanas, estávamos a discutir as diretrizes de desenho dos currículos, e na próxima semana, mais ou menos, vamos sentar para começar em grupos, em faculdades, a discutir, estas questões do currículo, tendo em conta o currículo de Bolonha que (**S. ah, claro, sim**) sim, que implica mobilidade, não é, então vamos discutir isso aí a partir da próxima semana, então, algumas faculdades já vão sentar para discutir isso.

S. Para a Sede aqui em Chimoio e também para a Extensão em (E. de Tete).

E. Os grupos são mistos, não é, estão docentes da extensão e estão docentes de cada (*impercetível*) que se encontram, sendo dirigido por um docente nosso sénior que nesse caso é sempre um professor doutor então que vai dirigir as discussões; então, vão arrancar em breve.

S. Mas o perfil da Universidade de Chimoio, ou Púnguè aqui em Chimoio é diferente do perfil da extensão em Tete, ou é mais ou menos a mesma coisa?

E. O que vai ser diferente provavelmente sejam os cursos, não há de ser diferente, provavelmente é a filosofia dos cursos, é a filosofia de implementação dos cursos. Os cursos que vão ser ministrados cá não vão ser ministrados na extensão de Tete, e os cursos que vão ser ministrados na extensão de Tete não vão ser ministrados cá na Sede. Algumas faculdades vão funcionar exclusivamente na extensão de Tete, p. ex., faculdades relacionadas com a mineração, p. ex. (*impercetível*), p. ex., a faculdade está baseada em Tete.

S. Ah, então, há uma faculdade de mineração em Tete?

E. (*impercetível*) geografia, geologia, por aí por diante, então, está a funcionar, p. ex., é um exemplo concreto, então, algumas faculdades, por causa de condições que podem ser climáticas, um conjunto inteiro de fatores, então vão ser, vão ser, vão ser implementados em Tete, e há um conjunto de faculdades que devido à sua natureza, (*impercetível*) não sei, também, sim, vão ser (*impercetível*) cá na Sede, então, mas os cursos que vão ser ministrados cá não vão ser replicados na extensão, e os cursos que vão ser ministrados na extensão não vão ser (*impercetível*) cá na Sede. Ou seja, se um estudante de Manica decidir que, olha, eu tenho que fazer geologia ele tem que saber que vai fazer em Tete. E um estudante de Tete que decidir eu quero fazer curso de português ou inglês, ele tem que saber que esse curso de inglês está na Sede, ele tem que vir para cá. Então, é mais ou menos assim que vamos funcionar.

S. Mas os estudantes podem vir de todas as províncias.

E. De todas as províncias, porque é uma universidade nacional, não tem uma barreira, não é, é uma universidade de âmbito nacional.

S. Mas é a Universidade de Púnguè que escolhe o estudante, quer dizer, os estudantes fazem uma prova, um exame de admissão e conforme a nota são aceites, ou não.

E. Sim, sim, sim, nesta primeira fase, e de acordo com vários memorandos que fizemos com a Universidade Pedagógica, vamos fazer exames de admissões comuns, não é; entre todas as universidades (*impercetível*) vão estando a fazer exames de admissão até o tempo que durar o memorando, enquanto isso nós nos preparamos para ser autónomos também nesse processo de admissão dos estudantes.

S. Mas isto ainda vai ser um processo porque por enquanto funcionam os antigos currículos (E. sim, sim) isto continua pelo menos mais três anos?

E. Não, não vai. A nossa maior ambição é no próximo ano começar com alguns cursos nossos da universidade, e, numa primeira fase, numa primeira fase, se a memória não me trai, é sensivelmente uma coisa de 11 cursos, mas em conversas um pouco informais, parece que estamos a apostar em cinco cursos para o próximo ano, mas são cursos da Uni-Púnguè, que vão ser totalmente da Uni-Púnguè, desvinculados totalmente da Universidade Pedagógica.

S. E também vai ser a especialidade da Universidade de Púnguè, que destaca que, que.

E. Essa pessoa que for formada na Uni-Púnguè em um curso exclusivamente desenhado e implementado na Uni-Púnguè.

S. E podem contar com parceiros internacionais, ou também com empresas que ajudam na, sim, no desenvolvimento destes cursos?

E. Nós estamos a fazer imensos esforços para conseguir parceiros que possam trabalhar connosco nestes cursos que estamos a abrir; já assinámos alguns memorandos, mas não de vulto, não que consigam aquilo que são as nossas ambições. Nós almejamos quase tudo, numa universidade nova como estamos a ver, nós temos falta de mais ou menos quase tudo. Bibliografia, acho que não temos bibliografia consistente, precisamos de muita bibliografia, precisamos de encontrar parceiros que nos possam facultar, ou que nos possam dar a mão em questões de bibliografia, questões de laboratório, sobretudo. Nós somos uma universidade nova, temos muitos cursos que vão ser técnicos, precisamos de muitos e bons laboratórios. Nós vamos precisar de materiais informáticos suficientes, que preencham aquele rastro já instituído no ensino superior, quantos computadores devem estar numa universidade para corresponder ao número de estudantes que aí estudam, precisamos disto tudo, então estamos numa luta em todas as frentes; qualquer apoio que venha de qualquer outra parte, desde que seja, que consiga responder às nossas aspirações, é bem-vindo, então, nós estamos à procura de parceiros, estamos à procura de fundos, porque, como se sabe,

o País está a atravessar um momento, é verdade que agora com uma ligeira (*impercetível*), mas estamos a passar por um momento de crise económica, e essa crise, e as universidades não estão alheias a esta crise, então, estamos passar também, nós também ressentimo-nos da crise que o País atravessa e.

S. Pois, mas a decisão foi tomada em plena crise (E. sim) e não é um pouco desperdício (E. sim) agora ter cinco universidades?

E. Uma, uma coisa são decisões políticas, outra coisa é a implementação técnica das decisões políticas, eu costumo dizer (*impercetível*), uma coisa são os políticos, é o que os políticos querem, e muitas vezes os políticos ao decidirem não têm a visão cabal do que é que vai ser a coisa quando acontecer. É como se fosse programar fazer filho, todo o casal quer fazer um filho, mas as despesas daquele filho depois de nascer vão ser ditadas pelas circunstâncias em que esse filho estiver; às vezes vai cair, por exemplo, cai e machuca o pé, não está previsto que esta criança cai, machuca o pé, não é, mas está lá, está fora, no mundo, já está, então é o que aconteceu connosco; o Governo planificou, há necessidade, houve necessidade de criação destas universidades e pronto, parou, estamos cá, então é como se fosse filhos de cobra, agora cada cobrinha tem que tentar salvar-se de qualquer outro animal que possa, e conseguir andar.

S. Pois, porque eu posso imaginar que o financiamento destas universidades é muito complicado, porque o financiamento não vem do Governo central, vem da província (E. vem da província) e aqui contamos com duas Províncias, Tete e Manica (E. deve estar a imaginar, nas províncias há outra política, o ensino superior não é prioridade) não é prioridade.

E. Não, é prioridade a área da educação, mas não o ensino superior, é prioridade a saúde, não é, é prioridade infraestruturas, p. ex. maternidades, hospitais, não sei o quê, e por fim, se sobrar (*impercetível*) suficiente, então vai à universidade; então deve imaginar o cenário que deve estar a assolar (*sobreposição*).

S. Mas mesmo assim, o ensino superior é muito procurado, há sempre muitos alunos que querem fazer um curso superior.

E. Repare que não é obrigação do Governo instruir o aluno ao nível superior, é obrigação dele fazer, terminar, no mínimo o nível secundário e ter uma profissão, p. ex. no ensino técnico, o ensino técnico tem muita prioridade em relação ao ensino superior, muitos países hoje referidos que são do primeiro mundo, tem uma base muito sólida, bem consistente, de quadros formados até ao nível médio, que sabem fazer, e não o ensino superior, o ensino superior sempre foi despesa para o Estado (**S. pois, sim**) sim, se você, se as pessoas formadas não optarem por ser empreendedoras, não optarem por serem, pronto, investigadores por conta própria, o Estado numa parte não consegue recrutar todo o pessoal do ensino superior.

S. Pois, é verdade, mas há tanta alternativa, quer dizer, há uma alternativa à universidade ou, quem quer estudar mais, quem quer, sim, fazer uma carreira profissional, tem alternativa?

E. Tem, tem, o Governo de Moçambique, estou a falar do Governo em si, mas o Governo de Moçambique tem alternativas, tem o ensino básico técnico que forma serralheiros, que forma mecânicos, que forma eletricitas, por aí por diante, tem um ensino médio que forma também pedreiros, por aí, um mundo inteiro de técnicos, geólogos, até (**S. mas são escolas?**) sim, institutos industriais que existem, sim, institutos industriais, e até por enquanto, é o único instituto de geologia, é aí, o País tem, na zona austral, então, tem essas alternativas todas, mas aí é que está o problema; as pessoas formadas, e também tem o INEFP, que é um instituto de formação prática, quer dizer (**S. como é que é, INEFP?**) sim, INEFP (**S. é instituto, não**) é Nacional de Formação Profissional, acho, em todas as províncias existe, aqui (*impercetível*) esse instituto, que serve para formar também quadros, quer dizer, damos formação profissional (*impercetível*) as pessoas que vão para lá não precisam de ter uma formação muito alta (*impercetível*), profissão para conseguir viver, conseguir enfrentar a vida. Mas aí é que está o problema, é que estes institutos, sim, estes todos institutos, era suposto que as pessoas formadas lá fossem capazes de depois terem bases de auto sustento, p. ex. os que saem do INEFP alguns recebem materiais mesmo, de serralheiro, para começar a vida, e não para estar de novo sentado à espera de um emprego que venha do Governo. Então, é isto, mas isto já não é assim nas universidades, nas universidades é então formam, esperam que as pessoas que saiam das universidades consigam ser empreendedoras, e eu acho que a nossa base económica não permite muito que grande parte das pessoas sejam empreendedoras, então um dos grandes problemas que temos, que assistimos ultimamente é de que essas pessoas formam-se e depois ficam em casa, sobretudo os professores que estamos a formar nos últimos anos.

S. Então o ensino superior também produz desempregados.

E. Sim, e é nessa perspectiva que nós a Uni-Púnguê precisamos travar esta onda de produzir desempregados e formar pessoas que (*impercetível*) possam conseguir alto emprego. E nós não queremos formar as pessoas e dizer que o Governo vai empregar. Nós vamos formar as pessoas e dizer que você tem capacidade para fazer o trabalho, agora, vai à Banca, forma sucessões, que consigam fazer autoemprego, porque conhecimentos, suficientes, técnicos, já possui; então, aquele que for professorado naturalmente pode, mas também há possibilidade das pessoas se associarem e formarem uma escola, p. ex., sim, então nós temos, estamos a produzir a política com mais ou menos sobre isto, não para formar muita gente que dependa apenas do Estado mas que sejam capazes de criarem empregos para si e para outras pessoas (**S. para outras pessoas**), sim, então essa é a nossa linha de, é a nossa visão, a nossa missão, passa necessariamente por aí.

S. Pois, sim, é compreensível, então, mas, por enquanto, funcionam os antigos currículos.

E. Este ano, porque no próximo ano estamos a lutar já para introduzir, pelo menos 5 cursos no próximo ano já estamos a lutar para introduzir.

S. Pois, mas aqueles que começaram há dois ou três anos têm o direito de acabar.

E. Vão, inclusive é que, alguns cursos da antiga Universidade Pedagógica vão continuar por um tempo indeterminado, porque nós também não podemos cortar as coisas assim como se fosse um divórcio, que é vamos dividir as coisas, pronto acabou e não há mais relação, não é, então alguns cursos da antiga Universidade Pedagógica ainda vão ter que continuar por algum tempo até nós ganharmos a estabilidade necessária para implementar todos os cursos que nós precisamos.

S. E por enquanto então têm o minor em língua bantu, mas também tem inglês, português, francês?

E. Francês ainda não temos, mas é sonho, é nosso sonho, nós sabemos que francês é uma das línguas mais faladas do mundo (**S. hum, hum, sim**) e é nosso sonho também nos próximos anos abriremos o francês, mas não está nas nossas prioridades, o que é nossa prioridade para os próximos anos, sobretudo o próximo ano, é o português, é o inglês, é as línguas bantu.

S. Mas vão continuar com as línguas bantu ou, ou (E. sim!) não faz muito sentido porque, quem está no ensino superior, praticamente não tem contato com o ensino primário e, não sei, se vale a pena apostar muito neste curso.

E. O nosso objetivo não é alimentar apenas o ensino básico, parece que neste momento os que estão interessados em línguas de origem bantu é o ensino básico, mas não é só isso, é uma questão, para nós é uma questão que passa necessariamente por ser uma questão de soberania, é uma questão de conservar uma cultura, é questão de preservar aquilo que são os nossos valores (*impercetível*) na nossa língua. Geralmente quando eu estou a dar aulas, sobretudo (*impercetível*) eu costumo dizer houve erros logo no início da nossa Independência, porque nós ficámos independentes e apenas adotámos a língua portuguesa como língua da unidade nacional primeiro, porque tinha esse papel, depois língua oficial, e isso relegou para segundo plano todas as nossas línguas; na altura da Independência foi assim. Na altura da Independência batia-se numa criança que não soubesse falar a língua portuguesa, mesmo sabendo que está a aparecer pela primeira vez, está a sair do meio rural, em que o código de comunicação não é o mesmo que um código da escola, lá se calhar é um código restrito, aqui é um código elaborado, então, mesmo que a pessoa soubesse que essa criança não percebe a língua com a qual eu estou-me a comunicar na sala, obrigava a criança a falar em português, e isso, em parte, eu acho que é que fez com que o português que estamos a falar hoje ganhe esta forma particular que hoje nós chamamos de português moçambicano, porque as pessoas eram obrigadas a falar em português de qualquer jeito (*impercetível*) era a mamã chegar ao hospital e falar com um médico, um médico não responder porque não falaste em português, então tinhas que encontrar mecanismos de falar em português para o médico te atender e te atender bem. Então, isso relegou para o segundo plano as nossas línguas.

S. Sim, mas prejudicou também o português, a aprendizagem do português.

E. Isso prejudicou muito a aprendizagem primeiro, a aquisição e a aprendizagem das nossas línguas, porque os pais, o português começa a ser prejudicado por causa disso, porque um pai, ao meter o seu filho para a escola, tinha que começar por prepará-lo lá em casa, e aquele pai não fez a aquisição primeiro do português,

primeiro, segundo, ouviu um português que alguém falou na rua, é esse português que não sabia se está correto ou não está correto, que transmitia para o seu filho, para não ir levar porrada na escola (*impercetível*), então o problema grande começa aí, então começa-se proliferar, quanto a mim, como linguista, começa-se a proliferar uma variedade do português não culta, porquê, porque os pais tinham que arranjar mecanismos de ensinar o seu filho uma forma de se comunicar na escola que não é naquela língua que usava em casa, ao mesmo tempo que se ocupava a fazer isso estava a matar a língua (*impercetível*). Então a criança nascia um bilingue, em condições normais, crescia um bilingue, um bilingue que nós chamamos, há bilinguismo precoce, não é, começa de base, mas mais do que um bilingue precoce era um bilingue premiado. Bilingue premiado é aquele que não domina bem os códigos da, o segundo código, a segunda língua, mas essa criança não dominava tanto a sua primeira, a língua materna, como também não dominava o português, então a criança crescia sem o domínio da língua portuguesa, sem o domínio da sua língua primária, porque estava a crescer com dois códigos e os dois códigos se calhar não são bem falados, tanto um como outro; na escola é obrigado a falar em português, em casa o pai também obriga a falar em português para que consiga responder às questões de; se calhar poucas vezes quem fala na sua língua materna, não é o suficiente para ter um insumo para fazer a aquisição efetiva da linguagem. Então cresceram, crescemos nós, eu sou dessa geração, em que não tenho um domínio efetivo, tanto da minha língua materna e, apesar de ser linguista, não me posso gabar que domino efetivamente a língua portuguesa. Tenho o suficiente para, falo fluentemente, sou linguista e, mas, tenho esse problema, eu não estou a falar a língua portuguesa aqui como se fosse um português, é impossível, seria possível também se linguisticamente seria impossível, totalmente impossível, mas então é este dilema (*impercetível*), e isso, quando as pessoas hoje analisam as questões da educação, limitam-se apenas em aprender a ler e a escrever, esquecem-se das questões de base, que partem daí mesmo, ninguém aprende melhor numa língua que não domina, esse é o princípio, já tinha sido discutido essas todas teorias nos anos cinquenta, por aí em diante, já tinha sido suficientemente discutido, que a criança aprende melhor na sua própria língua, então é isso que nós fazemos retoma, depois de (*impercetível*) de 2004, começámos a fazer retoma dessa, desse aspeto, queremos buscar a língua.

S. Mas isso é para o bem da própria universidade.

E. Deixe-me terminar, então, a questão que se coloca é que língua é que nós estamos a recuperar afinal, qual é a minha língua bantu que estou a querer, é aquela que foi fortemente combatida, será que ela conserva, aquelas pessoas que falam, falam exatamente aquilo que devia ser falado numa língua bantu, não, é uma língua também bantu totalmente transfigurada, atrofiada, é verdade que as mudanças linguísticas são características de línguas vivas, nós percebemos, mas muitas vezes as pessoas que escrevem sobre esses livros também não possuem o domínio efetivo sobre aquela língua, então estamos a ter duas línguas bantu, uma, p. ex., é o citewe, que é falada (*impercetível*) população, pode este que aprendeu a escrever os livros, então são duas variedades totalmente diferentes e esse é o dilema, mas nós precisamos, como dizia outra vez numa palestra do professor Ngunga, temos que começar em alguma parte, mas é necessário que a gente preserve as nossas línguas, as nossas línguas têm direito de viver e serem expandidas como as outras também. Então, é este o esforço da universidade. A universidade não só há de alimentar o sistema nacional, porque depois do ensino primário (*impercetível*) ensino secundário, mas também está a desempenhar o seu papel, que é preponderante, o de conservação da cultura, o de manter as nossas línguas vivas, o de manter o património cultural do País dele vivo.

S. Mas também não é só um património cultural, é também uma pergunta didática, uma questão didática, quer dizer, e cognitiva, porque há mais nas línguas bantu levanta o estímulo pelas línguas, ao mesmo tempo desenvolve-se mais o interesse pelas línguas e se calhar também a parte escrita.

E. Pois, que ainda está muito (*impercetível*), é verdade que foi a primeira a ser trabalhada (*impercetível*) padronização da escrita, mas até agora muito pouca gente sabe escrever perfeitamente as línguas.

S. Pois, mas isso também, não sei, eu estou a imaginar, quer dizer, mais aulas contrastivas, para dizer, OK, isto é o português e contrasta com a língua bantu desta maneira, acho que é um processo também de aprendizagem (E. sim) um ensino cognitivo, OK, eu falo português assim mas.

E. Nós, p. ex., na Língua Portuguesa, nós temos uma disciplina chamada linguística descritiva de português, agora é sintaxe, semântica e pragmática de português, nessa disciplina um dos objetivos é fazer um trabalho comparativo das línguas, nós em Moçambique, grande parte de nós falantes de português em Moçambique usamos, p. ex., eu vou assistir jogo, vou assistir novela, mas no português europeu seria eu vou assistir a uma novela; às vezes essas discussões chegam a uma comparação com as línguas bantu, olha, como seria

nas línguas bantu, vamos analisar se na estrutura das línguas bantu existe aqui um verbo que implica que haja uma preposição, p. ex.; há de ver que grande parte dos verbos nas línguas bantu que implicam assistir, não possuem uma preposição, então o falante pode transportar esta estrutura para a língua alvo que é a língua portuguesa.

S. Pois, eu fiz esta pergunta, porque muitas vezes nos meus questionários as pessoas escreveram, eles têm interesse, por isso fazem o menor em língua bantu, têm interesse em aprender a escrever para entender melhor a sua própria língua (E. pois) para depois terem consciência como é falar.

E. Trabalhar sobre (*impercetível*) o português.

S. Isto também ilumina um pouco a perspectiva sobre o português, quer dizer, mesmo neste sentido é bom, quer dizer é uma aprendizagem neste País, neste nível, quer dizer, aqui estamos a falar não sobre cultura, estamos a falar sobre gramática (E. gramática, mesmo) o funcionamento das línguas (E. sim), eu acho que sim, é interessante não optar só no português e inglês, mas também optar nas línguas de raiz (E. sim, sim, sim), então provavelmente, dependendo dos currículos, a Uni-Púnguè vai continuar com o estudo e com o ensino das línguas maternas.

E. Nós pela primeira vez vamos introduzir um curso de línguas bantu, é um curso inteiro, e que também pode ter essa divisão de que no futuro, a pessoa que queira se especializar em ser professor de línguas bantu, então, mas é um curso de linguística bantu inteiro que nós vamos ter, é a primeira vez que vamos fazer isso aí, é um dos cursos eleitos que achamos que vamos implementar no próximo ano. Temos todas as condições, humanas, em termos de recursos humanos, materiais, de toda a natureza; suficientes, não muitos, mas suficientes para implementar esses cursos com sucesso.

S. E também têm parceiros, quer dizer, estamos perto do Zimbabué (E. pois), cimanyika.

E. Estamos a pensar nisso mesmo; nós temos a sorte de estar numa zona em que os países ficaram independentes e adotaram as políticas linguísticas um pouco diferentes do que as nossas, políticas linguísticas (*impercetível*) mais ou menos aquelas propostas por (*impercetível*), em que promoveram uma língua nativa para a língua nacional, para a língua oficial, então o bilinguismo que eles estão a implementar é muito diferente do bilinguismo que nós temos. Estas experiências, tal como o Malawi, como Zâmbia, como aqui no Zimbabué, que são países que fazem fronteira connosco, têm uma experiência enorme em fazer isso, no ensino das línguas bantu e nós vamos aproveitar dessa experiência para podermos implementar (*impercetível*) (S. e já existem contatos?) estamos à beira de estabelecer contatos. Já havia um memorando para se fazer contatos dessa natureza, ah, aliás, sim, com Malawi, mas era um memorando da Universidade Pedagógica, assim que a UP foi extinta, então também esses memorandos foram extintos, o que nós vamos fazer é rever esses memorandos para o bem da universidade, mas é no caso do Malawi. No caso do Zimbabué e Zâmbia, estamos a programar fazer esses intercâmbios, não só para questões de línguas bantu, como também para a língua inglesa e para questões de investigação. Sabemos que a Universidade Púnguè e Zimbabué possuem condições climáticas quase iguais, e essas condições implicam que grande parte das pesquisas possam ser de interesse comum. Então também a Universidade vai explorar questões dessa natureza. Os memorandos que vai estabelecer com o Zimbabué, com a Zâmbia, com o Malawi vão ser mais ou menos dessa natureza. Nós sabemos que Zâmbia forma os melhores médicos se calhar de África (*dispensável*) e Zimbabué forma médicos também de alta qualidade, agrónomos de alta qualidade, então nós temos muito também para aprender aqui pertinho com.

S. Então, mas pensa-se também em abrir um Centro de Línguas onde se pode abrir, para além do curso, uma língua estrangeira ou uma língua local, porque, por um lado temos estes cursos em ensino de português, ou pode agora ser, não ensino de português mas curso de português, ou um curso de inglês, mas isto leva muito tempo, quer dizer, isto é para pessoas que vão trabalhar com a língua, mas eu estou a imaginar p. ex. um agrónomo, ou um engenheiro, que precisa do inglês para estudar em Zimbabué, em Inglaterra, em, não é prático, ou foi pensado naquilo?

E. Nós também pensámos nisso também. O francês, p. ex., (*impercetível*) o que estamos a pensar para fazer é que funcione lá no Centro de Línguas, a nossa perspectiva é que haja lá várias línguas, incluindo quem sabe o alemão também (**S. pois, sim**), então, o que nós queremos primeiro é estabelecer uma base sólida de linguistas aqui, abriremos estes cursos aí, e vão ser esses que vão alimentar (*impercetível*), não é, o estudante do 4º ano, muito bem formado, pode ser um formador de um centro de línguas (*impercetível*) as línguas bantu. Um estudante do 4º ano muito bem formado pode ser um instrutor iniciante de língua inglesa, p. ex.

então, nós queremos é primeiro abrir esses cursos que vão fornecer, não só os recursos materiais, mas a sua estabilidade vai dar mais credibilidade à universidade para se abrir um centro de línguas, então, numa segunda fase nós vamos abrir com certeza um instituto de línguas, nós precisamos, nós precisamos disso.

S. Falou que o português não é a sua única língua materna, não é, qual é então a sua língua materna?

E. Não! Eu não sei quantas línguas falo, sobretudo nacionais (*impercetível*). Eu nasci em Inhambane, a minha língua materna é citshwa, e por coincidência, porque não é sempre, mas por coincidência é a minha língua um, e o português é a minha língua dois, é verdade que não existe língua três, língua quatro em termos estéticos, mas eu aprendi, a minha segunda língua, até no período de aquisição, mesmo, foi cinyungwe, não, foi cinyanja, porque eu fui viver em Tete na zona de Ncondezi, é uma zona fronteira entre os que falam cinyungwe e os que falam nyanja, mas a zona.

S. Porque os seus pais mudaram-se para Tete?

E. Os meus pais eram trabalhadores da (*impercetível*) (S. trabalhadores de?) da (*impercetível*), que estavam a fazer essas estradas todas aí (*impercetível*), então foram-se instalar em Ncondezi.

S. Mas isto foi ainda em tempos coloniais, não?

E. Em 82, então eu fui viver para Tete em 82, e em Tete, com os amigos, eu falava o cinyanja e em casa eu falava o citshwa, com os meus pais, com a minha mãe, com os meus irmãos, e devido a questões da guerra, nós tivemos que sair muito rapidamente para a cidade, para o centro, e na cidade fala-se cinyungwe, e eu estava na idade da aquisição da língua, facilmente falei o cinyungwe (S. isto, quantos anos tinha na altura?) 86, eu tinha 7 anos (S. ah, OK), tinha 7 anos, eu estava numa fase fértil da aquisição da língua, então, para além de cinyanja comecei a falar o cinyungwe, mas, na altura, o Governo, não sei, tinham muitas forças militares zimbabueanos, e devido a isso, havia muitos zimbabueanos, para além de que, com a guerra, muita gente, em Moçambique sobretudo na fronteira tinha ido ao Zimbabué e a partir de 92 começou a voltar para Moçambique. Essa gente voltava a falar xona, mas não xona puramente xona, havia uma variedade daqui do meio, não sei de onde, chamava-se (*impercetível*), era uma variedade do xona, diz-se (*impercetível*), então eu aprendi esse xona, também, mas o meu pai, a minha mãe é Mandau, é de Machava, apesar de ter crescido em Inhassoro, o meu pai é de Massinga, mas o pai dele, o meu avô, é Mandau, de Mangóne, então, eles também falam, falavam, falam até hoje, o cindau, então também fui, bom, aprendi o cindau a partir dele, mas não falo fluentemente, percebo perfeitamente, interajo (*impercetível*), é um bilinguismo, não sei, premiado, e só depois, um pouco mais tarde, aos 7, 8 anos, eu fui para a escola, e na escola, porque eu vinha de uma zona em que não se falava português, eu fui para lá sem saber falar a língua portuguesa, eu aprendi a língua portuguesa na escola, apesar de estar na idade da aquisição da língua (*sobreposição*), eu levei porrada, eu me recorde da minha professora da primeira, chamava-se professora Maria José da Costa, acho que vive, marcou-me muito, porque foi uma das melhores professoras que eu tive na vida, não sei porquê, mas os professores do ensino primário sempre ficam na nossa memória, e essa ficou, (*impercetível*) por dois motivos, primeiro por ser uma ótima professora, muito boa professora, há três, quatro anos eu promovi uma conferência em Tete sobre o absentismo escolar, e eu fui procurar por ela e não a encontrei, encontrei outra (*impercetível*) professora Maria José da Costa, tinham nomes um pouco semelhantes mas eram diferentes, então, não encontrei. Mas o que é que aconteceu, no primeiro dia de aulas, cheguei lá, e um menino provocou-me e eu tive que empurrar, falei na minha língua (*impercetível*), afaste-se daqui (S. mas qual é ‘a minha língua’, falava em citshwa?) não, não falei em citshwa, veja, porque eu sabia que eu estava em Tete e eu achava que todo o menino de Tete (S. fala nyanja) na altura ainda existia, mais ou menos, nas escolas, ainda havia mestiços, assim, falassem cinyungwe, porque eu estava a viver numa zona de cinyungwe, então ele, porque vivia na cidade, veja só a questão da aprendizagem, a questão dos códigos sociolinguísticos, ele não usava nenhum código mesmo, quer dizer, ele já usava o código da escola, que é o código elaborado, então ele diz, ‘professora, está a falar dialeto’, à língua materna chamava-se dialeto, na altura, eu chamo até hoje o cinyungwe como língua materna porque acho que é a segunda língua que mais domino do que, sim, então eu fiquei indiferente para aquele rapaz, o que está a falar este rapaz aqui, então a professora, ‘Quem está a falar dialeto aqui?’, fiquei tranquilo, porque não estava a ouvir, não estava a ouvir o que ela estava a falar, e o meu colega que ainda me recorde dele agora, disse, ‘é este aqui’, e a professora veio pegou a minha palmazinha, disse, ‘Estende a mão!’, eu não ouvi, então, puxou a minha mão, estendeu, e com uma régua bem grossinha, tau. Afinal escola é para vir levar porrada aqui, eh, tau, bons tau-tau, eu comecei a chorar, mas o que é que aconteceu, então eu fui lá para casa e contei, o meu pai quando me disse não pode falar essa língua lá na sala de aula (*impercetível*), aquele menino ali me provocou, eu tinha que (*impercetível*), então adotei o sistema de chegar na sala e me atrofiar,

eu calava, não ouvia ali mas não podia me comunicar na minha língua. Então, mas houve, o próprio sistema de ensino tinha um processo de andar a decorar frases lá, e começava, era o método sintético de ensino de (*impercetível*), então começávamos lá a ler (*impercetível*), então aprendi algumas palavras a partir desse medo e tal, tal, chegava em casa, fechava o livro e começava a decorar, a recitar (*impercetível*) então, começo a aprender ali alguns vocábulos de língua portuguesa e já no segundo semestre fui conseguir já escrever, tinha exame naquele momento, tinha exame e passei, então foi assim que eu aprendi, embora estivesse na fase de aquisição de língua, eu aprendi a falar.

S. É admirável como, sim.

E. Essa minha forma de aprender a língua ultrapassa de longe as teorias existentes sobre aquisição de língua, sobre aprendizagem de língua, ultrapassa de longe, mas eu aprendi assim, e pronto, foi assim que eu tive o português, por isso para mim a língua portuguesa foi a última a obter, a fazer a aquisição, não digo aprender, porque eu ainda estava na fase de aquisição de linguagem mesmo, não é, então a fazer (*impercetível*), mesmo assim considero-me bilingue, porque as teorias, as pessoas dizem que há (*impercetível*), você é multilíngue ou (*impercetível*), então eu aprendi assim.

S. Então, fez toda a escola em português, depois começou a estudar na UP, ou?

E. Sim, eu faço a escola do ensino primário na língua portuguesa e vou ao ensino técnico, não termino, eu vou à tropa, eu vou à tropa em 99, eu estava a fazer o terceiro ano do ensino técnico, e na tropa, como no ensino técnico eu era responsável por um jornal, então na tropa eu pedia aos meus chefes para ter jornal, eu fui responsável de um jornal, de manhã, na formatura, então eu tinha que noticiar uma manchete de notícias que tinham circulado, quer na rádio quer na televisão, quer nos jornais, então isso foi pouco a pouco criando em mim o gosto de querer ser jornalista, mas quando eu volto para Tete, em 2004, ano do primeiro curso de jornalismo da UEM, eu concorro para ser jornalista, depois de concorrer o meu pai chega e perguntou-me, ‘Que curso você quer fazer?’, quero ser jornalista, então, ‘Jornalista?’, sim, ‘Se repara aqui na Província, há quantas empresas que empregam jornalistas?’, o meu pai falou-me isso, eu na altura era (*impercetível*), eu só queria ser jornalista porque era vocação, ser jornalista, então eu sentei, não sei, mas eu quero ser jornalista, graças a Deus eu reprovei na UEM, mas ele depois sentou comigo e disse olha, quando você for a escolher o curso, há cursos para pobres e há cursos para pessoas com um status social um pouco estabilizado; você filho de pobre, é melhor ir ser professor, porque o Estado vai-te empregar. Professor, eu? Nunca pensei em ser professor, não sei, não sei, ‘Tem que ir ser professor, meu filho, porque é esta profissão que vai-te ajudar em menos tempo ganhar o seu próprio dinheiro e (*impercetível*)’. Então, mas eu de facto pensei em ser professor, no ano seguinte eu preparo-me para ir de novo para a UEM e reparo para o conselho do meu pai, deixa lá tentar ser professor. E na altura, em Tete, não havia universidade, havia universidade era em Nampula, que mal estava a começar (*impercetível*), em Maputo, Beira, então fui lá (*impercetível*) e na porta os meus colegas todos foram-se inscrever para fazer História, e eu era professor de História, fui contratado na 12ª para ir dar História numa escola privada, eu era professor de História, então todo o mundo sabia que eu cantava, confesso que hoje se calhar muitas coisas nem dominava, mas cantava, eu ia cantar na sala muito bem, e as pessoas achavam que eu sabia muito de História. Eu chego aí à porta e disse, vocês todos querem ir fazer História, eu vou fazer a diferença, então eu vou fazer Português, e escolhi (*impercetível*), fui a 17ª pessoa a ser admitida na Universidade Pedagógica para fazer o Curso de Português, então fui fazer o curso de português e é assim que cheguei aqui, mas hoje, eu não me vejo a fazer mais nada na vida, senão ser este linguista que sou, primeiro porque sou professor de português, mas agora, sou professor de português mas um pouco mais inclinado para a linguística, uso a linguística para alimentar o professor de português que existe em mim. Então, eu não me vejo a fazer mais nada senão ensinar esta língua. É verdade, no contexto em que eu me encontro, na realidade que eu melhor domino, porque não vou aqui dizer que, eu conheço as regras todas, a gramática portuguesa conheço, mas quando estiver na sala, eu falo o português que a sociedade fala, posso até corrigir muitas vezes, mas em algum momento, quando é discurso informal, eu me vejo muitas vezes a falar português comum, é, eu sou muito mais rigoroso na escrita, na escrita sempre, mas na oralidade, sobretudo quando estou a falar com as pessoas comuns, eu não falo à maneira portuguesa, falo justamente aquela, porque às vezes é difícil, eu dizer que, eu vou a tua casa amanhã, é mais fácil dizer venho na tua casa à tardinha, eu percebo muito facilmente, eu vou a tua casa à tardinha, você fica a uma distância muito longa da pessoa com quem fala, a pessoa há de perceber com alguma dificuldade, muito fácil dizer que vou passar da tua casa logo à tardinha, vou passar por tua casa, pela tua casa, é um pouco, eu vou no mercado, é bonito, eu costume que até é bonito, eu vou no mercado, agora, vou ao mercado, então, é. Então, quando eu estou mergulhado na sociedade em conversa informal (*impercetível*), mas quando estou em termos profissionais eu tenho que me moldar e falar.

S. Mas então, nunca estudou no estrangeiro, sempre estudou aqui.

E. Não, estudei, estudei, estudei, estudo agora, estou a fazer o doutoramento na Universidade de Aveiro, ainda não terminei, ainda estou a escrever a minha tese, mas a parte da escrita da tese, da composição da tese já está pronta, faltam aquelas chatices do supervisor, não é isso aí, não sei quê, todo o mundo sabe, então, estou nesta fase aqui a corrigir a tese, mas já está lá pronta. Também estudei na Universidade de Aveiro, em 2012, 2013 (*impercetível*).

S. E o certificado aqui?

E. Ah, este certificado aqui, fui considerado o melhor professor na Universidade Pedagógica em 2013, então, houve concurso, e na altura, o concurso para ser o melhor docente, (*impercetível*) e não escolhiam à base de classificação, não (*impercetível*), era qualitativa em termos de saber, o que é que a pessoa faz na sala de aula, o que é que as pessoas dizem, o que os alunos dizem sobre o professor e também o que é que acha o chefe do departamento (*impercetível*), então, houve em toda a Universidade Pedagógica houve esta edição dos melhores professores (*dispensável*) (S. Parabéns) então esse é um marco importante na minha vida profissional.

S. Sabe, eu reparei no seu nome, Francisco em alemão seria Wache (E. ah, watchi) (*impercetível*) parece uma palavra alemã, e Wache significa vigilância.

E. Ah, sim, então, eu também não consegui encontrar a origem do meu nome, o que eu sei este nome existe no Sul do País, há quem diga que provavelmente, o meu avô também foi um mineiro, sabe-se que antigamente as pessoas foram para a África do Sul, trabalhar na África do Sul, e de lá ouviam uma, duas, três palavras do inglês e como qualquer outra pessoa (*impercetível*) quando acha que uma língua é superior em relação a outra, então as pessoas captam uma outra palavra ou uma forma de falar da língua que acham superior e vêm implementar na língua que acham que é inferior. Pensa-se, e eu também acho (*impercetível*) assistiram a alguma coisa em inglês (*dispensável*); eu me recordo agora que o meu primeiro nome, a pessoa que me colocou o nome chama-se (*impercetível*), disse que eu devia ser William, William era um nome inglês, ele tinha ouvido nas terras do Rand, mas os meus pais nunca conseguiam pronunciar William, diziam (*impercetível*), então, perante as dificuldades de pronunciar William, os meus pais optaram por dar o nome dele, que era Francisco (*dispensável*).

S. Então, ainda bem, tem uma vocação para ser professor, não é.

E. Por isso, apesar de ser de 2013, ele fica sempre num lugar privilegiado na minha vida (*dispensável*), é como se fosse o primeiro filho. Na altura eu era um simples professor, não ocupava nenhum cargo de direção, e isso marcou-me muito.

S. Uma história muito linda, muito grata por partilhar comigo.

E. E foi assinado por um reitor, na altura (*dispensável*).

S. Só para finalizar a nossa entrevistinha, qual é a sua visão sobre as línguas maternas, vão-se aguentar, ou vão, qual vai ser o futuro delas?

E. (*dispensável*) A questão das línguas maternas está no Boletim da República, e o que se diz lá é o Governo de Moçambique valoriza as línguas, e pronto. Isso para mim, como linguista, não como cidadão, como linguista, cria uma espécie de raiva. Eu gostaria de morrer enquanto um dia o Governo teve a coragem de elevar as línguas, uma das línguas maternas, uma das línguas nacionais, nativas, à categoria de língua nacional. Pode ser uma, ou duas, ou três, como acontece na África do Sul, que tem mais de quatro, cinco línguas lá, ou um pouco mais, se quiserem, mas têm que ser elevadas a categoria de língua nacional. Porquê esse meu posicionamento? Estamos a (*impercetível*) as pessoas nas nossas línguas, está muito bom, estamos a formar crianças nas línguas bantu, isso é muito bom, mas eu sempre, como linguista, costumo pensar, que para além de ser uma língua que vai ajudar a criança a fazer a aquisição de conhecimento, da própria sua língua, há de ser uma língua de estigmatização social, porquê, parto do princípio de que, porque a aquisição do ensino bilingue vai depender muito do pai, o pai é que vai dizer, eu quero que esse meu filho vá estudar numa escola (*impercetível*) em que se ensina o ensino bilingue porque, p. ex., o sistema, está-se a usar um sistema muito bom em Nampula, que é de no primeiro ciclo todo a criança aprender uma única língua,

como fazem em outros países, mas o sistema que está a ser usado no nosso País não é esse, é um sistema no ensino primário de dois sistemas linguísticos. Mesmo o que está a ser implementado, eu vejo um pouco com reservas, porquê, porque para uma criança, se agora, as pessoas quando vão a um emprego pedem-lhes que falem fluentemente o português, porque é a língua oficial, então imaginem uma criança que estudou no sistema do ensino bilingue, sim, nesses dois sistemas, e aquela que estudou numa escola em que só desde a primeira estudou monolíngue (*impercetível*) a língua oficial, em termos muito de concorrer a um emprego, não vão ter a mesma performance, isso aí é cientificamente comprovado, quer dizer, a pessoa que teve a língua portuguesa, a única, que é privilegiada, que é a língua oficial, naturalmente que há de ser a língua que vai ser um requisito para entrar num emprego, há de falar melhor a língua em relação àquele que estudou no sistema bilingue, não haja dúvidas disso, e isso é que me cria reticências, porquê, era necessário que se elevassem as nossas línguas à categoria de língua nacional, porque o que está-se a fazer até agora, na minha visão de linguista é violação da Constituição, porque a Constituição da República, no artigo 10, diz que a língua, se não me engano, a língua portuguesa é a língua oficial, então, significa que, em condições normais, em situações oficiais, não se pode usar uma outra língua que não seja a oficial. Então, se o ensino está a decorrer em ensino bilingue, estamos a transgredir a Constituição da República, se as Rádios, as Igrejas, e agora houve tradução da Constituição da República para a língua emakhuwa e para o xichangana, que são línguas com maior número de falantes, estão a avançar para esse sentido, sem serem oficializadas essas línguas, estamos a transgredir a Constituição da República, e isso é perigoso para um País, porque mesmo assim, estamos a dizer que, para os outros, para os estrangeiros, ver que a gente também valoriza as nossas línguas, então estás a valorizar, mas nós por enquanto não queremos usar as nossas línguas na comunicação, então, para mim, a minha luta, a minha maior ambição, o meu sonho, é ver as línguas nativas a serem oficializadas, a serem elevadas à categoria de línguas oficiais, e só assim é que o ensino das línguas bantu, todas as políticas que se desenharem sobre as línguas nativas, sobre as línguas bantu, vai ter sentido, enquanto as nossas línguas não tiverem esse tratamento, quanto a mim, é o meu sonho, como dizem alguns linguistas, é um bom começo, mas eu não vejo isso a ter bons pés para andar, porque para ter bons pés para andar precisa de ser reconhecido pelo Governo, num documento apropriado que é a Constituição da República. Eu quero ver as línguas nacionais, duas, três, quatro, tantas quantas forem, (*impercetível*) não faz mal, a ser elevadas à categoria de línguas oficiais (*dispensável*). Eu estive a assistir a um julgamento um dia em Tete (*impercetível*) porque eu compreendia a língua que estava a ser traduzida, não estava a traduzir fielmente aquilo que o arguido, nesse caso, estava a dizer ao juiz, fazia a tradução mas não era, o juiz é de Maputo, o arguido era um camponês lá que estava a ser julgado na sala, e eu estava a falar cinyungwe, e havia um intérprete, um mediador, mas esse mediador não estava a traduzir fielmente o que estava a ouvir, aquilo que ele estava a dizer, e eu saí, com uma dor imensa aí, por isso mesmo, as nossas línguas devem ser oficializadas, esse é o meu maior desejo (*dispensável*). Então, o meu sonho é este, é isso que eu acho que a Uni-Púnguè, quando formar os seus linguistas, deve influenciar, quer o Governo, quer as pessoas com poder de decisão, para que as nossas línguas sejam elevadas a esta categoria - língua oficial; não basta dizer que são importantes, precisa que sejam elevadas à categoria de língua oficial (*dispensável*).

S. Muito obrigada.

III.

DATA DA ENTREVISTA:	3 de Abril de 2020
CIDADE:	Nampula
INSTITUIÇÃO:	Universidade do Rovuma
DEPARTAMENTO:	Reitoria
ENTREVISTADO/A (E.):	BS

S. Hoje é dia 3 de Abril, então eu estou na Universidade do Rovuma e a primeira pergunta, claro que é, como se deu, o que é que está atrás da decisão de descentralizar a Universidade Pedagógica, antigamente a maior do País?

E. Eu acho que esta reestruturação da Universidade Pedagógica em cinco novas universidades veio a calhar, calhou bem, tendo em conta a necessidade de se dar continuidade, de uma forma mais sofisticada, ou mais evoluída, se assim se pode dizer, daquilo que é o papel da universidade numa determinada região. A Universidade Pedagógica surge num contexto de falta de professores para o ensino secundário a nível nacional, e ela replicou-se em todas as grandes cidades do País. Essa tarefa a Universidade Pedagógica

cumpriu e cumpriu de forma considerada muito positiva. Nos últimos anos, apesar de Moçambique estar a precisar de mais escolas secundárias ainda, mais escolas primárias e muito mais, o Governo já não tinha capacidade de absorver mais docentes para as escolas secundárias que tem, e esse é um problema que já se arrasta há cerca de pelo menos dez, doze anos, e a universidade estava, nesses últimos 10-12 anos a formar quadros que muitos deles depois ficavam no desemprego.

S. Independentemente do lugar, em Maputo tanto como em Nampula, Quelimane, Beira, registou-se sempre este problema.

E. Então, para que estas pudessem ter lugar, mesmo reconhecendo que Moçambique deve ter mais escolas secundárias, isso é verdade, precisamos de muito, muito mais escolas secundárias em todo o País, mas também é verdade, que enquanto não se construir essas escolas secundárias, cerca de 50% das pessoas que estavam a ser formadas (essa percentagem eu é que estou a tirar da minha cabeça, mas mais ou menos) ficaram sem emprego.

S. Desperdício, não é?

E. Então, é um desperdício muito grande formar para o desemprego; esse é o problema dos últimos dez anos, como um gestor da UP, como alguém que trabalha na UP há muitos anos, eu trabalho há 26 anos na UP, e isto nós notámos, e era uma preocupação dentro da gestão e é uma preocupação que muitas vezes nos era apresentada pelo Governo, era uma preocupação que era-nos apresentada pela sociedade, pelos graduados, pelos pais, pelos partidos, por aí em diante, mas só que esta preocupação acontecia em reuniões e foros nossos, em que nós como gestores tínhamos o privilégio de estar lá presentes; mas é uma preocupação, que são necessários mais professores com nível de licenciatura, não discutimos, é verdade, precisamos sim. Mas precisamos da maneira como formávamos antes em forma de campanha, formar em massa, talvez já não. Precisamos de continuar a formar, mas não formar como se fosse uma campanha para formação acelerada. Agora temos que formar de acordo com aquilo que o Mercado de trabalho necessita, para não ser um desperdício, e temos que formar sem pensar na campanha, mas a pensar na qualidade destes formandos, destas pessoas, na qualidade para depois serem muito bons para onde eles vão. Não estou aqui a dizer que a formação, na altura, não tinha qualidade, não é isso, mas, a velocidade era muita e era no sentido de precisamos de pôr as pessoas. O que é que eu quero dizer aqui com qualidade. Nós, por exemplo, formávamos um professor de história; o professor de história formado no Maputo, o seu foco era igual ao professor de história formado em Gaza, em Inhambane, em Nacala, em Nampula, em Tete, em Manica, em Niassa, em Inhambane, em todo o sítio, mas, o que é que isto significa – todos tinham que saber história com o mesmo foco; não é bom. Olhando para outros países do mundo, seja a Alemanha, seja Portugal, seja, quando se forma, seja para ser professor ou para qualquer outra área, em história há parte que é geral, mas há focos específicos da determinada faculdade. Para formar em sociologia, então pode também ter foco, pode dar a sociologia geral nas disciplinas até ao nível daquilo que antigamente chamávamos de bacharelato, mas depois tinham um foco, que podia ser mais focalizada em sociologia urbana, ou outra universidade focalizada em sociologia rural, outra universidade focalizada em sociologia do emprego, outra universidade focalizada, quer dizer então há focos da ciência que deviam ser pensados. Mas a UP, nos últimos dez anos, na primeira fase cumpriu, mas nos últimos dez anos devia-se reinventar, na minha opinião, a sua reinvenção tinha que ser no sentido de focalizar de acordo com as províncias e as cidades à sua área de atuação.

S. Porque as Províncias são bem diferentes.

E. São bem diferentes do ponto de vista cultural, do ponto de vista linguístico, do ponto de vista, até certo ponto, religioso, se bem que há duas principais religiões, do ponto de vista religioso, do ponto de vista das necessidades pontuais económicas, das suas influências e de todo o tipo de mistura de grupos, raças, etc. Senão vejamos, por exemplo Nampula, ao longo dos, uma parte de Nampula tem uma dose de religião muçulmana, mas também tem uma dose de religião católica, nunca se estuda, porque o currículo que nós temos é um currículo muito orientado às perspetivas que foram elaboradas de forma uniforme. Temos p. ex., nas didáticas, nas pedagogias, pode-se ensinar a pedagogia universal, mas tem que se estudar e perceber o que é que se dá naquela pedagogia que se ensina nas igrejas, que se ensina quando se ensina, portanto, a religião na igreja, ou quando se ensina a religião nas mesquitas, ou quando se ensina os ritos de iniciação nas culturas tradicionais, então, aquilo que é o formal e o informal e como é que este processo todo existe neste grande mosaico como um mosaico cultural que pode ser sofisticado, que pode ser melhorado, que pode ser criticado, que pode ser pensado de outro jeito. Não necessariamente para aceitar ou para copiar, ou para valorizar, mas como objeto de estudo, e de mostrar que é possível conduzir ou mexer para posições

mais corretas, posições mais ajustadas, mas não necessariamente para manter a mesma linha de pensamento. O que é que isso significa.

S. Mas isto não contribuía para a unidade nacional?

E. Então, isso não ajudava para o pluralismo científico, o pluralismo académico, a riqueza do saber e o despertar de outras formas de se resolver problemas concretos nos locais em que estas universidades estão inseridas, nos locais que aqueles futuros professores que a UP formava também ia criar. Então, assim sendo, perdeu-se nos últimos (talvez) dez anos da UP, depois de cumprir a sua meta de formação de professores, em reinventar-se para responder à outra parte, e assim eu acho que seria uma universidade que continuaria assim como ela era grande, porque teria uma nova relevância, mas quando começa a formar em perto de 50% dos seus quadros para o desemprego, o povo, a sociedade mostra, diz que já não é relevante. Este é o grande, para mim, na minha opinião pessoal, como gestor da universidade, aquilo que eu percebi, de onde é que a universidade perdeu em algum momento o controlo de si. Logicamente que houve tentativas, a vários níveis, de se repensar nestes currículos múltiplos, mas era complicado, porque se dizia que o registo académico só pode aceitar um único currículo de história, só pode aceitar um único currículo de português, só pode aceitar um único currículo de alemão, um único currículo de tudo que, sociologia, inglês, etc., então isto não ajudava, porque só se podia aceitar uma variante, mas o Homem é que fez isso, o Homem também podia ter alterado isto. Então, nós caímos em algum momento num amor demasiado, numa paixão demasiada daquilo que fazíamos, sem pensar em enriquecer e em inovar. E eu sou parte desses que causou esse problema. Eu era gestor, eu também estava, logicamente que eu, e muitos outros também, sempre propusemos outras variantes também, propusemos, mas o que prevalecia é a decisão coletiva, é a que prevalecia. Por outro lado, eu acho que a universidade tem que se reestruturar para dar espaço às novas formas de pensar ao nível local, ao nível nacional e ao nível internacional. Então, estas novas universidades que surgiram a partir da UP ainda vão continuar a formar professores porque precisamos de professores, vão ter um setor que vai dar continuidade à formação de professores, mas vai formar num currículo que vai ser diferente daquele que era o currículo mãe, mas vai ao mesmo tempo trazer elementos novos que possam ajudar a satisfazer essas preocupações que eu disse, de tal forma a formar o Homem para o Mercado nacional como para o Mercado internacional, de forma a tornar-se competitivo. A outra coisa que a UP tinha é que ela manteve-se muito apenas presa ao nome pedagógico, então por paixão de tantas décadas que nós trabalhamos lá, então nós mesmos resistíamos de todas as formas a tirar o nome pedagógica. Então, mas nós queríamos ser uma universidade, no fundo, no fundo, queríamos ser uma universidade clássica, porque cerca de 35% dos nossos cursos, até quase 40% já estavam sempre a ser criados em cursos que não têm nada a ver com educação, com pedagogia ou psicologia. Então, a universidade aceitava algumas coisas, mas queria se manter com o nome pedagógica, e considerou pedagógico como se fosse uma patente, como se fosse um nome igual a todos os outros, mas por outro lado era um amor de muitos anos de trabalho, de nós mesmos profissionais e gestores lá na Universidade Pedagógica, que de certa forma víamos só de uma maneira, estávamos bloqueados, em ver de outra maneira. O nosso nível de paixão pelo nome, pela instituição, pelas pessoas que passaram e pelas pessoas que estavam ainda lá connosco, então achávamos que aquilo era tudo na vida.

S. Mas havia resistência contra o novo conceito?

E. Discutimos, há mais, de hoje para trás, aproximadamente quase quinze anos atrás, discutimos mais ou menos num encontro que tivemos em que estávamos todos nós os gestores, e o encontro foi no Distrito de Namaacha, discutimos seriamente se poderíamos nos manter, e havia mais ou menos 40% das pessoas que lá estavam, preferiam que mudasse o nome e que começássemos a pensar em características de uma universidade clássica, mais flexível, mas também houve 60% mais ou menos (as percentagens são mais ou menos aquilo que coiso) que ganhou a razão e que preferia que se mantivesse tudo como estava, e assim manteve-se tudo como estava porque as decisões eram tomadas em colégio e aquilo que a maioria quisesse, mas nem sempre a maioria está certa, a maioria, em democracia, a maioria é que de facto se entrega para tomar a decisão, mas não significa que esteja certa. Este é um problema que não quero levantar, podíamos discutir um pouco porque já é da minha área, das sociologias, mas esta maioria conseguiu dar isto. E também existem erros coletivos. Então, eu não diria agora, nem vou chamar nem erro coletivo, nem vou chamar, mas quero mostrar aquilo que foram as situações históricas e de processos que de certa forma mostraram, ou fizeram com que a universidade tivesse algum pequeno entrave. O outro grande problema é que a universidade tinha aproximadamente, cerca de, até mais ou menos há cinco anos atrás, tinha aproximadamente, dentro dos seus doutorados, que eram por aí, mais ou menos, perto de 150 doutorados, cerca de 80% eram doutorados em pedagogia e psicologia (**S. ja, sim, não me parece bem**) então, ter cerca de 100 indivíduos com doutoramento em pedagogia e psicologia, apesar de reconhecermos que pedagogia

e psicologia é importante para toda a sociedade, mas não fica bem uma instituição ter esse número. E o número de mestrados, eram aproximadamente 500 a 600 indivíduos com mestrado em pedagogia e psicologia (*impercetível*), então, era o número de doutorados, mais o número dos mestrados que pressionava a universidade para uma maneira de pensar e que ficou bloqueada (**S. sim, sim, sim, entendo muito bem, sim**), então, apesar de gostar, eu pessoalmente, gostamos também, e tenho uma base também de formação psicopedagógica, uma base até ao nível de licenciatura e mestrado, uma licenciatura, mas depois já começo a ir para uma base não, então consegui ver estas duas partes, mas por outro lado, o facto de ter estudado em universidades diferentes e que não eram necessariamente pedagógicas, também dava-me esta facilidade de perceber, mas eu não era o único, houve muito esforço, mesmo do anterior reitor, em mudar o nome, em tornar um pouco mais, liberar um pouco mais para termos um nome de universidade clássica, mas houve também as resistências nossas internas que foram complicadas. O professor Rogério Uthui que era o Reitor, ele esforçou-se, e foi um grande esforço muito bom. Essas são as situações que fizeram com que a universidade, portanto, tivesse que ser repensada. O que temos hoje é, na realidade, a continuação da Universidade Pedagógica, sim, apesar de ter novos nomes, porque herdámos todos os recursos humanos, todas as infraestruturas e tudo o resto, mas com condição suficiente e elementos suficientes para uma nova era. Então, não podemos avaliar os resultados hoje; seríamos injustos avaliar estas novas universidades pelos resultados de hoje, porque elas ainda estão-se a estabilizar, elas estão a elaborar os seus regulamentos, estão a elaborar tudo aquilo que são elementos que vão conduzir, a sua visão, a sua missão e tudo está sendo ainda muito bem reelaborado ou readaptado.

S. Mas quais são as ideias para a nova Universidade do Rovuma? Manter a pedagogia, mas criar novas faculdades?

E. Então, as ideias, as ideias, tiveram que sair, primeiro, ouvir o Governo o que é que tem como expectativa, ouvir (*impercetível*) central, ouvir os vários atores de ensino, quais são as expectativas, ouvir a sociedade civil quais são as expectativas, ouvir os privados, as multinacionais quais são as expectativas, analisar e mapear os recursos naturais, recursos culturais, recursos sociais, recursos de toda a natureza existentes nesta região em que a Universidade do Rovuma está, e falar com todo o tipo de parceiros que possam perceber um pouco, daí discutir sobre o perfil. E é essa a fase que estamos. Temos que discutir sobre o perfil da Universidade do Rovuma em função destes elementos todos, dos recursos naturais, sociais, económicos, daquilo que são as ideias das multinacionais, da sociedade civil, do governo local, do governo provincial, do governo nacional, e aquilo que são expectativas internas.

S. E quais são as suas ideias individuais?

E. Eu acho que minhas individuais podem não ser suficientes, porque seria muito injusto eu impor minhas individuais. E vamos correr o risco de induzir ao erro, mas é bom o coletivo. Eu vou-me ajustar àquilo que são as ideias coletivas, que vão sair deste processo, porque a universidade, ela surge para servir a região, que está inserida, e o mundo global. Então, se ela está para isso ela tem que ser uma referência; primeiro tem que ser uma coisa que produz elementos para a excelência, tem que produzir elementos que possam dar a qualidade, possa produzir elementos que seja uma referência destes e para outros de fora quando olham para estes, ou estes quando forem para fora.

S. Mas não vai ser um problema trabalhar com Lichinga e Montepuez, que ficam em Províncias diferentes e provavelmente têm um perfil muito diferente da Universidade, ou da Sede.

E. Eu acho que este passo que foi dado, ao retirar-se a Universidade Pedagógica e reestruturar-se o ensino, eu acho que é um passo inicial. Num passo posterior, eu imagino que daqui a talvez, a sete anos, ou não sei quantos, também deve ser dado um outro passo, que tem que surgir uma universidade em Lichinga e uma universidade em Cabo Delgado, é a minha opinião pessoal; não é a opinião do Governo, ninguém me mandou dizer isto, mas é o que eu acho que seria correto (**S. hum, hum, muito bem**), então, se assim o fizermos, estaremos cada vez mais a aproximar o poder de decisão às pessoas que lá trabalham, aos estudantes que se beneficiam desses serviços e à sociedade que está aí à sua volta.

S. Pois, mas a pergunta é sempre há escolas secundárias suficientes que “produzem” estudantes para o ensino superior; uma Província como Cabo Delgado provavelmente não tem muitas escolas secundárias que formam suficientemente pessoas que vão para o ensino superior. Nampula provavelmente não tem o problema, porque é uma Província muito populosa e provavelmente tem várias escolas secundárias; acho que é, sempre foi, depois de Maputo, uma universidade procurada, agora é só, OK, mas isto é futuro, ainda não temos este tipo de problema.

E. E mesmo assim, a universidade não precisa de ela abrir um campus para, sei lá, dez mil, vinte mil alunos lá, mas pode abrir um campus para cinco mil **(S. exatamente, sim)**, essa questão do número de escolas não pode ser elemento que impede a criação de uma universidade de Cabo Delgado e uma universidade de Lichinga, porque alguém pode sair de Maputo e ir estudar lá, desde que o seu perfil **(S. claro que sim)** seja um perfil que convida, desde que a sua qualidade seja uma qualidade que a gente reconhece, que a sociedade reconhece.

S. E qualidade custa dinheiro, agora a grande pergunta é como o Estado central consegue financiar tantas universidades, e são sobretudo os docentes, são os professores, quer dizer, para ter qualidade é também preciso qualidade no pessoal.

E. Eu acho que essa pergunta não deveria ser, na minha opinião, grande preocupação, porque o Estado central já financiava sim a Universidade Pedagógica em Nampula, em Cabo Delgado e Niassa. Os salários já tinham os docentes, os estudantes já tinham as salas de aulas, toda a parte do País. Então, as novas reitorias, no seu orçamento global, aquele orçamento que Maputo recebia, recebia um orçamento para todo o País. A primeira coisa que tem que fazer que, os docentes têm os seus salários, na sua maioria, os funcionários também têm os seus salários onde eles estão, nas Províncias onde eles estão, não tem problema; Maputo, podia tirar, se tinha orçamento que era para dez províncias, o orçamento que está ali adicionado, pega nesse orçamento parte para 10, se surgiram 5, parte para 5 universidades novas, é primeiro exercício. Segundo exercício, acrescenta pouco, pouco, pouco, mas não pode essa ser uma razão para não criar novas universidades **(S. está bem)**, é um erro estratégico e visão curta, e visão muito curta bloqueada. E triste, porque prejudica aquelas pessoas que estão na periferia de Maputo. Moçambique não é Maputo, e por causa desta falta, desta questão de não nos entendermos que Moçambique é um mosaico grande e que esta abertura deve ser grande sempre cria conflitos, porque a gente pensa, ah, Nampula, Nampula, Nampula, ou Beira, Beira, Beira, nós temos que conseguir ter um pensamento, como dizem os alemães, *wir, die Deutschen, Deutschland muss, Deutschland braucht, die Deutschen möchten*, então, esse tipo de coisa nós temos que pensar, não temos que dizer, Nampula precisa, Nampula não sei o quê; temos que dizer Moçambique precisa, o moçambicano precisa. Nós moçambicanos temos que fazer isto, mas ao mesmo tempo temos que pensar a nível internacional e abrir as fronteiras para ao nível internacional se desenvolver; o moçambicano, ao nível internacional, tem que ser competitivo, então, mas para ser competitivo, cada universidade tem que abrir um pequeno escape, cerca de 10% ou 30% pôr professores bons, renomados, que vêm do estrangeiro, pôr professores estrangeiros. Essa abertura é obrigatória, porque tem que fazer cruzamento de saberes, cruzamento de conhecimento, então não pode também fechar, não pode ter 100% dos seus professores nacionais locais, isso é mau. Do mesmo jeito que estava a dizer, os estudantes têm que vir também de vários cantos, não têm que ser só estudantes que fizeram o ensino secundário em Pemba, ou em Cabo Delgado, para estudarem na futura, se assim for, na futura universidade que surgir de Cabo Delgado, seria que não, o estudante pode sair de Maputo, de Nampula, do Malawi, da Etiópia, de Portugal, da Alemanha, da China, do Brasil, do não sei aonde, Índia, mistura isso. Isto é que é universidade. A universidade, dito doutro jeito, é universalidade de saberes, universalidade de saberes em todas as dimensões.

S. Pois, é uma visão muito abrangente, e como se encaixa aqui as línguas, quer dizer, são as línguas maternas, aqui acho que é mais falado o makhuwa, depois sim o português, se calhar uma vertente moçambicana e provavelmente o inglês, a língua franca da globalização, e se calhar o alemão, um curso pequeno; não sei.

E. Enquanto eu estou a pensar, é possível pôr pausa? Deixa ir à casa-de-banho. *(pausa longa)*

S. Nesta visão, encaixam-se as línguas, quer dizer, é um leque muito grande, porque começando com as línguas maternas até, só que, lembro-me que a Universidade de Nampula e Lichinga, também Montepuez, não sei, nunca tiveram um minor em língua bantu, nunca foi introduzido aqui no currículo.

E. Não estou muito seguro, como eu não sou assim específico das línguas, não estou muito seguro.

S. Acho que não, em 2018 não foi assim (E. não estou muito seguro), mas então, isto também não tem relevância porque este minor vai acabar, não é, não vai continuar.

E. Não sei (*fala com alguém presente na sala* - Olha, temos alguma revista que tenha sobrado do Suwelani? Então, se faz favor, veja lá aí uma para entregar aqui à professora).

S. Sobre as línguas, línguas que vão ser oferecidas aqui na faculdade, e como vão trabalhar, qual é a visão, porque eu, na minha opinião, acho que são importantes, também as línguas maternas, como eu já tinha dito, é um pouco a essência, para mim, de Moçambique. Não posso imaginar uma Alemanha sem alemão.

E. De facto a questão das línguas é um desafio grande para as universidades, para o Governo de Moçambique também. O grande dilema que nós temos é que Moçambique, neste momento, só tem uma língua oficial, que é o português. É diferente, de alguns países, que se lançaram o desafio de terem duas línguas oficiais, três línguas oficiais, por aí em diante, e foram fazendo um esforço, e enquanto o tempo foi passando, as outras línguas foram também se desenvolvendo, as pessoas foram conseguindo emprego a trabalhar nessas línguas, as pesquisas nessas línguas foram surgindo, foram sendo valorizadas essas pesquisas, esses estudos, e foi-se desenvolvendo, e nessas outras línguas hoje têm dicionários, têm gramáticas, têm muito material linguístico escrito, etc. Eu acho que precisaríamos, de alguma forma, de pensar e refletir primeiro sobre aquilo que é a política linguística deste País. Este é um problema que não cabe à universidade, é fora das fronteiras da universidade. Mas por outro lado, e tem que ser visto isto sem paixão, porque se formos a ver com paixão vamos cometer o mesmo erro que causámos quando queríamos ter uma universidade clássica dentro da universidade pedagógica, nós víamos de forma muito protecionista, muito apaixonada e não deixámos as novas formas que a universidade podia-se reinventar e desenvolver, então bloqueámos.

S. Mas quando fala de uma visão apaixonada, o que é que significa isto, olhar para as línguas maternas com muita paixão?

E. Eu estava a dar exemplo da UP, não no contexto das línguas maternas, mas da UP que nós naquele tempo podíamos ter reestruturado, víamos com muita paixão, não mexe no meu bebé, não mexe não sei quê, então, também podemos estar a ver as línguas desse jeito. Não mexe no meu português, não mexe, ele não pode disputar o português com nenhuma língua nacional, não pode disputar muito como língua internacional, protege, então, nós se olharmos o português de forma apaixonada, sem abertura suficiente, não vamos ter uma política linguística que ajude, que abra novas perspetivas de desenvolvimento.

S. Pois, eu tenho às vezes a ideia que, de certa forma, o português prejudica a educação, prejudica muito o ensino primário, mas este problema arrasta-se até ao ensino superior. Isto também é a minha ideia quando analisei os meus questionários. As dificuldades que os estudantes do Ensino de Língua Portuguesa têm em responder às perguntas em português.

E. Sim, eu acho que primeiro, nós como universidade, e já dissemos também na pergunta anterior, que a universidade, por detrás dessa expressão universidade, ou do conceito de universidade, está a universalidade, está o glocal, que é glocal, é o global, que é o glocal e mais o local, o glocal, então, nós precisamos de dar uma importância especial a estas línguas como parte da nossa cultura, tradição e como parte daquilo que a humanidade criou há séculos, temos que dar importância a estas línguas nacionais, mas também temos que dar importância à abertura para as línguas mais internacionais possíveis. Então, o que é que isso significa, é por isso que eu dizia, que para falar das línguas, o início tinha que ser a política linguística mesmo, deste País, esta discussão está sempre a ser adiada, gerações e gerações dos linguistas vão adiando, porque, no fundo, eu acho, os que estão a adiar mais são aqueles que acham que se deve proteger o português; protegendo o português, então não pode acontecer mais nada. Nem as línguas nacionais conseguem ter espaço, nem as línguas internacionais ou outras também têm espaço. As multinacionais dizem que a língua de ensino nas multinacionais, que vai dar muitos milhões de empregos neste País, a língua que se fala lá é inglês. Não é a língua nacional nossa, não é o português, é o inglês. Os graduados moçambicanos, que são poucos até agora lá nesses sítios, de qualquer um dos níveis, médio, básico, etc., a seguir têm que ir para uma formação de inglês, porque a língua do emprego é inglês. Então, se a língua do emprego é inglês, porque é que nós, ao tirarmos o estudante, já não tiramos com as competências de saber falar também inglês; então nós estamos a formar para a sociedade, para aumentar números estatísticos, mas não para eles serem competitivos no Mercado de trabalho, esse é um problema grave, que eu vejo como global. Por isso mesmo, a Universidade do Rovuma, naquilo que foi a sua discussão, é que deverá incluir várias línguas internacionais no seu perfil e valorizar as línguas locais. Assim, agora recentemente, estamos a introduzir o mandarim (**S. ah, interessante**) como licenciatura.

S. Como licenciatura, para formar professores de mandarim?

E. Sim. Temos que perceber bem esta questão da China. Como é que é. Então, Moçambique tem que perceber, não é por nenhuma paixão, a China, nem nada, nem o sistema, mas perceber, temos que perceber, só se percebe quando a gente percebe também, quando se fala a língua. Estamos a lutar, de forma muito apaixonada também, pelo alemão. Eu fui à Embaixada da Alemanha, com o professor Hans Saar, com o professor Ferrão, tentámos mesmo com os outros, fizemos carta para ver qual é a possibilidade de termos um ou dois leitores de alemão cá em Nampula, e depois no futuro crescer. Falámos também da Alemanha, estávamos na DAAD em Berlim, e eles disseram que vão ver, mas ainda não temos resposta, mas que em Moçambique não está previsto mais segundo leitor, que é apenas um leitor, por aí em diante, tinha que ser na nova estrutura e etc., etc., mas nós estamos a querer mostrar que tem um espaço, mas este espaço só pode acontecer também se tivermos algum apoio deles. Para o caso do mandarim, os chineses nos vão dar espaço, nos vão mandar os professores, eles vão mandar todos os professores deles com nível de mestrado para fazer isso. E eu queria que acontecesse com a Alemanha, lutámos de todas as formas, nem pela via da Embaixada e muito menos ainda pela via da DAAD, também tivemos muitas dificuldades. Agora, dizer que nós vamos localizar pessoas que já falam alemão aqui para dizer que vão introduzir o alemão, para nós fica muito mais distante esse processo, e é muita pena.

S. Mas França também.

E. O francês temos.

S. E formam pessoas, quer dizer, na França, dá bolsas.

E. Dá bolsas, mas as pessoas podem sair daqui sem saber francês, com nível quase zero de francês e vão para França – e a França fez isso, a França, nós temos o curso de francês aqui, mas a França criou um projeto de cinco anos e pôs aqui leitores, criou condições, até de infraestrutura, de equipamento e depois tinha outros leitores que vinham e voltavam, vinham e voltavam, formou durante os primeiros cinco anos uma base, e ia mandando todos os semestres alguns que faziam pequenas capacitações lá, aqueles alunos mesmo, iam para lá e formou o primeiro grupo. E a França terminou aquele projeto, já não temos leitor da França, mas deixou já o primeiro grupo de docentes bons, selecionou os melhores, para ficar connosco e deu bolsas para irem fazer o mestrado. Daí é que escolheu os outros para irem fazer mestrado. Terminaram o mestrado, deu bolsa ainda a dois para irem fazer o doutoramento. Neste momento temos dois doutorados. Então, a França fez do seu jeito. Os ingleses também usam as suas maneiras através da Commonwealth, dão as várias bolsas, ou mandam os leitores (*impercetível*) voluntários, etc., aquelas políticas deles permitem.

Então eu acho que a Alemanha precisa de se reinventar para fazer valorizar também a sua língua e expandir a sua língua. Eu pessoalmente fico triste porque ficaria muito feliz em ver mais moçambicanos a irem para a Alemanha e aprenderem aquilo que eu aprendi; aprendi muito, cresci muito, a Alemanha é uma referência, mas se a Alemanha bloqueia, então eles vão para outros cantos, eles não vão ficar parados. O professor Hans Saar faz tudo por tudo, mas as pessoas começam a perder força, porque há grupos, nós já tínhamos quase 13 pessoas interessadas em ir fazer doutoramento na Alemanha, da Uni-Rovuma, as 13 pessoas estão interessadas em fazer alemão, só que não existe em Nampula um centro de formação em alemão. A Alemanha diz, só pode concorrer para a bolsa se tiver feito o alemão (sei lá) até ao nível tal, mas isso só existe no Maputo, mas não se cria uma outra fórmula de dizer OK, já que só existe isso no Maputo, nós vamos transferir até de Maputo para irem dar módulos em Nampula, ou para fazerem coisas aceleradas em Nampula, nós tentámos todas as variantes, não se criou isso, e não é possível, e nós sozinhos não conseguimos, e com esses recursos que são escassos, então até conseguimos um e outro recurso, um ou outro dinheiro, então vai entrando outras línguas, vão entrando outros projetos, vão entrando outras coisas, até que um dia se consiga esses recursos para fazer.

Também não temos grandes recursos sobre as línguas nacionais. Mas, os nossos docentes, estão a ser obrigados por nós a começar a investigar as línguas nacionais, os nossos estudantes a investigar as línguas nacionais, ver o que é que se pode escrever sobre as línguas nacionais, se é possível pensar-se em dicionários de makhuwa, gramáticas de makhuwa, literatura em makhuwa, etc. etc.; então, estamos nesta fase de induzir. Também já lhes dissemos que vão cometer erro porque eles nunca hão de escrever em makhuwa como deve ser. Talvez tem que haver um acordo ortográfico como se escreve em makhuwa.

S. É uma das línguas mais faladas em Moçambique, né, tem mais de cinco milhões de falantes.

E. À-vontade, até cinco milhões é pouco, tem aproximadamente dez a doze milhões, porquê, só Nampula, só, tem seis milhões de população **(S. uf, cresceu muito, a Província)** sim, a Província toda de Nampula, e Nampula, maioritariamente é makhuwa **(S. com variedades, né, não é sempre makhuwa puro)** sim, mas é makhuwa, que é aquilo que existe na Alemanha, é o Deutsch, variedade é uma coisa que não é a preocupação principal, mas a política sai do alemão, apesar de reconhecer que aquelas variedades são variedades linguísticas no sentido de dialeto, talvez, mas não no sentido de novas línguas, então isso não é nenhum problema, em ter uma política principal de língua. Zambézia tem perto de 6 milhões de habitantes, e destes perto de 6 milhões de habitantes, aproximadamente cerca de 4 milhões falam makhuwa, então, juntar a estes cerca de 6 milhões de Nampula já são cerca de 10. Cabo Delgado, cerca de 60-70% falam makhuwa, e Cabo Delgado tem mais ou menos 3 milhões de habitantes aproximadamente, o que significa que pelo menos mais 2 milhões são makhuwas.

S. Niassa, também, acho que.

E. Niassa fala makhuwa, e aproximadamente cerca de 60% da população do Niassa fala makhuwa, então, isso dá cerca de doze milhões de falantes, mas é difícil.

S. São mais do que a população de Portugal.

E. É para dizer que a relevância dessa sua pesquisa é importante e o foco dela mostra até que ponto é que nós conseguimos negligenciar, isso chama-se negligência, negligenciar, portanto, este potencial. E que tipo de responsabilidade pode ser passada aos linguistas, pode ser passada aos que tomam decisões, nessa vertente, a fazer isto. Até que ponto é que o tal patriotismo (*impercetível*) que nós sempre falamos em todos os nossos processos, o tal, quer dizer, valorizar a cidadania, cidadania, quer dizer, se não valoriza este aspeto cultural do cidadão maioritário, então é negligência. Então, os termos podem ser fortes que eu esteja aqui a usar, mas, de qualquer forma, eu acho que, um dia, mais cedo ou mais tarde, as novas gerações vão cobrar, vão cobrar, das gerações minha, por não tomarmos decisão. Eles vão cobrar a nós todos, a mim, vão dizer, o senhor era reitor, o que é que o senhor fez, ou mesmo que nessa altura tenha já morrido, ou não sei quê, mas eles vão escrever nas teses deles de doutoramento, de mestrado, etc., dos erros crassos causados pela minha geração de gestores. Lógico, é sempre assim que se faz a ciência. Mas é para dizer que nós podemos minimizar.

S. Mas makhuwa também não é um risco, mas é uma língua predominante, e não é uma língua que “come” as línguas mais pequenas, porque estou a pensar em yaawo, em nyanja, não sei, ou o makonde, ou o kimwani, que existe em Cabo Delgado, quer dizer, fazer crescer só uma língua não prejudica as línguas com menos falantes neste País, antigamente a razão para dizer é o português e nenhuma das línguas locais?

E. Eu acho, tudo o que é língua merece um tratamento simpático **(S. ah, pois – riso – isto é muito simpático)** tudo o que é língua, o que é preciso, eu sei que já existe um mapeamento de línguas nacionais, e soubemos que na zona Norte, as línguas nacionais que existem na zona Norte, incluindo praticamente metade da Zambézia, é o yaawo, o nyanja, o makonde, o makhuwa e o kimwani **(S. e o nyungwe, talvez)**, o nyungwe não, só são estas, a partir de metade da Zambézia para cá são estas, são cinco línguas principais. A política linguística poderia privilegiar, já a partir da educação, há o sistema bilingue nas classes iniciais, já é um bom início, há quem critica muito o sistema bilingue nas classes iniciais, alguns didatas, mas eu sou a favor, eu sou a favor, eu acho que deve arrancar sim, e nós temos que procurar fazer com que o moçambicano consiga falar quatro línguas, falar quatro línguas não pode ser, como é que se diz, na minha opinião, não pode ser assim uma coisa de grande admiração, tem que ser o normal. A primeira língua que ele tem que falar e escrever deve ser a língua dele materna, a segunda língua que ele tem que falar e escrever deve ser português, porque é uma língua oficial, a terceira língua que ele tem que falar tem que ser inglês porque é a língua que estamos a ver cada vez mais para o emprego, principalmente o emprego internacional, e a quarta língua ele tem que aprender uma das mais importantes que existirem no mundo, então, falar, no mundo ou outra língua nacional, também pode ser, pode ser do mundo ou outra língua nacional, então, para mim falar quatro línguas terá que ser aquilo que devia ser, e não deve dizer, é muito difícil. Se nós começarmos isso com crianças, as crianças vão nascer a falar. Temos muitos moçambicanos, já crescidos, mas que falam três, quatro línguas. O Presidente Chissano fala, o Presidente Chissano fala umas cinco, seis línguas.

S. Muito bom, tem a minha admiração, e o Brito?

E. Eu? Falo quase quatro línguas, mas empenhei-me muito pouco, se eu tivesse me empenhado mais, eventualmente falasse também cinco, seis línguas.

S. Qual é a sua língua materna?

E. Minha língua materna é **makhuwa**.

S. É makhuwa. Ah, é daqui, é de Nampula.

E. Eu sou cruzamento, eu sou cruzamento, sou híbrido, do makhuwa, portanto, a minha mãe era daqui e o meu pai da Zambézia, portanto, sou um cruzamento de duas línguas, mas, os meus pais.

S. Ah, a mãe falou, a mãe é daqui (E. sim, daqui), falou sempre makhuwa (E. koti, makhuwa variante koti), e o pai da Zambézia falava outra língua (E. sim, falava outra língua) qual era?

E. Qual era? Falava chuwabu mas percebia também lomwe.

S. Ah, tá bem, sim, mas são línguas parecidas com makhuwa.

E. O chuwabu, sim, tem uma percentagem, lomwe é maior percentagem mas chuwabu tem alguma percentagem, então, mas o koti é também parecido mas é das mais distantes variantes, porque ela empresta elementos que usa o kimwani, que usa o suaíli, é a única mais distante, que está mais próxima do kimwani e do suaíli.

S. E a língua em casa?

E. Nós em casa tínhamos que falar português, porque o meu pai e a minha mãe não se comunicavam nas línguas deles (**S. não?**), não, então nós tínhamos que falar português porque era a língua que eles dois entendiam (**S. muito bem**), então, consequentemente, ficámos prejudicados, de aprender a língua tanto dela como a língua do meu pai, mas como estamos num meio na sociedade, então percebemos a partir dos amigos, do bairro, dos vizinhos, dos outros, a língua da Província onde estamos.

S. E com os seus irmãos, era sempre o português.

E. Sempre o português.

S. Depende do grupo dos amigos, não?

E. Não, falámos sempre português, mas só que os nossos amigos também, tivemos amigos, o nosso grupo de amigos era multilinguístico (**S. acredito, sim**), tínhamos amigos de Gaza, Inhambane, Tete, Sofala, Cabo Delgado, Niassa, de todo o País, então, a nossa língua de todos nós os amigos era português, mas paralelamente a isso aprendíamos ou makhuwa através do bairro, onde jogávamos às vezes à bola, através do mercado, quando fossemos comprar uma certa coisa e alguém está a falar na rua, então, íamos habituando com os conceitos, íamos provocando com os conceitos e íamos nos habituando, e assim alguns conceitos ficaram familiares, os nossos ouvidos habituaram-se.

S. Mas acha-se fluente em makhuwa?

E. Não, eu não sou falante fluente de makhuwa, mas eu percebo makhuwa em cerca de 90%, não falo com a perfeição, mas sei me comunicar para o essencial, mas não me perco em nenhum sítio e não sinto dificuldades em fazer alguma coisa ou adquirir alguma coisa também em nenhum sítio. Do mesmo jeito que percebo um pouco daquilo que é o chuwabu. E percebo também do lomwe. Então, mas, eu acho que o mais importante é valorizar-se todas as línguas a nível nacional. Inhambane deve ter três ou quatro línguas, que têm que se valorizadas, por aí em diante. Então, por essa razão, a Universidade do Rovuma, no leque dos cursos que está a desenhar, num dos cursos que tem cá, e que só tem em Nampula, é a linguística bantu, por causa desta sensibilidade. Nós temos um Mestrado em Linguística Bantu e agora queremos um doutoramento, para além do mestrado, e por causa disto, pusemos três colegas nossos a fazerem o doutoramento; dois de Cabo Delgado e um do Niassa, a fazerem o Doutoramento em Linguística Bantu.

S. Na UEM?

E. Não, dois estão a fazer na UP e um na UEM. Outro está a fazer na UP, e depois, transferimos um colega nosso, um que estava no Ministério e que é doutorado em linguística bantu, transferimos para a Uni-Rovuma. Então, estamos a pensar que nós temos que ter, quer dizer, tudo aquilo que seriam condições necessárias, para daqui a mais ou menos dois anos vermos muita pesquisa nesta área, e assim podemos alimentar os outros subsistemas mais abaixo em conhecimento de linguística bantu.

S. E acho que também é um sinal para a sociedade, porque ensinar linguística bantu na universidade traz muito estímulo.

E. Pois, falei com o próprio secretário de estado de Cabo Delgado, ele é doutorado em linguística bantu e é professor catedrático (**S. pois, o Armindo Ngunga**) o Ngunga, falei com ele para ver como é que podemos fazer para desenhar o currículo de doutoramento em linguística bantu, então, é para dizer que nós, daqui a mais ou menos dois anos, contamos com ele, que está em Cabo Delgado, e decidimos nessa altura uma coisa, é que esse doutoramento tem que funcionar, se for possível, em Pemba, que é para aproveitar também a presença dele, então, e esse que eu transferi do Ministério do Ensino Superior que é doutorado em linguística bantu, por via disso, eu tive que pôr ele a trabalhar em Montepuez, que é para estar mais próximo de Pemba. E já tem mais outras duas pessoas que também.

S. Mas, as pessoas mudam-se com facilidade para estes sítios remotos?

E. Não, Montepuez ainda está calmo, só lá mais a Norte está complicado, sim. Então, já temos dois que vão defender ainda este ano o doutoramento em linguística bantu, e um ainda vai ter que demorar mais um pouco. Então, nós estamos-nos a preparar, e esse mestrado que nós criámos, já criámos há uns quatro anos, em linguística bantu, sim, quatro ou cinco anos, já tirou os primeiros mestres, que já estão em várias escolas, e agora, em junho, mais ou menos, ou julho, vai arrancar uma segunda turma, então isto significa que nós estamos-nos a preparar mesmo, estamos-nos a preparar para ter um acordo muito específico com a Universidade do Malawi, que eles valorizam também as línguas (os países, portanto, que foram antigas colónias inglesas, valorizam também muito as línguas nacionais) e outro acordo com a Universidade de Limpopo, na África do Sul, em que a língua de ensino na Universidade de Limpopo são as línguas bantu. Está a imaginar, a África do Sul tem como língua nacional o inglês, mas a língua de ensino é língua bantu. Eles falam aquelas línguas lá mesmo da África do Sul como língua de ensino. Então, não estou a dizer que é o que nós queremos como Universidade do Rovuma, não é para ser língua de ensino uma linguística bantu, ou língua bantu, mas é uma forma de mostrar que se deve valorizar e que se deve produzir materiais para atingir isso. Tem que se pensar, na minha opinião, conforme eu disse, numa política linguística desse País. É um tema que está se a adiar.

S. Mas estes são pequenos passos que podem influenciar a discussão, o debate que, sim, se calhar o que existe aqui no País.

E. É isso mesmo, então, nós estamos a fazer isso para ver se um dia possamos ajudar.

S. E a sua própria experiência linguística influenciou o seu caminho, o seu percurso.

E. Eu acho que sim. Eu fui exposto, desde que nasci, a situações muito complexas. Minha mãe não era uma pessoa muito letrada; quando ela se casou com o meu pai ela nunca tinha ido à escola, mas depois ela foi à escola e fez os primeiros anos até terceira, quarta classe. O meu pai, conseguiu, esteve na escola, sim, teve oportunidade de formar, mas estava num sítio deslocado. O koti, basicamente, muita gente que fala koti, quando fala aqui em Nampula os makhuwas não percebem quase nada, percebem muito mal, é muito difícil, mas muito, muito difícil, o koti, mas minha mãe estava cá em Nampula, na cidade de Nampula, o meu pai também estava na cidade de Nampula, e a língua da cidade de Nampula não é a língua nem de um nem de outro. Então, eu estava num meio em que de vez em quando tenho que suportar e o meu ouvido tentar aceitar e perceber quando minha mãe tivesse que falar com a mãe dela, com as irmãs dela, com os familiares dela e outros que fossem da terra dela, e perceber o básico, mas também tinha que aceitar e perceber o básico quando o meu pai também tivesse que falar com as pessoas da família dele, da zona dele, etc. Mas ao mesmo tempo tinha que perceber o básico quando eu estivesse exposto à sociedade com alguns das equipas adversárias com quem jogávamos futebol, ou jogávamos basquete, ou que brincávamos pela rua, ou que cruzávamos e encontrávamos na rua, por aí, no mercado, etc. (**S. é fascinante, na minha opinião**), mas na escola eu tinha que saber falar bem português. Então, eu estava num meio em que sempre era posto sob teste, linguístico, sempre sob teste linguístico, mas graças a Deus tudo correu bem, não me senti

torturado (*impercetível*). Quando saí de Moçambique tinha as competências necessárias do português, mas não tinha a suficiente do inglês e que tinha que ir para a Alemanha.

S.A primeira saída de Moçambique foi para ir para a Alemanha?

E. Para a Alemanha, sim.

S. Mas como se deu esta saída? Foi escolhido, ou?

E. Sim, eu fiz o nível médio, e tendo feito o nível médio também era um estudante aplicado, e o estudante, naquela altura aplicado, naquele contexto, eles mandavam para o exterior. E eu ia para a União Soviética. Só que, precisamente naquele ano, quando fui fazer a inspeção médica, já sabia qual era o curso que eu vou fazer na União Soviética, já estava tudo, todos os papéis, tudo organizado, só estava à espera de dois ou três meses depois seguir para a União Soviética.

S. Teria sido russo, mas não (riso).

E. Entretanto, passado um mês, eles mandam uma comunicação a dizer que a União Soviética iniciou com a Perestroika, para reestruturação económica e financeira, e por via disso, as bolsas que eles deviam dar, por aí cerca de cento e tal ou duzentas bolsas, naquele ano, para Moçambique, eles cortaram tudo e ficaram 18 bolsas.

S. Ai, isto foi em 86?

E. 89. Então, dali, eu fiquei de fora, eu e muitos outros ficámos de fora, os moçambicanos, aqueles poucos que podiam estudar no Maputo, naquelas duas, três universidades que existiam no Maputo, porque o resto não tinha universidades, era só no Maputo, a Universidade Eduardo Mondlane, a Universidade Pedagógica só tinha parece que dois ou três cursos, estava a começar, e o ISRI também tinha um curso, também estava a começar, então, dali não tínhamos mais aceitação, os que deviam ir para a Polónia, RDA, Cuba também já estavam todos distribuídos, mas nós ficámos, e éramos muito jovens; eu tinha 17 anos. Então, mas disseram-nos para esperar, disseram-nos que havíamos de ir para a tropa, disseram-nos tudo o que era possível fazer, e nós, tá bom, estamos à espera para ver o que vai acontecer. Passados quase dois meses, então, porque havia negociações fortes, a antiga Alemanha ou a antiga RDA, disse que podia, abria uma exceção para levar 15. Já tinha levado os que tinha prometido levar das bolsas normais, mas fez um programa rápido de só 15. Dentro desses 15, então, meu nome calhou lá. E o nome do professor Laurindo, esse que viu aqui, também calhou lá.

S. Ah, OK, muito bem, OK, interessante.

E. Então, dali, fui fazer o curso e coisa, mas naquele tempo, na União Soviética, o que eu ia fazer era engenharia civil, porque eu normalmente era forte nos cursos das ciências, enquanto que, quando apareceram aquelas 15 bolsas, disseram, olha, queremos os melhores alunos vossos, mas eles não olharam, só olharam para a média global, mas não olharam para as médias em áreas específicas; então na média global sim, tínhamos média alta, a minha média (por exemplo) era alta, era 15, mas só das ciências naturais podia ter média de 17, mas com as ciências sociais e línguas então podia ter uma média talvez de 12, então, dali a média somada então não chegou de ser aquela coisa, então, se eles olhassem bem, de forma específica, eu não devia ir para a RDA, porque eles queriam pessoas das ciências sociais. E a minha média nas ciências sociais não era coiso, só que a média era global, não havia médias separadas, mas se analisassem, estudassem mesmo bem, eu não iria, eu devia ficar. Mas prontos, calhou que a média global valia a pena então fui naquele grupo dos quinze, e desse grupo dos quinze praticamente todos nós nos formámos e todos estamos mais ou menos, um é o professor Caetano, como já conhece, tem o professor Quive que é o diretor adjunto das ciências sociais da UEM, tem mais outro que também é docente da UEM, Ivo Cumbane, tem outro que é pedagógico do Instituto das Relações Internacionais, o Ivo, depois outro está na Malhanga, dois, outro está na Josina, uma, então todos nós, daqueles quinze, fomos formados (**S. em que cidade?**) nós fomos para Leipzig (**S. ah, Leipzig**) sim, então, todos nós fizemos toda a nossa formação até terminar, portanto, o diploma em Leipzig (**S. ah, em noventa e tal, depois sim**) sim, e depois, passado algum tempo eu fui para Bayreuth, fui fazer mais um mestrado específico (**S. ah, sim, muito bem**) e depois voltei para Moçambique, já tinha começado a fazer o meu doutoramento também lá, mas depois não tinha bolsa de estudo completa, tinha que trabalhar uma parte e estudar e, então para mim era um exercício muito difícil, tinha-me habituado só a estudar, e trabalhava, estudava e tinha bolsa, mas trabalhava só para acrescentar à

minha bolsa, só que na altura do doutoramento a experiência era outra, é que tinha mesmo que iniciar trabalhar para fazer tudo de início ao fim, então achei que poderia me levar mais anos a fazer o doutoramento, então, pedi desculpas, disse a eles, olha, vocês vão-me desculpar mas eu acho que eu vou ser mais importante se eu for ao meu País, ah, mas está a andar bem, sim, obrigado, reconheço tudo isso mas eu prefiro ir ao meu País e eu vou ser mais útil. Então, vim a Moçambique, submeti todos os meus papéis para poder trabalhar na UP, na UEM, no ISRI, e fiquei à espera do resultado, fiquei três meses em Moçambique, recebi resposta da UP que me aceitava, podia trabalhar, mas não era a minha principal expectativa, trabalhar na UP. Mas logo a seguir, porque não tinha levado as minhas coisas de vez para Moçambique, tinha deixado lá, tinha uma passagem de vinda e volta, então, a seguir eu disse, ah, vou voltar, vou ainda, vou fazendo o meu doutoramento, então voltei, logo que cheguei lá estava a receber a outra carta a dizer que o IRSI também me aceitava, não demorou muito, a seguir estava a receber também uma outra, mais uma outra carta, depois de quase seis meses ou quê, a dizer que a UEM também me aceitava. Só que, também durante esse período, estava a ouvir dizer que Maputo tinha muitos assaltos à mão armada, usavam pistola, usavam faca, e eu não estava habituado a essa coisa toda, para mim era muita violência, e eu já tinha vivido na Alemanha quase dez anos, então eu disse não, e saí de Moçambique com dezassete anos, eu disse não, eu não quero mais viver no Maputo, apesar de ter emprego dessas três, não quero, vou viajar para Moçambique, já de vez, mas vou pedir para me mandarem para Nampula. Fui lá pedir audiência, tentei ver em Nampula, em Nampula tinha Universidade Católica e Universidade Pedagógica, a Pedagógica acabava de abrir, então, falei com o reitor da UP, sabe, obrigado por ter-me aceite, mas quero que me mandem para Nampula. Ele disse não, não dá, não sei o quê, eu disse estou a pedir para ir para Nampula. Mas porque é que quer sair de Maputo, não, tem muita violência, eu quero ir para Nampula, mas Nampula não é possível, está bem, se não quiser me autorizar a ir para Nampula, eu hei de ir para Nampula, quero cancelar o meu contrato aqui, eu vou para Nampula e vou trabalhar na Universidade Católica de Nampula **(S. exatamente, sim)**, ele disse, não, vou autorizar, vais para Nampula para a Universidade Pedagógica. Fica. Assim vi para Nampula para a UP. Mas quando cheguei a Nampula também fui ajudando de vez em quando a Universidade Católica, e tudo mais, então trabalhei um pouco ali, trabalhava aqui também e prontos, então, foi um percurso assim. Agora, logicamente, chego à Alemanha, o aspeto linguístico foi um outro desafio, foi muito difícil, e eu, a primeira carta que eu mandei para o meu pai depois de cerca de um mês, e eu escrevi: Pai, eu estou aqui na Alemanha, a vida é muito difícil, faz muito frio, e eu acho que hei de morrer de frio, dois, a comida eu não gosto, não tem sabor, eu nem sei como é que eles também vivem e crescem com esta comida, eles nem falam com ninguém, eu passo por eles nem me dizem oi nem nada, nem cumprimentam, cada um está preocupado consigo mesmo, o estilo deles de vida é um estilo de vida muito pouco social, então eu também não gosto; pai, estou-lhe a pedir muitos favores, mande-me uma passagem, eu quero voltar para Nampula, quero voltar para Moçambique, não quero ficar mais aqui. E essa língua é muito difícil, não vou aprender também.

S. Que desespero total.

E. Total! O meu pai, a seguir, a carta saía de lá, levava, até chegar a Moçambique, levava mais de um mês, porque era carta, e depois até chegar – ah, mas acho que é melhor desligar **(S. sim, agora vamos deligar, está bem)**, até chegar a Nampula.

IV.

DATA DA ENTREVISTA: 11 de Março de 2020
CIDADE: Xai-Xai
INSTITUIÇÃO: UniSave (Extensão de Chonguene)
DEPARTAMENTO: Reitoria
ENTREVISTADO/A (E.): JM

S. Já em 2016 eu ouvi dum plano de reestruturação.

E. É assim, quando a UP, a Universidade Pedagógica, fez trinta anos, ou trinta e cinco anos (*impercetível*), 1985, foi quando este novo presidente entrou; o discurso do Presidente foi muito claro, em que o conceito dele era este assim, ‘coisas grandes, grandes problemas’ (**S. muito bem**), então, a Universidade naquele tempo tinha delegações em todas as províncias, eh pa, um número bastante elevado de estudantes, era uma gestão bastante grande, complicada. O Governo, já no tempo de Joaquim Chissano, na expansão do ensino superior que eu também fiz parte da equipa de elaboração do documento, propunha que, para o desenvolvimento das províncias, fossem criadas universidades locais, e essa política estava quase sendo implementada, porque o discurso que existia já naquele tempo era que as delegações seriam embriões das futuras universidades. Mas depois morreu no tempo de Guebuza, nos primeiros cinco anos ainda havia uma ideia, mas os últimos cinco anos a política não foi de descentralização, de desconcentração, como se diz em português, foi mais de centralização, e ninguém mais falou sobre isso. Mas o Presidente Nyusi deu-nos um recado, que devíamos pensar na reestruturação. Então, esse pensamento, na reestruturação, o Reitor, Uthui, criou equipas de trabalho, mas havia muita oposição interna, muita. Não queriam.

S. Mas por quais razões?

E. Poder. Não é mais nada. Tu és reitor de uma universidade com 50.000 estudantes e de repente estás a propor passares a ser reitor de uma universidade com 12.000 estudantes, não é. Quem é que gosta? Então havia interpretações, interpretações de tal maneira que os resultados não estavam a ser corretos. Primeiro propunha-se que podiam aparecer sim universidades, mas todas elas dependentes da UP, e essas universidades seriam por zonas. Acatou-se essa orientação na zona Norte, Centro e Sul e apareceram propostas de universidades. Apareceu a proposta da existência de uma universidade na zona Norte, na zona Centro existia a proposta de uma universidade, mas apareceram duas, que é a UniLicungo, que abrange a antiga delegação de Quelimane e Beira e a UniLicungo é que tem Tete e Manica. A UniRovuma, aonde está o Brito, tem no seu pelouro a extensão de Montepuez-Cabo Delgado e Lichinga-Niassa, né. Então fizeram. Depois apareceu esta universidade que se chama UniSave, que tem a extensão do Chonguene, que era a antiga UP-Gaza e onde estiveste, Maxixe e Massinga. E depois criou-se a única que se manteve como UP, foi a Universidade Pedagógica de Maputo.

S. De Maputo (riso), outro rio.

E. Tudo rios! Não me perguntes porque é que se chama Licungo, não era esse o nome; Licungo não tem nada a ver com Sofala, p. ex.; Licungo é um rio só na Província da Zambézia, mas provavelmente houve dispersões sobre isso, como aqui, aparece o nome de Save, embora muitas pessoas, ou a maioria, não sabe, o rio Save faz também fronteira com Gaza e com Manica, Sofala, não é, não é só Inhambane. Então, eu tomei conhecimento de que já em Janeiro, já havia a decisão da criação das novas universidades, e foi discutido. A Sede desta universidade não seria aqui em Chonguene, era em Inhambane, mas as forças políticas que se juntaram.

S. Pois, isto é uma boa pergunta, quem discutiu, os colegas, os docentes, ou; estas perguntas, sim, como dividir a universidade (E. houve intervenção, o projeto foi apresentado) S. pela universidade, a quem, ao Ministério? (E. ao Ministério) o Ministério do Ensino Superior.

E. O Ministério do Ensino Superior pôs a discussão, a divisão. Nós, por exemplo, discutimos a nível de docentes, trabalhadores, apresentámos uma proposta do que é que seria, né, e eles juntaram, juntaram isso, aceitaram algumas coisas e outras coisas claro, de acordo com a política foi decidido assim.

S. Perdeu-se a pedagógica, já não é uma universidade pedagógica.

E. Não. Nós em particular aqui, na UniSave, até, embora tenhamos a área pedagógica para o ensino, os nossos cursos deixaram de ser para o ensino de, são cursos, das outras universidades. Quando eu estou a falar de português, é português com especialização em linguística, é ensino, também, se ele quiser, mas o curso é Português, não é o curso de português para ensino de português. Já mudámos esse, nos currículos. Nós fizemos uma mudança de aproximadamente vinte e seis cursos, transformaram-se, deixaram de ser só ensino, para o ensino, pode haver uma especialização, quem quiser, psicopedagógica para o ensino, né.

S. Houve uma grande revisão dos currículos. E os currículos foram feitos aqui na UniSave (E. aqui na UniSave) só para as três delegações (E. extensões, chamam-se extensões) e ao nível de faculdade, agora há faculdades aqui?

E. É isso que eu te queria dizer, eu tenho um organograma. Nós fomos orientados que devíamos propor o regulamento. Nós temos um estatuto que o estatuto é igual para todas as novas universidades, e desse estatuto criamos um regulamento. O nosso regulamento só foi aprovado no dia 19 de Dezembro, então, até à aprovação do regulamento, nós não queríamos estrutura nenhuma, porque tinha que ser aprovado, aquela estrutura funcional nossa. Então, nós temos, eu não sei onde é que eu deixei isto, estatuto, regulamento.

S. Mas há características desta UniSave que distingue a UniSave das outras universidades (E. sim), quer dizer, é por (não sei) necessidade da Província de Gaza, por necessidades da Província de Inhambane?

E. A nossa universidade baseou-se muito nas políticas de desenvolvimento das províncias, não é, como nós estamos aqui na Província de Gaza e Inhambane, e supostamente também Província de Maputo, porque é a universidade da zona Sul, optámos em, estudámos as políticas de desenvolvimento das províncias, as riquezas, e então, por exemplo nós aqui criamos, estamos a criar uma faculdade que não existia que chama-se Medicina Veterinária e Zootecnia.

S. Isto é o quê?

E. Bem, Moçambique só tem uma faculdade, que é a Faculdade de Veterinária que está na UEM. Mas nós estamos numa Província em que a população de gado, ouviste, em alguns distritos é seis vezes mais que o habitante, uma pessoa seis cabeças de gado, ou uma pessoa sete cabeças de gado. E não existe nenhum extensionista para a área de agricultura, não existe nenhum extensionista para a área de veterinária, para apoio às populações, de apoio aos projetos que vão criando, né, de criação. Estamos a propor também a abertura de uma faculdade ligada à área de petróleo e gás.

S. Oh, aqui, ah, por causa de Inhambane?

E. Yes! O nosso projeto foi aprovado com a criação de uma, duas, três, quatro, cinco, seis faculdades, um instituto superior e três escolas superiores. É a estrutura que nós estamos a propor, mas claro que não estamos a fazer tudo de uma vez, né. Por exemplo, a Faculdade de Ciências Naturais e Exatas, já temos conteúdo, era a antiga faculdade de ciências naturais e matemática, mais ou menos, essa vai funcionar, Gestão de Transportes e Comunicação é uma nova, ainda não fizemos nada, devagarinho, estamos a fazer acordos de cooperação com o Instituto Superior de Transportes e Comunicação em Maputo e com outras universidades vizinhas da África do Sul, para desenvolvermos esta componente de comunicação e transportes.

S. Pois, pois, é também preciso docentes e provavelmente também infraestrutura.

E. Sim, temos que formar. A Faculdade de Letras e Ciências Sociais, essa funciona, e vai ser precisamente em Maxixe.

S. Ah, quer dizer, nem tudo encontra-se em todas as extensões, quer dizer, cada extensão tem os seus pontos-chave.

E. Sim, de acordo com o regulamento, existem faculdades que vão ser abertas aqui, outras em Maxixe e outras também em Massinga. Em Massinga vamos ter uma Escola Superior de Educação e Psicologia, p. ex., o Instituto Superior de Engenharia de Construção Civil em Maxixe, e assim, estamos a fazer. A Reitoria está aqui, não é, mas não tem todas as faculdades aqui.

S. Claro que não. Mas então isto implica que o Reitor tem que viajar muito.

E. Tenho que viajar mesmo. Já amanhã vou fazer isso. Então, a Medicina Veterinária e Zootecnia, de que estávamos a falar, tudo ligado a animais e a essa área. Temos uma faculdade que se vai chamar Economia e Administração e temos a Faculdade de Ciências de Saúde e Desporto. A Faculdade de Ciências de Saúde e Desporto estamos a aproveitar aquilo que herdámos da antiga UP, as instalações que estão em Cumbana, em Inhambane, temos laboratórios, temos equipamento de ponta muito bom, e já existia um curso de educação física lá e vamos continuar. Nas escolas superiores vai haver uma Escola Superior de Educação e Psicologia, uma Escola Superior de Ciências Agrárias e uma de Engenharias e Tecnologias de Petróleo e Gás. Esta escola é estratégica para nós. Aproximamos com parceiros como a SASOL, que eles têm a exploração do gás em (*impercetível*), não sei quê, em Inhambane, não é, aqui, na zona de Gaza existe a exploração mineira de areias pesadas, etc. etc., então, estamos a fazer aqui um (*impercetível*) de trabalho. A Universidade, para abrir estes cursos, vai precisar de muitos parceiros, não é, porque economicamente nós não temos muito dinheiro.

S. Quer dizer, parceiros também do mercado livre, de empresas (E. sim, sim) e também a universidade muda um pouco para ser mais prática, mais técnica, mais ciências aplicáveis?

E. Estas universidades são mais unidades profissionalizantes, né, p. ex., quando abrir o curso de engenharias e tecnologias de petróleo, a própria empresa há de dizer, olha, nós precisamos isto, isto, isto, e vamos formar.

S. Muito bem, e os estudantes vêm destas duas províncias, ou vêm? (E. É nacional, a nossa universidade é nacional) é nacional, e podem candidatar-se e há exames de admissão e dependendo das notas vão entrar.

E. Ja, por exemplo este ano candidataram-se cerca de sete mil estudantes de todo o País, e destes sete mil vamos receber aproximadamente dois mil, só. Também não temos muito espaço, as condições ainda não estão.

S. Quer dizer que a procura é muito maior que a oferta, e os estudantes vão para qualquer área ou há áreas.

E. Escolhem muito para estas áreas de engenharia de construção civil, áreas ligadas à administração e gestão. O que é que nós fizemos. Os cursos que eram dados no tempo da UP continuam, até terminar; alguns vão sofrer modificações, né, agora, os primeiros anos daqui da Universidade, são todos aqueles que se vão inscrever agora, já vão frequentar os cursos que a Comissão Nacional de Avaliação aprovou (**S. ah, pois, claro que sim, são aprovados pelo Ministério**) pelo Ministério, sim, tivemos que pedir o alvará também (**S. alvará?**) alvará é uma licença para poderes trabalhar e dar aulas. Nós temos alvará para aqui, alvará para Maxixe e alvará para Massingá. O prazo que nos dão é cinco anos e durante esses cinco anos nós podemos dar cursos do qual eles já nos autorizaram, né, porque existem condições para isso.

S. Ah, OK, eles também fazem o controlo de qualidade? (E. Sim, sim, sim) mas também o próprio Mercado laboral vai contribuir, não é, para assegurar a qualidade (E. claro, sim, sim, é assim).

S. Então é uma planta ainda muito pequena (E. estamos a começar, né) sim, mas não é um grande desafio para ti, quer dizer, eu vi as imagens da tua retirada da universidade, e agora, sim, este novo desafio.

E. É assim, no dia 13 de Outubro fiz cinquenta anos que estou a trabalhar como professor. Eu estava convencido que eu iria estar na reforma, já, mas o Presidente da República me convidou, falou comigo, ja, ja, eu preferi, a bem do País, mais cinco anos. Já tenho 69 anos (**S. ja, eu li, eu sei, é muito trabalho – riso, e também a mudança, eu também estava a pensar, de Quelimane para aqui, com toda a família, quer dizer**).

E. Tudo. É a terceira vez que sucede isso. Em particular dizer-te que, eu de princípio, quando recebi o convite, pensei, eh pa, vou ter que fazer a gestão da terceira casa, assim particularmente pensei, mas depois, aparece-te aquela mensagem que eu aprendi no tempo da revolução, não é, que a pátria chama por ti, não é.

S. É o chamamento, sim, sim. Mas não podias continuar em Quelimane?

E. É assim, sabes, Susan, o que eu aprendi na gestão, que quando tu ficas muito tempo num lugar, eu já estava lá há 15 anos, 16 anos, estás a ver, né, quase 18 anos, para bem dizer, criei as condições todas, ali está uma universidade, não tem problema nenhum, tudo, tá feito, né, e talvez fosse complicado, porque para mim não existiam desafios; agora existe um desafio, não é. Fazer tudo, começar, a orientação que eu tenho, que eu recebi é, construir, formar, a mesma coisa que eu fiz lá, vou fazer aqui. Nós aqui encontramos uma universidade sem estrutura (**S. sem estrutura**) não tinha estrutura nenhuma, porquê, porque, penso eu que, como estávamos perto de Maputo, Maputo é que fazia a gestão de tudo, não é, agora, os outros colegas, nas outras extensões, nas outras universidades que foram criadas, como estavam muito distantes, tinham toda a estrutura, p. ex. tinham um gabinete, tinham, sei lá, um diretor para a cooperação, um diretor para a imagem, tinham um diretor para a área científica, tinham um diretor para a área académica; aqui nós estamos a montar tudo.

S. Que também pode ser uma vantagem., como vão trabalhar em conjunto com Maxixe e Massinga.

E. A primeira coisa que nós fizemos foi criarmos as extensões, nomeámos os diretores das extensões, darmos algumas competências, porque o orçamento até hoje é um orçamento descentralizado, é por Província (**S. é um pouco problemático**) é complicado, p. ex. a Reitoria não tem orçamento, quem tem orçamento é a extensão de Massinga, a extensão de Maxixe e Chonguene, têm o mesmo orçamento que era antigo da Delegação, e nós entrámos, estamos a dar um peso grande, né, porque só de órgãos centrais, modificamos tudo, né, determinados diretores, determinados (*impercetível*).

S. Então isto vai prejudicar um pouco o orçamento da Província de Gaza.

E. Sim, sim, sim, está, em pessoal também, não é, mas a grande alegria que eu tenho é que eu gosto de trabalhar muito com jovens, é fantástico, então eu estou-me a sentir muito bem.

S. OK, e estás em Xai-Xai a viver?

E. Eu vivo a caminho da praia num bairro chamado Chilonguine; são vinte e seis minutos de carro, todos os dias. Nós vamos construir casas, o nosso projeto é aproveitarmos, p. ex., esta área do campus daqui do Chonguene são 34 hectares, é muito espaço (**S. é muito espaço para construir, sim**) temos um plano diretor, não é, construir, até vai-nos sair muito mais em conta, tentarmos conseguir que algum Banco nos empreste, adiante dinheiro, do que estarmos a tirar dinheiro. O nosso pensamento é assim, estás a ver, vamos imaginar que temos que alugar uma casa e essa casa custa cem mil meticais por mês, e uma casa construída, uma casa particular, entre aspas, com três quartos, custa neste momento catorze a dezoito milhões de meticais; se eu pedir emprestado ao Banco, supostamente, a uma instituição, ela vai-nos cobrar juros, concerteza, né, mas eu tendo esses catorze ou dezoito milhões na mão, posso construir e ao fim de dez meses, um ano, tenho uma casa; em vez de eu estar a pagar aluguer de cem mil meticais vou pagar um empréstimo de cem mil meticais e devagarinho resolvemos o problema. Fomos autorizados a fazer isso, dantes não era possível, mas porquê, porque as universidades têm autonomia administrativa, pedagógica, académica, financeira.

S. E também vão crescer, quer dizer, em números, porque há cada vez mais pessoas que têm a qualificação para entrarem na universidade e os cursos são, sim, de interesse público, quer dizer, e também há estudos sobre o mercado laboral, quer dizer, os estudantes.

E. Sim, fizemos, p. ex., este curso de veterinária que queremos abrir, nós criámos uma comissão instaladora, porque é a primeira vez, não é, fizeram um estudo de prospeção, agora neste momento estão já a discutir o currículo, onde participam não só a nossa universidade como a UEM e outras universidades, foram convidados.

S. Então não é tanto concorrência, é também apoio, ou cooperação (E. sim, temos muita cooperação) pois, faz sentido, como são universidades estatais.

E. Temos um acordo de cooperação com a antiga UP, a UP Maputo, temos também com a UEM e com as outras universidades recentemente criadas.

S. Mas com parceiros internacionais é só a Universidade Save que pode aproveitar os antigos contactos?

E. Não só, também procuramos outras, né. Amanhã eu vou assinar um protocolo com a Universidade Rio Grande do Norte, Brasil, é novo; com Portugal, também, temos a.

S. E o Instituto Camões vai continuar aqui? (E. sim, o Instituto Camões vai continuar e em força com) **e vão mudar as suas políticas, quer dizer, antigamente era assim, o meu colega era responsável** (E. Leitor só para lá, né, agora vamos ter um responsável para aqui) **e também para Maxixe, ou?** (E. daqui, que trabalha para Maxixe e Massinga, se existir lá).

S. Porque as áreas, ou a área de línguas continua também aqui, como em Maxixe, também com os cursos de inglês, acho que na altura era inglês (E. inglês e francês e português) **ah, francês, mas francês ainda não havia, não, mas a ideia é, agora já vou falar um pouco mais sobre as línguas.**

E. A ideia nas línguas, é abrimos essas áreas, como também o bilinguismo nas línguas bantu (**S. muito bem, então, vão-se manter as línguas bantu**) sim, sim, vamos manter, vamos manter.

S. Acha-se que é importante continuar com as línguas maternas, mas porquê, isto é sempre a minha ideia, as línguas maternas não servem praticamente para, ou para pouca coisa, ao mesmo tempo.

E. Não, o problema é que a opção que está-se a tomar, que é o bilinguismo, né, nós não queríamos fugir disso, né, é por isso que queremos aperfeiçoar esse tipo de formação; se amanhã vocês estiverem interessados que aqui também a gente crie a formação em língua alemã, nós também vamos fazer isso, não temos problemas.

S. OK, sim, vou falar com o DAAD, que vai ser tarefa difícil. Sim, o bilinguismo acho que é importante para, então, é o ensino primário que vão oferecer, porque normalmente.

E. Nós não vamos entrar nesse pormenor, nós vamos abrir especializações, porque a área de linguística assim obriga, não é, então vamos ver o potencial que existe, que tipo de cursos é que vamos dar aqui, se é changana, se é rhonga, se é citshwa, se é makhuwa, é um problema de discussão, de planificação, e até agora ainda não entrámos.

S. E por enquanto têm os minors antigos, que vão continuar e ainda há tempo, três anos, para decidir em que direção (E. penso que tu deves ter colhido em Maxixe alguma coisa sobre isso; não fizeste lá perguntas?).

Eu apliquei o meu questionário, e acho que os estudantes do 3º ano, acho que a metade estuda citshwa no minor (E. tá a ver) **e claro que sim, eles vão trabalhar como professores no ensino secundário e provavelmente não vão aplicar os seus conhecimentos de citshwa, mas, sim, pelo menos têm uma noção da gramática e também como se escreve e como; pois, às vezes eu li isto nos questionários anteriores que eu apliquei em 2018, para muitos estudantes é uma redescoberta da sua língua materna, porque assim aprendem a gramática pela primeira vez e também aprendem a escrever, isto já é um ato revolucionário, e, pois, é um pouco a minha visão também que as línguas maternas ou nacionais fazem parte da universidade, e também há muitas crianças que vão à escola sem ter ouvido nenhuma palavra em português e são alfabetizados em português, isto não se devia fazer.**

E. É complicado. A única vantagem que eu vejo nisso, isso é a minha experiência, não sei se te apercebeste que um moçambicano tem grandes vantagens em aprender uma segunda língua, que outros só têm uma língua, porquê, se ele quer aprender inglês, como também aprendeu o português sem saber, é fácil aprender o inglês, é fácil, porque ele já entra para a escola com uma língua e entra para aprender uma segunda língua, se não fosse português, se fosse inglês, ou francês, se fosse alemão, ou se fosse lá outra língua qualquer, ele iria aprender.

S. Não, aqui começa um pouco a minha dúvida, porque não sei quantas crianças, acho que 100%, entram nas escola primária, mas quantas crianças perdem-se no caminho, quer dizer, eles concluem a 5ª classe sem conseguir escrever em português nem na sua língua materna, e, oralmente, se calhar pode-se aprender uma língua, mas a escrita perde-se um pouco, e, eu analisando os meus questionários, eu vi este tipo de problema que têm com o português, quer dizer, o nível cognitivo, digamos, às vezes não é muito alto e são os estudantes do 3º ano do português e vão ensinar no

secundário, e têm esta, pois, se calhar não é dificuldade, eu também não sou a pessoa indicada para avaliar o português deles, mas eu vejo aqui problemas ao nível cognitivo, e daí o meu problema é, OK, nós vamos à escola para aprendermos a nossa língua materna, ou aprendemos escrever e ler, e isto acontece nos primeiros quatro anos, e depois, sabemos ler e escrever e daí é mais fácil adquirir novos conhecimentos, mas é a base, e uma criança que tem uma língua primeira perde esta língua quando é obrigada a aprender uma língua que não conhece, ou conhece muito pouco, porque a aquisição da primeira língua, ou das duas primeiras línguas, não é bilingue, não, primeiro o citshwa e só depois.

E. Eu acho que a forma melhor que poderia existir é aquilo que na África do Sul fazem. Até na universidade tu assistes a aulas na língua materna.

S. E a manutenção, isto acho fundamental, muito importante.

E. Exceionalmente começa-se a perder essa coisa da língua materna porque muita gente vai para a cidade (**S. claro que sim, temos que ver sempre o contexto, claro que sim**), e na cidade já há um choque, o menino deixa de falar a língua materna e começa a falar ou afrikaans, ou o inglês, ou sei lá, ou uma mistura, e aí é que encontra dificuldades, mas se nós tivéssemos criado essa hipótese dos milhões que nós temos aqui, moçambicanos, quantos é que sabem escrever português, nós sentimo-nos muito orgulhosos agora e estamos muito felizes que damos estatísticas a dizer que 60 a 70% já são alfabetizados, são alfabetizados em quê, alcorão, é, sabem escrever o alcorão, mas não sabe nada do português, não sabe nada, na língua materna, nas igrejas e não sei quê eles falam, leem a bíblia, é alfabetização também.

S. É alfabetização, sim, mas isto também existe na Alemanha, é um alfabetismo funcional, quer dizer, pode obedecer a certas regras mas não é livre, não é criativo, aquilo que normalmente queremos na academia, é o pensamento livre, ou um pensamento que tem pernas para andar, e não esta reprodução, este decorar, isto foi, muitas vezes, a minha sensação, quando li os questionários, são frases decoradas, isto não é digno para um estudante de 3º ano que vai logo ensinar outras pessoas.

E. A forma como está-se a ensinar (**S. isso também, sim, prejudica**), é por isso que na nossa história de formação de professores, sofremos muitas metamorfoses, mudanças (*sobreposição*), por causa da retórica, da forma de ensinar, esta forma repetitiva, pa, era uma forma, pa, que se encontrou, até hoje, então, achava-se que provavelmente seria melhor a criança chegar e dizer assim, olha, qual é a palavra que vamos aprender, ‘água’, e todos, á gu a, escrevias á gu a, no dia seguinte não é água, é António, mas o ‘a’ não ficou na cabeça, ficou água, não ficou a g u a, juntar.

S. Os fonemas e grafemas, depois dar os elementos às crianças, e depois elas têm que desconstruir para poderem construir as palavras, e juntar, e não aprender palavra por palavra. O professor também não é léxico, não pode dar todas as palavras, e também decorar as palavras todas, isso não faz sentido. Estou a ler sobre isto porque acho que vou dar uma palestra sobre aprendizagem da escrita e da língua escrita, e isto é essencial para nós que estamos na universidade, falar é fácil, quantas palavras precisamos para falar, falamos, e sobretudo estas conversas diárias, isto não é muito difícil, mas falar sobre assuntos, pensar, criar novas coisas, eh, aqui preciso ter uma boa língua materna, e claro que sim, p. ex., o meu português tem as suas limitações, mas na minha língua materna eu posso imaginar muita coisa, tenho sim uma biblioteca na minha cabeça, como deve ser depois deste longo percurso na universidade, não só na Alemanha, também aqui. Mas vamos saltar para o último ponto, a tua, sim, sim, aprendizagem de línguas, qual é a tua língua materna?

E. A minha língua materna é português, português porque o meu pai era português (**S. de onde, de Lisboa?**) sim, de Portugal, mas lá para o Norte, Viana do Castelo (**S. conheço**); ele chegou cá em 1914 (**S. antes da primeira guerra**) fugiu, não, ele fugiu da primeira guerra, meteu-se num barco, que por sinal até era um barco alemão, e veio para aqui para Lourenço Marques, com uma carta, tinha um irmão aqui que era militar, então o meu pai já tinha 24 ou 25 anos quando chegou a Moçambique, ele tinha nascido em 1890, agora, eu sou já de uma descendência de família do qual, quando o meu pai se uniu à minha falecida mãe, ora bem, a minha mãe nasceu em 1918, ele já estava cá em Moçambique, e só em 1936 é que se casou, começou a viver com a minha mãe (**S. ah, OK**), a minha mãe tinha 18 anos. Então de 14 a 36 não me perguntes o que é que ele andou a fazer porque eu não sei, era um homem muito versátil na vida (**S. OK, aventureiro**), foi, foi, nunca mais voltou para Portugal (**S. oh, interessante**). Quando se casou, ou quando começou a viver com a minha mãe, ele não se podia casar porque era casado com uma senhora portuguesa que deixou em Portugal, e na igreja não havia divórcios naqueles tempos, então, para te dizer que começou a viver com

a minha mãe, e só em 1956, é que a senhora, que nunca mais esteve com o meu pai, autorizou que ele pudesse reconhecer os nomes dos filhos, etc. etc..

Ora bem, nós tivemos a felicidade, eu digo nós porque eu tenho um irmão gêmeo, né, então, nós tivemos a felicidade de ter uns pais que foram muito flexíveis, p. ex., eu falava, eu falo o lomwe, que é a minha língua da infância, a minha avó era negra, a minha avó tinha um comportamento totalmente diferente do comportamento do meu falecido pai, porque a minha avó dizia, ah, não aprende essa língua de macacos, ela era preta, mas era uma senhora Dona, ela era dona de um prazo, era uma senhora, né, tinha dois mil e quinhentos trabalhadores entre aspas, escravos a trabalhar com ela, negra; mas tinha um comportamento, ela não falava corretamente português, mas quando estava perante o meu falecido pai, minha mãe e todos, ela punha-se a falar português. Quando quisemos ir para a escola, o meu pai disse não, tu vais para a escola onde vão os outros moçambicanos, escola de capim, cadeiras eram tronco, e lá nós falávamos no intervalo, falávamos a língua materna entre aspas, para mim não, falávamos o lomwe, então, nós crescemos a falar lomwe e português, tínhamos uma pronúncia má, de português, mas não interessa, mas tivemos muitas vantagens com isso; o meu pai obrigava-me.

S. E ele também aprendeu o lomwe?

E. O meu pai sim, o meu pai falava bem chuwabu e lomwe, porque ele viveu naquela região (*impercetível*) Quelimane, depois foi para o Norte, para (*impercetível*), Alto Gurué, lá para cima para as serras, foi lá onde é que nós nascemos, né. Então, a minha língua materna era português (*impercetível*), mas o lomwe para mim (**S. gostaria de aprender uma destas línguas**) eh pa, somos muitos, o lomwe é mais ou menos uma reunificação do makhuwa (**S. sim, diz-se, sim, estudei também, sobre as línguas bantu, sim, chuwabu faz parte da família makhuwa, mais ou menos**) são mais que 8 milhões ou 10 milhões que falam essa língua, não é, com determinadas ramificações porque também existe, nas outras línguas velhas; tu estás a falar com um português de Portugal que nasceu no Norte, no Porto, tu não entendes metade das palavras, como o português de Lisboa ou de Coimbra, né, a mesma coisa com o (**S. exato, sim**); agora, eu nasci numa província que o português era obrigatório, e tu não sei se te apercebeste, na Zambézia, em Quelimane, não têm o mesmo comportamento que o comportamento que tem aqui o changana ou o rhonga. Aqui o changana e o rhonga falam a língua deles assim à-vontade, lá não, lá já tem um crioulo, um português, criança pequenina, falam português, entendem-se assim. Eu e o meu irmão tivemos esse problema, porque na escola em que nós estávamos a aprender, o professor Zeferino, negro, dava uma moeda de dois escudos e cinquenta centavos, uma moeda pequenina, a um aluno, na hora do intervalo, tinha tocado, tá aqui, se tu encontrases alguém a falar lomwe, entrega a moeda; quando tocava para ir para a sala, aquele aluno que tinha a moeda levava palmatoadas, tás a ver, né.

S. Que interessante, sim, uma polícia linguística.

E. E o meu pai ficava muito zangado com isso, ia lá discutir com o professor Zeferino, porque é que eles não podem falar essa língua? Não posso dizer que ele (não) era racista, porque não via os comportamentos do meu pai como racista, mas, era muito liberal. Claro que, tinha uma forma de interpretar as coisas, né, mas nós fomos educados assim. No dia que alguém vem ter comigo e dizer assim, ah, tu és do centro, aquele é do sul, foi na revolução, e eu uma vez até em conversa, eu disse isso ao senhor Presidente Chissano, o Presidente Chissano chamou-me e que dizia assim, olha, eu vou montar um governo, era o governo depois da guerra, né, vou montar um governo, então nós temos alguns compromissos que gostaria de ser assim, se eu nomear um ministro do Norte, o vice-ministro vai ter que ser do Centro ou do Sul, e eu disse, eu não concordo com isso, eu sou do centro, casei-me com uma mulher do sul e lá em minha casa a minha família nunca me perguntou quem é do norte, quem é do sul. A minha mulher era natural daqui, a mãe do meu primeiro filho, e agora a minha segunda mulher, também é daqui, eu não tenho problemas nenhuns com isso, porque fomos educados assim, não é. Não se pergunta se é do norte, se é do sul, se é não sei quem.

S. Ja, a unidade nacional. Mas depois aprendeu também alemão, inglês ou francês?

E. Na escola portuguesa, nós aprendíamos mais francês do que inglês. Então, fazíamos o quarto ano da escola primária, passávamos para o quinto ano entrava o francês, quinto, sexto, sétimo, até ao sétimo ano (**S. isto já em Quelimane**) sim, nas escola (*impercetível*), aprendi também inglês, nos últimos dois anos de formação pré-universitária, aprendi inglês, foi com isso que depois vim para Lourenço Marques, em 67, 68, estudar, mas nós falávamos mais francês do que inglês; o nosso inglês era um inglês de praia, fronteira aqui, fronteira lá, Malawi também, falam inglês, né, nós chamávamos inglês de praia porque aproveitávamos os turistas e não sei quê; agora o francês, com ou sem franceses, tínhamos livros, tínhamos

muita coisa de francês, porque lá em Portugal o francês é que era obrigatório. Só aprendi alemão em 1981, não é.

S. (riso) Em Leipzig, não é?

E. Em Leipzig, aprendi alemão. Tive que ler e aprender muito espanhol, por causa dos livros dedicados à área de fisiologia, anatomia, era tudo em espanhol, livros técnicos, não eram em português, na universidade, e depois também andei um bocadinho por Cuba, não sei quê, pa, fiquei com essas línguas, mais ou menos, não é.

S. Pois, é um espectro muito grande.

E. Sabes como é que eu aprendi alemão? Quando eu cheguei em Leipzig, eu tinha, salvo erro, três semanas, quer dizer, já tinham começado ali, então eram cerca de mil vocábulos que eu não tinha aprendido, e o meu professor era um mestiço vietnamita, alemão vietnamita, que falava francês, então, extra, ele ia-me falando em francês para eu aprender o alemão, tás a ver, né, não era português. Mas a Doris ajudou muito.

S. Pois, ela também fala francês, né, e já estudou.

E. Quando eu fui para lá, foi a Doris que me recebeu, que ela era tradutora também, naquele tempo, de tal maneira que o pró-reitor, que foi meu 'Betreuer' no meu trabalho de doutoramento, eu estava ainda a fazer o mestrado, a pós-graduação, ele chamou-me e disse assim, eh pa, fica lá à-vontade, o que é que se passa contigo, porque, eh pa, tive que me concentrar, eu fechava-me no quarto, e ele diz assim para mim, disse olha, eu quando fui estudar na Rússia, na União Soviética da altura, na Rússia, o meu tutor lá aconselhou-me, disse eh pa, se queres aprender russo, arranja uma russa, eu disse olha, ainda bem **(S. bom conselho)**, então a Doris apresentou-me então a Felicitas, que foi a minha primeira esposa, eu casei-me com ela, ela trabalhava na universidade, estava a aprender línguas, não português, era espanhol, e dava aulas de inglês, e ja, foi assim que comecei a aprender melhor o alemão **(S. pois, sim)** e às vezes na brincadeira perguntavam-me onde é que você aprendeu a falar alemão, eu dizia na cama, porque, logicamente (riso).

S. Logicamente, sim, 'Kopfkissengrammatik'; e os teus filhos, eles também continuam com este leque, com tantas línguas como tu?

E. Não, eles falam mais português e o inglês. O meu primeiro ainda aprendeu changana, penso que ainda sabe, mas os outros já não, os outros na escola, andaram no Quitabu, Maputo, né, então inglês e português.

S. Então, o futuro das línguas bantu, elas vão ser oficializadas um dia ou vão continuar no seu.

E. Eh pa, eu não sei, eu não sei, eu penso que estas línguas são línguas que vão morrer, tecnicamente falando, pode existir sim na interação, na igreja, religiosamente, mais do que isso não tem vantagem. Por exemplo, os que estão aqui que falam changana, podem ir à África do Sul e entendem-se, numa determinada região, mas saem daqui vão para Inhambane, ou vão para Sofala **(S. não há entendimento, não são parecidas as línguas)**

não, tu tens que ter uma língua que faças entender né, então, se vamos continuar com o português, eu tenho uma visão péssima nisso. Já houve um momento em que eu disse ao Instituto de Línguas, se vocês não investirem na língua portuguesa, nós aqui, os ingleses estão a investir mais, os franceses investiram muito, têm laboratórios, têm bibliotecas fantásticas e dão oportunidades às pessoas a aprenderem a língua, instituto de línguas em todo o lado, Sofala, não é, inglês, p. ex., o inglês até pode ser a segunda língua, daqui a uns cinquenta anos.

S. Isto também li num dos questionários. Por enquanto é português, mas futuramente é francês ou inglês, eu fiquei, mas, OK.

E. Eu penso que vai ser o inglês, porque não tenhas dúvidas, todas as nossas fronteiras falam essa língua, bem ou mal falam essa língua.

S. Pois, e é muito acessível também, é verdade. OK, acho que, para hoje, já é muita informação. Oh, sim, podíamos continuar a falar até às tantas, mas acho que.

E. Historicamente contando, esta universidade foi criada em janeiro do ano passado, mas só começou a funcionar a partir do dia 29 de março (**S. sim, com a abertura do novo ano letivo**), não, já tinha começado, só começou a funcionar quando foram nomeados os reitores e vice-reitores, tínhamos um estatuto, fomos orientados que teríamos que fazer o nosso regulamento interno, que o Ministério é que sancionava, para além do regulamento interno, todos os outros regulamentos, tivemos que mudar tudo, né, de acordo com a visão que foi-nos dada, neste momento já temos a estrutura montada, isto é, o nosso regulamento foi aprovado, o quadro de pessoal também foi aprovado, já temos a liberdade de dizer que, quando queremos nomear alguém que esteja dentro do quadro de pessoal as finanças dão a possibilidade, porque dantes tu nomeavas e eles não davam dinheiro, então, até dia 19 de dezembro do ano passado, a estrutura funcional era eu como reitor e a vice-reitora, porque o resto só tínhamos colaboradores, estávamos a aproveitar os antigos, não é (**S. naturalmente, claro**), os que existiam, porque a casa não parou, né (*sobreposição*).

S. Mas então, os estudantes que entraram em fevereiro do ano passado eles já tiveram um novo currículo?

E. Não, não, não, só este ano, este ano os estudantes até se inscreveram normalmente, não no sistema.

S. Que é vosso, que não tem nada a ver com a UP, é só vosso.

E. Lentamente vamos mudando o (*impercetível*), que é um sistema de (*impercetível*) gradualmente modificado.

S. Modificado, sim, mas os valores que os estudantes pagam continuam na mesma, porque isto.

E. Ja, é assim, cada universidade tomou a sua posição, não é, nós tomámos uma posição de mantermos os valores iguais o que a UP Maputo faz, para não haver choques, porque senão também podíamos perder muitos estudantes, né, então, temos um pormenor diferente das outras universidades, em que aquilo que existiam em Maxixe, havia uma cooperação, ou existe uma cooperação entre a antiga UP e a Congregação Sagrada Família, então, nesse acordo que tinham feito, estipularam um valor que os estudantes pagavam, extra, eram mais 200 meticais, mas é muito (**S. mas é muito, sim, sim**), num semestre eram mais mil ou mil e quinhentos, muito dinheiro. Já agora, colhemos informações, né, antes de tomarmos a decisão, e apercebemo-nos que os estudantes não se sentiam muito bem, perguntavam assim, porque é que eu pago mais 200 se em Chonguene e em Massinga, se somos a mesma universidade, então conseguimos eliminar essa coisa (**S. muito bem**), claro que vai refletir um pouco no nosso protocolo de cooperação com a Sagrada Família, mas nós é que temos que decidir isso, não é, então o estudante de Chonguene paga a mesma coisa que o estudante de Inhambane, não há cá mais duzentos, menos duzentos. Esse pequeno problema pode ter sido um grande problema e nós não queremos isso.

E agora o que é que tu vais fazer? Tu saís daqui, vais para Maputo, ficas quanto tempo.

S. Não, hoje já não. Então, eu estou aqui com uma amiga, amiga está à minha espera, sim, sim, mas ali há sombra, há coca-cola, há sopa (*dispensável*) e depois vamos apanhar um chapa e ir à Praia do Xai-Xai.

3. Interviews mit Experten für das Ensino Bilingue (EB)

I.

DATA DA ENTREVISTA: 31 de Outubro de 2018
CIDADE: Maputo
INSTITUIÇÃO: INDE
DEPARTAMENTO: Línguas bantu
ENTREVISTADO/A (E.): VB
FUNÇÃO: Técnico pedagógico

S. (*dispensável*) OK, muito bem, agora estamos no INDE, finalmente, no último dia da minha visita, amanhã volto sim para a Europa.

E. (*impercetível*) Eu viajo muito, voltei no Domingo até, ontem comecei a trabalhar, ontem e hoje, estava em Tete, Sofala, Inhambane (*impercetível*) **(S. mas em missão oficial?)**, trabalho sim **(S. por curiosidade)**, próximo ano vamos fazer a prova nacional, vamos avaliar os alunos que estão agora na 2ª, que vão para a 3ª, chama-se uma avaliação nacional, então produzimos os instrumentos, íamos testar, para vermos se está tudo bem nos instrumentos, em algumas escolas, uma amostra, testagem.

S. Mas então, alunos do (E. do ensino bilingue, que falam a língua sena), **porque de três em três anos faz-se esta prova.**

E. Sim, sim, de 3 em 3 anos, próximo ano há de haver, já estamos com os instrumentos, então íamos fazer a testagem dos instrumentos, a ver se está bom ou não, o que é que podemos melhorar, então estive em Tete depois fui em Sofala.

S. E o ensino bilingue já conta com quantas escolas?

E. O ensino bilingue agora conta com mais ou menos 2000 escolas, isto porque, este ano entrou a USAID **(S. com o Vamos Ler!)**, Vamos Ler!, sim, na Zambézia e Nampula, então com a USAID temos umas 1050 escolas nas duas Províncias e nós já tínhamos umas 900 escolas, mais ou menos 2000 escolas, sim, sim, então no próximo ano a USAID vai colocar mais 1000 escolas e então próximo ano vamos ter 3000, 3100.

S. Wow, e é só o INDE que faz a supervisão, ou as universidades estão envolvidas?

E. Bem, as universidades estão envolvidas na capacitação, formação dos professores, temos trabalhado com um, dois ou três, alguns formadores, sim, sim, agora estão mais envolvidos são os IFPs, Instituto de Formação de Professores, eles é que formam os professores, estão mais envolvidos na formação dos professores, e o Ministério também, a Direção Nacional de Formação de Professores, está envolvido. O INDE está envolvido porque tem experiência de formação, supervisão, agora, nesta fase de expansão, em 2015-16, estava na fase de expansão, então o INDE ficou com a equipe que compete ao INDE, que é a elaboração dos programas, elaboração dos materiais didáticos, fazemos a monitoria, fazemos as pesquisas, mediação, ficou com o INDE, agora a Direção Nacional de Formação de Professores ficou com a formação/capacitação dos professores. A DINEP, que é a Direção Nacional do Ensino Primário, ficou com a supervisão e gestão do ensino, sim, sim, dividimo-nos.

S. OK, então (*impercetível*) porque começou há muito tempo este projeto PEBIMO (*sobreposição*) porque há uma mudança na política linguística digamos do Estado, do Governo (E. não!), há abertura pelo menos?

E. Abertura há, eu chamo de status quo (S. uma quê?), status quo (*sobreposição*) ainda não temos a política linguística escrita, já tivemos um trabalho feito com o Ministério da Educação (*impercetível*), só que depois não saiu o documento, não temos por escrito, mas agora, em termos políticos o que nos suporta é a lei, sim, no Art.º 9º da Constituição da República; ali diz que o País respeita a introdução de línguas moçambicanas, a valorização das línguas moçambicanas no ensino, então temos o Art.º 9º que vem na constituição e não só.

S. Esta é a constituição de 1994.

E. Sim, sim, essa revista. E depois temos também no nosso sistema de educação, Sistema Nacional de Educação, a Lei 6/92 que também diz que o Ministério, ou a Educação pode ensinar às crianças nas suas línguas maternas de uma forma progressiva, então temos estas leis que protegem e agora em termos da lei linguística ainda não temos (*impercetível*) e agora também fizemos a revisão do sistema nacional, que ainda não saiu, penso que este ou o próximo ano vai sair, então também fizemos, escrevemos também no sentido de termos um suporte, os professores perguntam se não há política linguística, então como vocês estão a introduzir as línguas.

S. Pois, exatamente, como é que vai ser, como é que é assegurado a continuação, porque pode ser que o Governo mude, o Ngunga saia do governo, e há continuação ou não.

E. Não, não. Eu penso que a coisa não, o ensino bilingue já existe há muito tempo, independentemente de alguém sair ou entrar eu penso que ainda vai continuar, o suporte é este, a lei (*impercetível*) e depois 6/92, então não só, agora já temos na formação dos professores, já temos nas províncias, quer dizer, nos distritos, o ensino bilingue já está bem implantado, penso que não há problema nenhum, independentemente deste e daquele que pode sair ou pode entrar, eu penso que não há problema, temos o suporte, agora mesmo com a política linguística eu penso que virá a política linguística, eu penso que há uma vontade política, sim, sim, isto já se discutiu na Assembleia da República, já se discutiu, há esta abertura, e não só, o orçamento que nós usamos para o ensino bilingue é o orçamento do Estado, orçamento também que recebemos dos parceiros, orçamento da sociedade civil, então, significa que o Estado está consciente, os políticos estão conscientes da introdução do ensino bilingue, penso que não há problema, agora o que vai acontecer é que nós vamos trabalhando para que haja política linguística (**S. mais definida**), definida sim, mais definida quer dizer, com muitos artigos e, então é um trabalho que ainda temos que fazer, já tínhamos começado.

S. Desde quando já está a trabalhar no INDE nesta área?

E. Eu estou a trabalhar há vinte anos.

S. Vinte anos, então é um dos, então conhece também o trabalho da *Progresso*.

E. Tenho trabalhado com a *Progresso*, trabalhei com a *Progresso* no Niassa, Cabo Delgado, trabalho com a USAID (*impercetível*), trabalho com muitas organizações, trabalho com a ADPP, portanto mais de 20 anos.

S. E aqui no INDE quantas são as pessoas que trabalham nesta área, porque o INDE tem também outros deveres, tarefas.

E. Sim, sim, no INDE nós temos aqui o chamado núcleo de ensino bilingue, são três gabinetes, temos trabalhado o tempo inteiro, depois temos os outros colegas do INDE (*impercetível*) matemática, português, ciências naturais (*impercetível*) mas há pessoas permanentes, que são estes quatro gabinetes que estão aqui.

S. Com quantas pessoas?

E. Agora somos quatro, éramos 6, 7, alguns já reformaram, já éramos 8 (*impercetível*) já estão reformados.

S. Mas vocês fazem mais a parte de gestão, coordenação, porque os autores dos livros são finalistas do curso da UEM ou do mestrado em Nampula ou.

E. É o seguinte, nós fazemos a gestão e nós também produzimos os materiais, temos os autores, temos docentes da UEM (*impercetível*) que já dominam, trabalham connosco há mais de vinte e tal anos, temos professores do ensino bilingue que já estão a trabalhar há mais de 15 anos como professores, já trabalhamos com alguns religiosos também que dominam, o importante é dominar a língua, a leitura e a escrita, padronizar; temos trabalhado com formadores dos Institutos de Formação de Professores, então normalmente temos trabalhado com aquelas pessoas que estão ligadas à educação, sim, sim. Temos alguns funcionários que estudaram linguística bantu na UEM, também trabalham connosco, desde o momento que tenham experiências, e nós é que fizemos com que essas pessoas tenham experiência, sim, trabalhámos, formámos as pessoas. Eu penso que em termos de recursos humanos existem, sim, sim.

S. E então, como é a ligação com a UP que tem como tarefa formar professores para o ensino secundário mas também são professores que podem trabalhar para os IFPs, podem formar professores, e eles iniciaram agora com o minor em ensino de uma língua bantu, isto varia, quer dizer, aqui acho que é rhonga, Xai-Xai changana, tshwa, na Beira eles têm duas línguas, cena e ndau, e como é que vê esta tendência, porque depois de dois anos uma pessoa ainda não é bem formada numa língua, eu vejo isto em alemão, que eu introduzi, quer dizer dois anos é muito pouco, pois, mas isto é uma língua estrangeira, claro, não é uma língua materna que tem que ser (*impercetível*).

E. Eu penso que a UP começou, trabalhámos aqui juntos nesse sentido, agora o importante é saber seleccionar os estudantes, se forem seleccionados estudantes que têm o domínio, de oralidade, fala, comunicação na sua língua e vai à universidade para saber ler e escrever a didática, eu penso que não há problema em dois ou três anos, agora se forem pessoas seleccionadas que não dominam a sua língua, vão lá então vão ter muitos problemas, sim, sim, já trabalhei com alguns estudantes da UP que fizeram (*impercetível*) trabalhámos no Instituto de Línguas, neste ano até, na elaboração dos materiais, em changana, em rhonga para o Instituto de Línguas, eu fui um dos autores também (*impercetível*) não há problema, o que se quer é para o próprio domínio critério de seleção, se for assim penso que não haverá problema; e nós temos trabalhado com a Universidade Pedagógica, temos trabalhado com a UEM (*impercetível*) muito mais com a Universidade Eduardo Mondlane, por causa da parte da linguística, porque eles são especialistas na parte da linguística, temos trabalhado com os professores do ensino primário, tem a parte da linguística e tem a parte didática, porque o que nós queremos são as pessoas preparadas para a didática do ensino primário (**S. pois, exatamente**), já estão formadas pessoas para darem a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª (*impercetível*) então não podemos levar pessoas que estão formadas para dar no ensino secundário, fica-nos difícil porque não têm a didática de ensino de leitura e escrita iniciais, então fica muito complicado, nós já trabalhámos com essas pessoas, fica muito complicado. Mas temos trabalhado desde o princípio com o Dr. Macalane, que está em Niassa, p. ex., ele deu aulas e trabalhou connosco, temos outros casos que têm trabalhado connosco, mesmo agora com a USAID trabalhámos com alguns professores da UP da Zambézia, de Nampula, temos feito esse trabalho em conjunto.

S. Pois, e também é recente na UP, quer dizer é um curso que foi introduzido há pouco tempo, então, tem que se ver em que resulta, mas, para este movimento, digamos, para aceitação na população, acho que também é importante que a universidade já ofereça um minor pelo menos no ensino superior.

E. Aliás, a nível das comunidades tem muita aceitação, isto porque o nosso País está rodeado de países que já existe este ensino de línguas locais nos seus países, então penso que nesse caso até nem é problema, é o caso de Tete que já mencionou, é o caso aqui do Maputo onde nós temos pessoas que falam as suas línguas sem problema (*impercetível*) África do Sul, Suazilândia e Tete também, mesmo Sofala, apesar de estar no meio, tem muita convivência com o Zimbabué, temos Manica, quer dizer há comunidades que pedem para que nós introduzamos o ensino bilingue, 1ª, 2ª e 3ª de leitura e escrita nas suas línguas, isto porque vêm do Zimbabué e também veem que as crianças comunicam-se rapidamente; eu penso que quanto a isso não há problemas.

S. Mas não há problema, p. ex. quando trabalham com as universidades do Zimbabué ou Malawi ou também na África do Sul, estou a pensar na Universidade de Limpopo, eles não utilizam outro tipo de alfabeto, quer dizer a ortografia não varia um pouco?

E. Não, não, a ortografia é a mesma, agora o único problema que nós temos com a África do Sul é a questão dos verbos, ufamba, em changana, ufamba significa andar, então eles separam, como em inglês, 'to be', ou qualquer coisa, então a única coisa é que separam (*impercetível*) não fazem a escrita conjuntiva, agora em termos da padronização nós trabalhamos com eles (S. a representação dos sons - *impercetível* - que partem do português ou do inglês), não, não, nós temos o som padronizado nas nossas línguas, então esta padronização também é a mesma, os sons (*impercetível*) é a mesma da África do Sul, do Zimbabué, mesma coisa do Malawi. Antes nós tínhamos reunido na primeira padronização com especialistas, e temos intercâmbio, em termos de escrita não há problema, a nossa padronização é a mesma que a África Austral.

S. E também trabalham com a ACALAN, acho que é a universidade que, ou não, é uma associação, association of, chama-se ACALAN, ou eu estou enganada, eu tive aqui (E. é daqui de Moçambique?) não, é ao nível da União Africana.

E. Ah, normalmente são as universidades, a UEM, acho que a UP também, nós não temos assim trabalhado com as associações, nós temos só trabalhado com as universidades e evitamos trabalhar com algumas pequenas associações, seria bom, mas só que a nossa tarefa é mais.

S. Pois, mas esta organização que diz que são pelo menos doze, não, são doze línguas internacionais africanas (*impercetível*) acho que a única língua moçambicana que entra neste esquema é o (E. nyanja), nyanja, sim, changana não é uma das línguas, não é como o suaíli, não tem o mesmo valor, digamos, valor, isto é muito perigoso utilizar esta palavra.

E. O impacto, talvez, o interesse.

S. Pois porque o nyanja liga pelo menos (E. Zâmbia, Malawi, Moçambique, são três países), tem uma função como o suaíli, acho que foi recentemente introduzido em África do Sul como língua.

E. Sim, sim, ja, (*impercetível*) só as universidades é que trabalham com as associações, nós gostaríamos, mas não temos esta ligação, ainda.

S. Então, vocês fazem mais esta parte digamos prática, a aplicação daquilo que já existe.

E. Aplicação, sim, aquilo que existe por exemplo é a padronização, fizemos, acho que foi em setembro, a quarta padronização, melhorámos algumas coisas, então o INDE com o Ministério tem estado lá, nós temos a prática, agora as universidades têm as teorias, muitas teorias, e nem todas teorias entram com a prática, agora nós é que temos prática e um pouco de teoria, mas muito mais a prática, então nós entrámos mais com a prática, isto é, produzimos materiais didáticos com a padronização (*impercetível*), aplicar esses materiais didáticos, formamos os professores, quer dizer, temos mais a prática do que teoria e temos feito algumas pesquisas (*impercetível*), mas estamos mais ligados à prática no sentido de as crianças, o mais cedo possível, saberem ler e escrever, porque se formos em muitas teorias não vamos mais além, as universidades o que fazem teorias, escrevem, discutem, depois acaba assim mesmo.

S. E também estudos contrastivos (*impercetível*) francês, inglês (*sobreposição*).

E. Sim, sim, não só (*impercetível*), eles até às vezes nas conferências, nós apresentámos trabalho, alguns criticam, vamos mudar, não, não, não se muda agora, e não são vocês que devem mudar, nós é que mudamos porque nós também temos especialistas nesta área, porque há vezes entrámos em contradição na parte da didática, escrita (*impercetível*), eles dominam a didática do ensino secundário, então nós temos a didática do ensino primário, talvez eles querem vir para a didática do ensino primário depois dizem que não conhecem, mas em particular trocamos ideias só que eles têm mais força de querer mudar, enquanto isto aqui é um sistema educativo, um sistema educativo tem formas e nós não podemos mudar segundo aquilo que nós queremos, as nossas políticas.

S. E, e, mas dentro do MINEDH, quer dizer, o ensino bilingue não tem prioridade, então como é visto, porque há muitas tarefas para este ensino, só estou a pensar no próximo ano, acho que um milhão de crianças vai entrar na escola, tem muita coisa para fazer e o ensino bilingue é uma planta muito pequena ainda.

E. Não, como eu disse, estamos na fase de expansão, acho que em 2012 quando veio aqui nós tínhamos 200, 300 escolas, após 6 anos estamos a falar de 2000 escolas, no próximo ano vamos ter quase 3000, 3000 num universo, próximo ano vamos ter 13000 a nível nacional, todas as escolas, nós vamos ter 3000, então é quase um quarto, então, quer dizer, estamos a progredir, em 2020 nós vamos ter 4000 escolas de um universo de 13, 14000, quer dizer, vamos até um quarto, acho, mesmo em termos de crianças também a cada ano que passa vamos aumentando. Nós estamos a dizer que desde 2015 (*impercetível*) preparámos para a expansão, então 2016 começámos, 17, 18 e sucessivamente, o nosso objetivo é que daqui a cinco, seis anos tenhamos metade dos alunos nas escolas (S. WOW, mesmo com este crescimento populacional), sim, sim, metade das escolas seja do ensino bilingue (S. com a ajuda da USAID, ou não?), não, com o Orçamento do Estado. Porque o que acontece é o seguinte, se temos, agora estávamos a falar de 6, 7 milhões de alunos em Moçambique, então, o número é o mesmo, se nós tirarmos 2 milhões para o ensino bilingue, significa que ficam 5 para o ensino monolíngue, em termos de orçamento que o Estado tira, é o mesmo, agora, aqui para o ensino bilingue aumenta-se um pouco porque são livros (*impercetível*) é só isso, os professores, o salário é o mesmo (*impercetível*) então, o ensino bilingue não traz muitos custos, mas há

muitos críticos que pensam, não há muitos custos. O salário planificado para o ano 2020 é o mesmo, porque são as mesmas crianças que entram, então, o custo dos livros que nós planificamos para 2019 e 2020 vai ser o mesmo e acrescenta-se um pouco só, não tem custos assim, agora os trabalhos existem, que é capacitar os professores (*impercetível*) Orçamento do Estado nós (*impercetível*) Orçamento do Estado, orçamento dos nossos parceiros e também o parceiro USAID, a sociedade civil, temos a ADPP, temos muitas outras, a UNICEF, Save The Children, esses também apoiam o INDE, (*impercetível*) porque os alunos são os mesmos, sim, sim, eu penso que não há assim muitas (*impercetível*) para o ensino bilingue.

S. E também pensa-se numa expansão para mais anos da língua materna, quer dizer agora há uma transição do 3º para o 4º ano (E. sim, sim) e os alunos já não vão ter, a partir do 4º ano, o ensino bilingue, é assim ou continuam com?

E. Não, até agora as crianças da 1ª e 2ª aprendem a ler e escrever na sua língua local e aprendem a matemática na sua língua local, na 3ª classe do 3º ano, as crianças aprendem a matemática, também na sua língua local, (*impercetível*) ler e escrever e na língua portuguesa, 1ª e 2ª era a oralidade, para terem uma base (*impercetível*) então na 3ª classe, para além da oralidade também aprendem a ler e a escrever, fazem-se as transferências das habilidades da sua língua para a língua portuguesa, então na 4ª classe, no meio do ensino já vão aprender a matemática (*impercetível*) língua portuguesa e as outras disciplinas; a língua local passa a ser uma disciplina até fazer a 7ª.

S. Mas há estudos já que dizem OK, há menos reprovações, há menos fuga, há mais rendimento escolar com aqueles que fazem o ensino bilingue, ou?

E. Há estudos sim, temos o estudo de Carol Benson, de 2007, tivemos a experiência PEBIMO, temos também o Ngunga, 2010, temos um estudo que depois foi feita uma avaliação externa, que depois se publicou em 2013 (*impercetível*) Canadá (*impercetível*) para além de outros estudos, então, os estudos mostram que as crianças do ensino bilingue são melhores, em termos do aproveitamento, desistem poucas crianças, há permanência (*impercetível*) há convivência e boa comunicação entre a escola e a comunidade, os pais e encarregados de educação, nós também no campo vimos isso, as crianças na 1ª e na 2ª leem, eu estive há pouco tempo em Tete e Sofala, as crianças que estão na 3ª leem tudo muito bem nas suas línguas, comunicam-se, então há isso, então isso já é bom sinal.

S. Mas isso também pode dever-se ao facto que é mais observado o ensino bilingue, porque sim tem uma tutela maior, digamos, eu vi os materiais publicados pela USAID, são lindos, quer dizer, deve ser um prazer trabalhar com isto, se calhar o ensino monolingue não recebe tantas (*impercetível*).

E. Não, não, a USAID começou este ano, a USAID não tem, até nem vamos ver as escolas, estou a falar das escolas que já existem desde 2003 e 4, a USAID é um caso, começou este ano, ainda estão na primeira, próximo ano é que vamos começar a observar o resultado da USAID, este ano formação, vamos fazendo supervisões, mas próximo ano temos que fazer supervisão; a USAID trabalha connosco, o trabalho é nosso, a USAID só financia, sim, sim, agora eu estou a falar das escolas que nós temos desde 2003, 2004, essas que nós fomos trabalhar na semana passada são as nossas escolas, não são da USAID, a USAID ainda tem a primeira só, ainda não fez nenhum trabalho. Os livros, nós temos livros, em 2003-4 (*impercetível*) livros, e o ensino monolingue também tem livros, eu penso que não há assim muita diferença, agora a única diferença é que têm uns livrinhos de reforço de leitura, mas também no INDE temos as bibliotecas (*impercetível*), penso que não há assim muita diferença e nós também estamos a fazer de tudo para não haver muita diferença (**S. pois**), porque a USAID vai, termina em 2021, então, as escolas, aliás, mesmo agora as escolas são nossas, a gestão é feita pelos diretores que são nossos, então a USAID o que está a fazer é fornecer os materiais, quem elabora é o Ministério, elaboramos em conjunto, então eu penso que é mais um apoio financeiro e trabalhamos em conjunto.

S. Mas também se calhar são os métodos que eles introduzem.

E. Não, não, os métodos quem decide somos nós (**S. ah, tá bem, OK**) eles vêm, aparecem consultores, isso, isso, nós dizemos não, sim, este mesmo pode servir, este não, as escolas aqui são nossas escolas, nós recebemos muitos professores, dos EUA, da Inglaterra, da África do Sul (*impercetível*), Zâmbia, não sei o quê; consultor significa vir dar ideias (**S. pois, sim**), nós vamos decidir, então, eu recebo muitos, tenho trabalhado com a USAID, a ADPP, recebemos dos Estados Unidos, de Inglaterra, até da África do Sul.

S. OK, e então, é o INDE, ou o MINED que diz (E. o Ministério), o Ministério tem que, ou cada professor tem que seguir estes métodos ou os professores também são livres de aplicar métodos inventados por eles?

E. Não, não, quer dizer, o Ministério é que controla as metodologias e tudo, nós é que dizemos, este método sim, este não, os materiais nós é que produzimos com os colegas da USAID, nós dizemos isso sim, isso não, o Estado é que deve controlar as escolas, não é cada um vem faz e desfaz, porque a escola tem uma carga social, política e económica (**S. pois**), sim, sim, não se pode deixar qualquer um, mesmo sendo especialista ou não, vem, faz aquilo que entender; nós temos o currículo, temos os programas de ensino, temos um alinhamento daquilo que nós queremos, das nossas crianças, da nossa sociedade, o currículo nosso e os programas de ensino são diferentes dos Estados Unidos, são diferentes da Inglaterra (**S. pois**, sim), da Alemanha, então, na Alemanha, p. ex., há programas (*impercetível*) dos pequenos Estados, quer dizer, mas nós aqui o programa é (*impercetível*) temos o currículo local (*impercetível*), eles podem inventar, não é para inventar metodologias, é para inventar alguns trabalhos, alguns conteúdos aprofundar-se (*impercetível*) de cada comunidade. Então, consultores são bem-vindos para dar ideias, nós levamos ideias que achamos que são úteis e aquilo que já está escrito por nós, no currículo nosso do ensino primário.

S. E, pois, só por curiosidade, o seu interesse pelas línguas nacionais nasceu logo, não sei, na infância ou foi, sim, desenvolveu-se ao longo do percurso, porque tem mais ou menos a minha idade, né, e acho que nos anos 80 ainda não havia muito interesse nem muita atenção.

E. Bem, eu sou de uma geração de muitas misturas, comecei a estudar no último ano da colonização, 1974, estive na escola oficial, e aí a escola oficial eram pessoas assimiladas, dali então entrámos em 75, independência, juntámo-nos todos e dali então estudei dentro das políticas da altura, socialismo, marxismo e tudo isso (**S. pois**), então, bem, uma mistura; agora, língua, eu sou de Mutarara, como eu disse, sou de uma pequena vila, ali acho que 99% das pessoas falam a língua sena, então, eu aprendi, a minha primeira língua foi sena, depois também tive língua portuguesa (**S. porque os seus pais já falaram em casa português**), sim, sim, o meu pai e a minha mãe, sim, mas, com os amigos, com familiares, quer dizer, era mais 90%, 95% mesmo em casa falava sena e 5% português, então chegava na escola português, mas também falava bem português, sim, não tive problemas, e dali então fui estudando e pensei em fazer outros cursos (*impercetível*) e depois tive essa oferta de estudar na Alemanha, onde fui fazer História e (*impercetível*).

S. Mas a primeira universidade fez aqui em.

E. Não, não, na Alemanha, na Alemanha fui fazer licenciatura e mestrado (**S. ah, tá bem**), sim, sim, saí daqui com 11^a que é 12^a, como estudante, fui para lá também na universidade.

S. Ah, OK, então fez toda a sua vida académica em Leipzig, OK.

E. Em Leipzig, sim.

S. Então, recebeu um curso de língua no Zetkin-Institut?

E. Língua portuguesa, sim, lá não recebi nenhuma parte de línguas moçambicanas, língua portuguesa e história, voltei para aqui, para o INDE, colocaram-me aqui no INDE, eu queria numa instituição de pesquisa, mas pelo menos eu queria dar aulas na universidade, mas vi que não, aulas no ensino secundário também não, então, para o INDE, e tive a possibilidade ou trabalhar nas ciências sociais, história, ou trabalhar no grupo de língua portuguesa, ou mesmo no ensino bilingue, então quando entrei aqui disseram-me o ensino bilingue é isto, no meu currículo viram que eu dominava a minha língua, então vim para aqui e daqui então comecei a receber formação, universidade, pequenos cursos intensivos de leitura e escrita.

S. Mas também teve que aprender a escrever em língua sena.

E. Sim, sim, tinha que aprender, sim, tive seminário (*impercetível*), universidade (*impercetível*), quer dizer eu e os outros colegas, então aprender a ler e escrever, depois entrámos na padronização e tudo e algumas metodologias de (*impercetível*), tínhamos alguns consultores que vinham (*impercetível*) então e dali passei, gostei por causa da minha língua, como falava, falo 100% a minha língua, por isso como viu esse livro traduzido português (*impercetível*), não só, produziu os materiais da 1^a, 2^a até 7^a em língua sena e noutras línguas, além da língua sena domino outras línguas, também, então, depois.

S. É com facilidade, quer dizer, aprender outra língua bantu é fácil para quem já é falante de uma língua bantu?

E. Sim, sim, ali é por aproximação; é tipo, se alguém p. ex. fala a língua portuguesa, como o meu caso, então já é fácil (*impercetível*) é fácil aprender espanhol, é fácil aprender o italiano. Por ex., no meu caso, eu falo a língua sena, é fácil aprender, até desenvolver (*impercetível*), já tenho, muito vocabulário é semelhante, a língua nyungwe, a língua nyanja, é fácil falar a língua balke e as outras línguas próximas, é fácil sim; eu como trabalho com essas línguas na zona Centro (*impercetível*) então entendo muitas línguas, mas a primeira língua que eu domino, ler e escrever, 100%, é a minha língua, a língua sena (ah, tá bem), o trabalho que eu também fiz (*sobreposição*).

S. E a língua sena tem quantas palavras, sim, há dicionários que podem?

E. Temos, alguns fizeram dicionários, aqui não temos, temos dicionários, muitas palavras, dicionários assim com mais de 10.000 palavras (**S. ah, tá bem**), sim, sim, é uma língua falada em quatro províncias (**S. pois, sim**), uma população de quase 2, 3 (*sobreposição*).

S. Mas literatura ainda não existe (*impercetível*), literatura infantil se calhar ou, ou (*impercetível*), já existem romances, pode-se já traduzir o Monte Mágico para sena?

E. Sim, sim, romances, quer dizer, como o Ministério o que fez só são livros de leitura, matemática, ciências naturais, agora, particularmente as outras, as editoras, ou os estudiosos, tem alguns dicionários que os padres fizeram, romances ainda não vi (*impercetível*), pequenas coisas, ainda não temos a literatura infantil ainda enfatizada, também (*impercetível*) do mercado (**S. pois**); nós introduzimos porque temos os alunos, então, aos poucos aos poucos, temos um dos livros (*impercetível*) também lá está traduzido na língua sena, na língua chuwabu, quer dizer, estão a aparecer os materiais, sim, sim, mas agora nas livrarias, ou à venda, ainda é difícil, porque ainda não há mercado para tal.

S. Pois, então, também, o ensino bilingue é mais para facilitar a aprendizagem da escrita e também da língua portuguesa, para dar mais, sim, chance para estas.

E. Sim, sim, o que nós queremos com o ensino bilingue é que as crianças logo na 1ª e 2ª, quando entram na escola, não tenham barreira linguística (S. pois, sim), porque as crianças das zonas rurais, são as zonas rurais, falam 100% a sua língua, quando chega na escola, pela primeira vez, então fica super difícil, é como se alguém estivesse aqui em Moçambique aparecer um chinês falar e dar aulas, então fica impossível, porque as crianças desistem, perdem o interesse de estudar, então enquanto vão aprendendo a leitura e a escrita e também a numeracia (*impercetível*), então, ao mesmo tempo vão aprendendo ainda a língua portuguesa, o vocabulário básico.

S. Pois, porque nunca é assim que o ensino bilingue vai um dia substituir a língua portuguesa.

E. Não, não vai substituir, então, por essa razão, temos até à 3ª, a partir da 4ª achamos que três anos as crianças aprenderam vocabulário, já podem se comunicar, já sabem escrever também em língua portuguesa, então o meio de ensino passa a ser a língua portuguesa e a língua passa a ser disciplina até à 7ª, sim, sim, então é mais por aí, é questão de haver mudança cultural e linguística, senão a criança vai (*impercetível*), então, fica muito difícil.

S. OK, então são razões pedagógico-didáticas (E. sim, sim), mas há também razões culturais.

E. Culturais, sociais, sim, sim. Primeira coisa nós estamos a ver é que as razões psicopedagógicas, sim, sim, quer dizer, a criança tem o desenvolvimento do vocabulário da sua língua, tem muita coisa que está aí, e também a criança didaticamente, pedagogicamente aprende rapidamente na própria sua língua, então vimos essa parte, a criança quando sai da sua casa com seis anos já sabe cumprimentar, já sabe dizer que posso ir para lá, conta pequenas histórias, já sabe contar um dois três quatro, agora, chega na escola deve aprender tudo de novo, um dois, um, quer dizer, parece bebé, então, achámos nós que isso não é bom, em termos psíquicos, não é bom, em termos didáticos já a criança tem muita facilidade de comunicar-se com o professor e (*impercetível*) interação, então achámos que essa razão psicopedagógica é super importante, e depois dali então vêm as outras razões, questões culturais, então, vai desenvolvendo a sua cultura para depois transitar para uma outra cultura, porque a língua portuguesa carrega consigo a sua cultura (**S. pois**),

então uma transição, para não ser brusca, então, é aquilo ali, depois também tem questões sociais, nas igrejas, aonde reza-se na sua língua, a criança pode ajudar os pais, tem razões económicas, se a criança cresce, está no mercado a vender, não vai falar em português na sua comunidade, o mercado funciona na língua, então quer dizer há muitas razões que achamos importantes, agora a língua portuguesa como uma língua de trabalho até ao momento, então por isso deve aprender a partir da 4ª (*impercetível*) mercado de trabalho, se sair para um outro distrito ou uma outra província, sim, sim, então estamos a servir o ensino nas duas línguas (**S. pois, sim**), na língua local e também na língua portuguesa, sim, sim, o benefício é ambas as línguas. Então, entendemos quando a criança está no ensino bilingue então desenvolve rapidamente (*impercetível*), então, tivemos uma conferência ainda este ano sobre o ensino bilingue, onde a criança da 3ª classe, 2ª ou 3ª, leu um texto de changana e depois leu o texto em português, da 3ª classe (*impercetível*). Agora, uma coisa é certa, que muitos devem saber. Uma coisa é o ensino bilingue outra coisa é gestão do ensino (**S. pois**). Qualidade do ensino depende de muitos fatores. Para além do meio do ensino, material didático também depende da gestão da própria escola; tem ensino bilingue, mas se o professor falta, não dá aulas, então a criança não vai saber ler. Em ensino monolíngue, com todos os materiais, se o professor falta, o diretor falta, ou as crianças passam fome, não têm condições, então ali também o ensino não vai dar, então temos que fazer essa concordância, esse relacionamento entre o ensino, os materiais didáticos, com a gestão.

S. Mas a educação continua a ser uma prioridade para o Estado moçambicano, isto pode-se dizer.

E. Sim, sim, quer dizer, mesmo o orçamento do Estado, no nosso orçamento a educação, a saúde são prioridades, número um, o maior orçamento que a Assembleia da República aprova, o maior orçamento vai para a educação e depois vai para a saúde, esta é a prioridade.

S. E mais para a educação no ensino primário ou para o ensino superior?

E. Educação agora, a nossa base, é o ensino primário; no ensino primário temos muito, temos orçamento, pode não ser suficiente, mas a maior parte do orçamento para o ensino vai para o ensino primário, depois ensino secundário, depois ensino superior, porque o ensino superior, a maior parte do ensino superior, tem o ensino superior privado, tem o ensino superior do Estado, então ali orçamento existe (*sobreposição*), há mais oferta, no nosso caso não, a maior parte das escolas são do Estado, temos poucas escolas privadas, pouca gente tem para estudar nas escolas privadas, então estamos a falar de 95 ou 97% das escolas são do Estado no ensino primário, então aí o Estado tem a maior parte em termos do financiamento (**S. também é o futuro, né, o ensino primário é a base**), sim, sim, é a base, então o nosso orçamento tem de ser (*sobreposição*), há um esforço no sentido do Estado cada ano que passa aumentar o orçamento para o ensino primário, desde os salários dos professores, o material, os livros, supervisão, pesquisas no ensino primário, há este esforço e o Estado está consciente daquilo que está a fazer, e também temos apoios que recebemos dos parceiros, sociedade civil, pais e encarregados de educação.

S. Pois, mas às vezes parece uma tarefa infinita, né, porque a população está a crescer e o orçamento fica (E. sim, sim). Eu viajei agora muito e pensei, bom, é visível, é (*impercetível*) este crescimento populacional; como é que o Estado (*impercetível*).

E. A população está a crescer de uma forma muito rápida, nós também estamos a tentar, o Estado está a tentar fazer de todas as formas no sentido de o Mercado ser mais aberto. Eu penso que viu agora. Desde os recursos minerais que temos, também temos desde o comércio formal e informal, desde procurar meios para empregar os jovens, quer dizer, no sentido do Estado a partir desses empregos coletar dinheiro para pagar as escolas, para pagar os hospitais, o Estado está consciente, estamos à busca de vários mecanismos, isto para a subida da (*impercetível*) e também para a subida do custo de vida (**S. pois**), já, a vida está difícil, está subindo, então o Estado está a tentar de várias formas criar emprego, primeira coisa é criar emprego, criar emprego para os jovens, criar oportunidades também para os mais velhos terem negócios, pequenas empresas, e despertar aqueles que fazem o ensino superior, médio, técnico-profissional, de que o trabalho não se leva somente no Estado mas sim podem fazer associações; o Banco também, está a criar oportunidades, apesar de ser um grande risco dar a crianças, jovens o dinheiro para fazerem negócios, pode não correr bem, mas há uma abertura por parte do Estado, a partir dos Bancos, a partir das associações, a partir dos parceiros que ajudam para criar mais empregos para os jovens e a partir do emprego criar mais, coletar mais impostos para que o Estado cresça, não só, também há estudos que estão sendo feitos a ver se a partir da energia, água, pode-se acrescentar alguns impostos para o Estado ter ainda mais orçamento para ajudar; então há muitos que estão a estudar isso (*impercetível*), nós que somos da educação estamos a fazer a nossa tarefa, os outros também estão a fazer as suas tarefas, e eu penso que daqui a uns quatro, cinco

anos, eu penso que a situação estará estável (S. ah, muito bem), estará estável (*impercetível*) não só, temos areias pesadas, temos o gás, temos o petróleo, temos algumas pequenas indústrias, a agricultura também está-se a incentivar, tratores até nas comunidades, quer dizer há uma agricultura mecanizada, enxada de cabo comprido, temos (*impercetível*) as pessoas como produzir melhor, quer dizer, há muito trabalho que está sendo feito, eu penso que daqui a três, quatro ou cinco anos vamos andar bem, rezar para não haver nenhuma calamidade natural, que há vezes fazemos esforços há cheias, fazemos esforços há secas, mas pelo menos estes dois, três anos estamos a caminhar bem.

S. Pois, mas é também interessante ver como este País anda em passos diferentes, quer dizer o Sul é muito mais desenvolvido do que o Centro e Norte, é uma diferença muito visível, eu vi isto nesta viagem.

E. Sim, sim, mas isto depende da conjuntura internacional. O Sul é desenvolvido, segundo a História, por causa das minas, minas de ouro, diamante da África do Sul e houve essa troca, o comércio, quer dizer, África do Sul, que é nosso (*impercetível*) então é mais desenvolvido e criam-se muitas condições, então, há muita coisa que penso que está sendo feita, mas mesmo agora, daqui a dois, três anos, quatro, cinco, zona Norte, também, a partir de Nampula, areias pesadas, a partir do gás e também Centro do País, há caminhos de ferro já, há muita coisa que está sendo feita, também haverá a exploração de gás.

S. Mas é apropriado gerir, organizar tudo isto a partir de Maputo, não seria, não sei, uma ideia delegar responsabilidade também para estes, que têm o seu ritmo, que têm outro passo.

E. O que nós fizemos, há 5, 6, 10 anos, estamos a falar da descentralização, na educação, muitas coisas estão a acontecer, agora p. ex., na educação, falando da área que eu conheço, para recrutamento de professores, p. ex. para o próximo ano, o distrito é que faz (**S. muito bem**), mas antes era o Ministério, agora é o distrito, não é a província, é o distrito, um distrito, p. ex., tem 100 professores novos que deve contratar, então o distrito é que faz recrutamento, está descentralizado, em termos de orçamento há muita coisa que estamos a descentralizar, em termos de criação de empresas é ao nível da província, antes, saíam de lá para Maputo abrir empresa, mas agora já temos nas províncias, já temos nos distritos, (*impercetível*) descentralização, só que a descentralização é um processo, então muita coisa já está lá nas províncias, se quer ser empresário agora lá em Tete abre lá e em uma semana já (*impercetível*), mas antes não (*impercetível*) ficavam um ano à espera, agora já não, então estamos no processo de descentralização, então há muita coisa que vai acontecer, e eu penso que vai levar tempo para que o Norte, o Sul e o Centro seja estável, isso devido aos fatores económicos. Zona Sul, por causa da África do Sul, Botswana (*impercetível*) então têm mais intercâmbio comercial, zona Centro tem mais intercâmbio com o Zimbabué (*impercetível*), Zâmbia também, Malawi, então é a partir daí.

S. Pois, mas a unidade nacional não é ameaçada.

E. A unidade nacional não é ameaçada isto porquê, há um jogo político que se faz dentro da Assembleia, dentro da escolha dos governantes, então chega numa província há de encontrar o governador também de lá, administrador, quer dizer há um jogo político que se faz, isso desde os partidos que estão na Assembleia (*impercetível*), um e outro pode dizer, não, não, mas a unidade nacional sempre vai existir, então o nosso esforço, os nossos programas de ensino, nós também fazemos parte, porque nos livros escrevemos sobre a unidade nacional, na sala de aula, os professores que estão a dar aula nem todos são daquele lugar, é a unidade nacional, a parte do feminismo, respeito à mulher, diferença, então na educação isso existe, para criarmos um suporte para que a unidade nacional continue para sempre.

S. E moçambicanidade, quer dizer, aqui fala-se português, é a língua oficial, mas também fala-se as línguas e nós somos moçambicanos, e isto nota-se quando nós atravessamos a fronteira para a África do Sul, somos moçambicanos e sem.

E. Eu penso que daqui a 20, 30, 40, ainda vamos continuar, penso que não há problema, vejo assim, (*impercetível*) agora o que desperta essa diferença, mas essa diferença de desenvolvimento é questão histórica, não porque alguém quis, mas não, até em termos de investimentos, há mais investimentos na zona Norte e Centro do País, há muitos investimentos.

S. Só para finalizar, os seus filhos falam uma língua bantu ou falam só português?

E. Os meus filhos, um pouco da língua bantu, isso porquê, os meus filhos; o meu filho é natural da

Alemanha, fiz um filho lá (*impercetível*), namorei com a minha esposa, depois ficou minha esposa, fala português, um pouco de changana, um pouco de cada, eu estou no centro da Cidade, e também uma vez ou outra, canções, algumas coisas, da minha língua, e a minha esposa não fala a minha língua, ela fala a minha língua, mas ela (*impercetível*), ela é (*impercetível*) de Mueda, ela é makonde, então, mas ela aprendeu a minha língua por interesse, então os nossos filhos falam a língua portuguesa, um pouco de língua sena, que eu ensino uma vez a outra, a minha esposa já fala, quando vai para a minha terra, falar, eu também falo um pouco de makonde, entendo, então é isso, mas o meu objetivo seria que as minhas crianças aprendessem a língua daqui, rhonga, então, estão a fazer um esforço; um, esse que está na Alemanha já tem 24, já está a trabalhar.

S. Muito interessante, sim, porque isto também ilustra um pouco a situação linguística neste País, como sim já a geração mais jovem, sim, e (*impercetível*).

E. Sim, só que, para mim a língua é importante, gostaria que os jovens, os meninos aprendessem a falar ou rhonga ou changana, isto por causa do mercado de emprego, pode estar numa pesquisa (*impercetível*), mesmo andando, eu por exemplo, entendo e falo changana, estão as pessoas a conversar (*impercetível*), então isso para mim conta muito, então os filhos vão fazendo esforço, o problema é o nosso tempo, eu estou no serviço, quando volto, tenho um menino de oito anos, tenho que trabalhar com ele no TPC, e também quer brincar, os outros já estão na universidade, (*impercetível*), mas uma vez ou outra conversamos, se alguém fala em sena entendem, mas pouco a pouco vamos introduzindo, mas para mim seria bom que aprendessem rhonga ou changana, porque eles vão (*impercetível*) aqui.

S. Claro. Muito obrigada, acho que sim já.

II.

DATA DA ENTREVISTA:	09 de Outubro de 2018
CIDADE:	Maputo
INSTITUIÇÃO:	UEM-Universidade Eduardo Mondlane
DEPARTAMENTO:	Faculdade de Letras e Ciências Sociais, UEM
ENTREVISTADO/A (E.):	FC
FUNÇÃO:	Secretário do Conselho Universitário e Assessor do Reitor

S. Foi o Feliciano que escreveu que trabalhava para a *Progresso*, então, estava agora de viagem, ou (E. sim, sim, sim), para fazer o quê? Eu conheço mais ou menos o papel da *Progresso*.

E. A *Progresso* agora está a apoiar a formação de professores e eles querem ajudar a melhorar o ensino da língua portuguesa (**S. ah, da língua portuguesa**), da língua portuguesa, mas também têm a componente das línguas bantu, então, eles estavam a procurar bilingues, porque (*impercetível*), então a *Progresso* está a apoiar na componente de línguas e também no ensino de português e também no ensino das línguas bantu e nas línguas bantu, é isso (*impercetível*).

S. Ao mesmo tempo, quer dizer, ensino bilingue, mais ou menos.

E. Ja, não necessariamente porque os professores não vão necessariamente para o ensino bilingue, os professores vão para o ensino monolíngue de português ou (*impercetível*), então agora estão a ser preparados para serem polivalentes.

S. Ah, muito bem, nas duas vertentes, nas duas línguas (E. essa é a ideia) e são professores do ensino primário (E. professores do ensino primário), que fizeram a universidade, não, fizeram o curso nos IFPs, a maioria?

E. Não, professores do ensino primário na formação, eles fazem o ensino regular, 10ª classe, e depois vão para o Instituto de Formação de Professores. Então, a *Progresso* está a apoiar os institutos de formação de professores.

S. Muito bem, e aqui já entra a universidade como por exemplo o senhor foi para, eles não estão aqui em Maputo.

E. Não, em Tete, Cabo Delgado, Maputo estão (*impercetível*) e Cuamba, em Niassa.

S. Cuamba, ah, conheço mais ou menos o País, já viajei muito e agora vou viajar de novo para (*impercetível*), mas também é professor aqui na UEM; está no ensino das línguas bantu ou no ensino da língua portuguesa?

E. Estou na Linguística geral. Então, eu dou aulas de morfologia, dou aulas de sintaxe geral, mas também dou aulas de bilinguismo e ensino bilingue para o mestrado (*impercetível*).

S. Há aqui uma didática especial, ensino bilingue acho que é muito exigente, eu também sou professora do alemão, mas é sempre monolíngue; trabalhar com mais de uma língua ou duas línguas já não sei como fazer, quer dizer, aqui, sim, deveria estudar algo mais.

E. Sim, o curso de ensino das línguas bantu que tem a componente de metodologias.

S. Ah, OK, pois, sim, e, ah, então, este curso, a licenciatura em ensino de línguas bantu existe desde 2005 (E. exatamente), mas já havia outros cursos antes.

E. Antes eram cursos de linguística, era mais geral, então, podia fazer linguística descritiva do português, linguística descritiva das línguas bantu, linguística aplicada, sociolinguística, era mais amplo, as divisões tradicionais da linguística.

S. E os estudantes vêm de onde, vêm de todo o País, ou? (E. vêm de todo o País), OK, então podemos (*impercetível*) com praticamente todas as línguas, são dezasseis ou dezassete, ou vinte e quatro, aqui os dados são sempre diferentes.

E. Basicamente, as línguas que estão na escola são 17, 16, agora aumentaram mais duas, basicamente são 18, então não são todas as línguas que estão no ensino, então, mas há um grupo representativo das diferentes línguas neste curso de ensino das línguas bantu.

S. Mas então os estudantes não aprendem as suas línguas, eles aprendem mais linguística de língua bantu, quer dizer, é mais sistematizar, não é bem, OK, uma pessoa que fala changana como língua materna não vai aprender yao, ou.

E. Não, eles têm uma turma (depois você pode falar com o pessoal que está no próprio departamento, porque eu não estou), e eles têm a turma que tem diferentes línguas, e eles ensinam aspetos gerais (*impercetível*), ensino das línguas bantu, depois formam grupos de trabalho de acordo com as línguas de cada um.

S. E as línguas em contraste com o português e com outras, ou só linguística bantu?

E. Basicamente linguística bantu, mas também tem outras disciplinas que tratam do português; a ideia não é fazer contrastes (*impercetível*).

S. E quais são, sabe-se qual é a motivação destes estudantes que estão a entrar (*impercetível*) académica ou vão trabalhar como professores?

E. Não, têm motivação académica porque o curso é desenhado basicamente não para formar professores, mas para formar técnicos de educação, também para formar investigadores; técnicos de educação significa aqui, por exemplo, muitos que estão a ser formados estão a trabalhar nas delegações provinciais, nas delegações distritais, no Ministério, como técnicos de ensino bilingue.

S. E fazem o quê ali?

E. Ali estão a dinamizar (*impercetível*) para o ensino bilingue.

S. Ah, OK, mas eles não trabalham com os currículos, com os materiais didáticos, com, também?

E. Também, também, agora por exemplo estão a fazer produção de materiais em diferentes línguas e eles estão envolvidos, alguns como autores, outros como especialistas, técnicos, outros na administração representando o Ministério.

S. Isto é engraçado, então eles sabem que vão para Maputo, vão estudar, vão ter a sua formação e depois voltam para (se calhar) a sua terra para trabalhar, mas nunca vão trabalhar como professores.

E. (*sobreposição*) Os professores que estão nos IFPs, p. ex., a dar linguística bantu, metodologia de ensino de línguas bantu, são formados aqui e alguns também estão a dar aulas como professores, geralmente porque o professor primário, por regra, aqui, tem o nível médio, e eles têm o nível superior, então o ministério não contrata pessoas do ensino superior para dar aulas no ensino primário, então eles têm que trabalhar a (*impercetível*).

S. Pois, pois claro, que é o nível, ou, pois, o nível é como é, mas grupo é muito mais pequeno, porque, claro que sim, o ensino superior é relativamente pequeno em comparação com o ensino primário, sim, mas aqui temos um efeito de bola de neve, digamos, sim, eles estão a ser aqui formados depois trabalham como formadores, por exemplo, sim, só que, então, eles têm uma experiência na sala de aula, eles sabem como trabalhar?

E. Alguns têm experiência, eles aqui têm a prática, de estágio (não sei quantos), mas alguns que já são professores primários, que vêm para fazer este curso, não são muitos, mas há, há alguns com experiência também (*impercetível*).

S. E há também este ramo de investigação. Eu li muito nesta área, li muitos doutoramentos que sim, se debruçam sobre o ensino bilingue, mas existe um grupo, como eu estou a pensar no NELIMO, ou.

E. Ja, NELIMO infelizmente está, morreu, não está ativo.

S. Então há esta investigação um pouco à solta, quer dizer não há um centro de documentação ou de, de. Eu estou a pensar numa coisa que eu acho muito linda que é a cátedra de português, esta plataforma, eu gosto muito porque aqui tens, temos tudo, temos a ortografia, temos também avisos para a prática, português como, e eu acho muito bem, também vendo o País que é muito grande e muitas vezes não há contacto, quer dizer, Maputo fica muito (*impercetível*) e os problemas do Norte e do Centro são diferentes, mas aquilo que tem a ver com ensino de língua portuguesa está ali e também estes links muitas vezes são artigos, quer dizer, eu posso ler, eu tenho acesso aos artigos, eu acho muito, muito bom, e eu pensava, OK, se calhar.

E. Ja, é uma ideia, é uma ideia termos uma coisa idêntica (*impercetível*).

S. Pois, sim, também é muito recente.

E. Sim, mesmo a cátedra é recente.

S. Pois, eu vi mais ou menos, ou conheço mais ou menos a história e, foi um processo prolongado. E o senhor estava logo no início.

E. (*impercetível*)

S. Mas então mudou alguma coisa no Governo, ou isto é só uma moda, ou já este ensino bilingue, esta ideia, OK, temos que fazer alguma coisa para melhorar os rendimentos escolares através da língua.

E. Ja, acho que é conjuntural, é conjuntural, não é só uma moda, é também mudança sob o ponto de vista do paradigma, mudança para um sistema de estado de direito, um sistema igualitário, um sistema mais democrático, exige que haja abertura também sob o ponto de vista cultural, aceitar mais a diversidade, aceitar mais a diversidade cultural e a diversidade linguística, então uma forma de responder é o próprio Estado também criar condições para que haja essa diversidade; sim, o primeiro grande objetivo é

pedagógico, o ensino bilingue, mas ele está a ter esses efeitos também sob o ponto de vista cultural (*impercetível*).

S. Mas é verdade que muitos pais não gostam tanto; eu fui ver uma aula de ensino bilingue e falei também com o diretor, ele disse que a resistência dos pais continua, porque eles sentem que o filho não vai aprender o suficiente português para.

E. Não, mas, depende, temos que ver também que tipo de pergunta é que nós fazemos, também há variações de região para região, há várias regiões p. ex. que, quem está a pedir o ensino bilingue são os pais, não é o Estado que está a impor, pelo contrário, o Estado está a travar a expansão para não ser não só por causa da, mas porque também é uma questão de organização (**S. ah, pois, sim**), porque a ideia era que a expansão fosse gradual, à medida em que fossem sendo criadas condições em termos de recursos humanos, recursos materiais, não haver expansão só porque queremos mais escolas. Então, o próprio Estado, o Governo, tem estado a limitar a expansão, então significa que há pessoas que querem mais expansão, então esse argumento de que os pais, não pode ser generalizado, em alguns locais sim, mas em alguns lugares também há muita demanda, agora há também que perceber que em alguns casos é uma questão de compreensão; os pais, alguns que resistem porque não têm informação e consideram que o ensino é exclusivamente nas línguas locais. Não há nenhuma informação de que a ideia é depois constituir um indivíduo bilingue, o ideal, pode não ser a prática, não é, então, se ele é bilingue, significa que domina não só a sua língua como também deve dominar o próprio português.

S. Aqui também vejo, ou tenho uma pergunta, porque a (*impercetível*) já é no terceiro ano, depois vão saindo da língua local e vão aprendendo o português; mas estes três anos é suficiente para aprender?

E. Claro, (*impercetível*), mostram que este modelo não é o ideal. Três anos não é suficiente, há consciência (*impercetível*).

S. Ao mesmo tempo eu pergunto, porque, eu não posso comparar isto com a educação que tive na Alemanha, mas há poucos livros, quer dizer, eu não sei, as línguas (*impercetível*) quantas palavras, o alemão, ou o português, sempre conta pelo menos com 200.000 palavras, o vocabulário que nós dominamos, não sei, pelo menos 10.000, e um académico acho que são 30.000. Uma língua bantu tem provavelmente vocabulário muito reduzido.

E. Ja, mas pode-se desenvolver (**S. pode-se, sim, sim, sim**), o curso, o curso, ele pode desenvolver, mas o que é necessário é que haja um plano para esse desenvolvimento (**S. e existe?**), então isso é que está a faltar (**S. ah, ainda está a faltar**), há um desenvolvimento de (*impercetível*), mas não tem sido muito sistematizado. A Progresso, p. ex., fez grande investimento no desenvolvimento de (*impercetível*) dicionários, gramáticas, guias de leitura, a mesma coisa está a fazer a ADPP na Zona Sul, agora está a fazer a mesma coisa a USAID em Nampula e Zambézia (**S. já fazem com estas, sim**), portanto há a ideia também de que não se pode esperar que haja desenvolvimento das línguas para introduzir (*impercetível*) podem ir (*impercetível*) à medida que vão sendo usadas.

S. Mas isto também depende um pouco da ajuda externa (E. claro, claro) e isto se calhar (*impercetível*), se calhar não, é que os programas são sempre para 5 anos, se calhar para 10, mas são sempre limitados, quer dizer não é para.

E. Sem dúvida, sem dúvida, mas tal como o ensino bilingue depende da ajuda externa o ensino normal também (*impercetível*). Estes países ainda não têm recursos para serem donos da sua própria educação (*impercetível*).

S. Mas isto não é conflituoso, não é visto como uma, não sei, não só como ajuda também é uma influência e, ou eles aceitam as políticas do Ministério (E. não percebi), estes doadores de fora, que que, da ajuda externa, eles aceitam a linha do Ministério.

E. Dentro do ensino bilingue? Dentro do ensino bilingue sim, trabalham estreitamente com o Ministério e claro que como eles têm recursos podem influenciar, o movimento (*impercetível*) é natural, é natural, mas as bases são as bases do Ministério.

S. Mas como são vários como é que funciona a coordenação e também a documentação, quer dizer Vamos Ler trabalha agora em Zambézia e Nampula, Progresso em Cabo Delgado, e acho que têm

montes de conhecimento, o que é que se passa com este conhecimento, é juntado, é documentado, há uma ligação entre estas experiências?

E. Que eu saiba, que eu saiba, pode não haver ligação entre as organizações, mas a gente do Ministério que trabalha no INDE, que trabalha na Zambézia e Nampula é a mesma que trabalha em Cabo Delgado e (*impercetível*). Eles ao nível do Ministério, eles quem dominam aquilo que está a acontecer (**S. muito bem**), mas agora entre as ONGs geralmente não há comunicação.

S. Não, tá bem. É também uma (*impercetível*) (E. não, mas também), mas então, mas este é o grande papel do INDE.

E. Sim, fazer a coordenação.

S. Porque eles, sim, acho que desenham os currículos, eles também (*impercetível*) os materiais e, e também fazem as capacitações, formações e aqui eles trabalham também com o Programa Vamos Ler!, a *Progresso*, etc. etc., mas eles também trabalham com as universidades ou há aqui (*impercetível*).

E. (*impercetível* – *ruído periférico*) estreita relação, o professor Ngunga veio para aqui para a universidade, tem estado a trabalhar em estreita colaboração comigo.

S. Mas então há aqui uma ligação mais estreita com a UEM em detrimento às ligações com a UP ou?

E. (*impercetível*) Se você conhece, conhece a história, durante muito tempo a UP não queria meter-se no ensino bilingue, eles começaram a entrar agora.

S. Pois, o primeiro curso foi, pois, quando eu estive.

E. Não só o primeiro curso como o envolvimento (*impercetível*), as direções anteriores consideravam, não acreditavam que o ensino bilingue foi uma alternativa ao ensino monolingué.

S. Então, os colegas da UEM (*sobreposição*) porque há sempre entre académicos (*impercetível*) tem preconceitos, e aqui na UEM digamos sim o solo está mais fértil, quer dizer, é mais.

E. O embrião para a introdução do ensino bilingue em Moçambique surgiu aqui, foi a UEM que começou com a padronização das línguas, no primeiro seminário de padronização das línguas já recomenda que haja (*impercetível*), portanto o embrião foi aqui (*impercetível*).

S. Desculpe. Mas também um pouco contra a opinião do Estado, porque começou acho que em 1987 o primeiro seminário.

E. Na altura era contra (*a partir daqui, muito não se percebe devido ao ruído periférico*)

S. E sabe por acaso o que levou as pessoas de dizerem não (*impercetível*) (E. quando?) nos anos 80, (*impercetível*) o Bento Siteo começou a escrever contos, é o grande mestre dos dicionários, e, não sei.

E. (*impercetível*) nós ficámos independentes, a ideia é que para construir uma nação moçambicana era preciso ter uma única língua, porque as outras línguas haviam de dividir (*impercetível*) uma cultura, um país. A partir dos anos 90, com a queda do muro de Berlim (*impercetível*) a febre é geral, incluindo os estados europeus, que antes (*impercetível*) hoje (*impercetível*) o inglês (*impercetível*), o francês (*impercetível*).

S. Sim, sim, sim, sim, é verdade, é também uma política recente na Europa, esta ideia de uma pessoa (E. o multilinguismo), sim, exatamente, pelo menos domina duas línguas estrangeiras (E. exatamente) (*impercetível*) nós temos o luxo, temos o dinheiro para financiar os cursos, quer dizer, ele disse, ou argumenta um pouco assim, OK, o que é que está primeiro, primeiro a riqueza da sociedade que admite o multilinguismo, ou é o multilinguismo que impede o desenvolvimento. Pois, aqui acho que pode-se argumentar e não se sabe. E, então, este ensino bilingue como está agora é só um primeiro passo, mas pode este (*impercetível*) cultural ameaçar a unidade nacional, ou isto é, este, sim, o ensino

bilingue é cada vez mais amplo e as pessoas têm as suas línguas, a unidade nacional está ameaçada, ou?

E. (*impercetível*) agora o paradigma é unidade na diversidade (*impercetível*) então esse espírito que não é só moçambicano, não é só alemão, é universal agora (*impercetível*)

S. Mas para além de ser um projeto universitário, escolar, também devia ser um projeto para o mercado laboral, não é (E. sem dúvida) porque até agora, quer dizer, há muitas pessoas que podem levar uma vida falando a sua língua e ter sucesso, acredito nisto, mas também seria bom (*impercetível*) quer dizer criar um mercado laboral também para estas línguas.

E. Claro, mas uma coisa é você criar políticas (*impercetível*) no mercado laboral, outra coisa é o desenvolvimento do ensino bilingue, o desenvolvimento das línguas estar a criar esses mercados, você pode conseguir isso através de políticas (*impercetível*), mas também pode conseguir através da própria prática (*impercetível*), está a desenvolver algum mercado (*impercetível*), estes que estão a ser formados agora eles conseguem emprego (*impercetível*) mas porque podem trabalhar no ensino bilingue na língua makhuwa, então o conhecimento que ele tem de escrita, da leitura, já está a abrir espaço (*impercetível*) p. ex. na Rádio (*impercetível*), amanhã podemos ter (*impercetível*) no Jornal.

S. Pois, tudo o que tenha a ver com internet (*impercetível*). E aqui há apoio com os países vizinhos, como p. ex. o Zimbabué (*impercetível*).

E. (*impercetível*) o próprio currículo, inspirado naquilo que estava a acontecer no Malawi (*impercetível*) e há vários acordos que estão a ser estabelecidos para uniformizar a ortografia, de modo a que (*impercetível*) em changana (*impercetível*) há também esta preocupação (*impercetível*).

S. (*impercetível*) conseguir gerir isto sem ter delegações, acho que é uma grande vantagem da UP, eles estão por todo o lado, gerir isto a partir de Maputo.

E. Não, o objetivo da UEM não é gerir, a UEM basicamente é um centro de investigação, então, sendo um centro de investigação não tem que ter representações por todo o lado, mas pode ter, estudar (*impercetível*).

S. Sim, sim, sim, acho que cada vez mais (*impercetível*) línguas mais remotas (*impercetível*).

E. Antes, os técnicos, investigadores (*impercetível*) deslocavam-se mais para as províncias, para dar cursos, hoje cada vez menos, não só (*impercetível*) já tem capacidade de dar um curso em 7 dias, em 10 dias (*impercetível*) sem precisar de muito apoio, dependência dos técnicos seniores (*impercetível*).

S. (*impercetível*) acho que também é o ideal da UEM, comparativamente com a UP.

E. (*impercetível*) antes não havia a UP (*impercetível*, também porque baixou o tom de voz)

S. Pois, acho que aqui o papel da UP também é interessante porque está a desviar.

E. (*impercetível*) representantes de educação (*impercetível*).

S. Muito bem, acho que tenho aqui as minhas notícias, acho que já está. Sobre a história do NELIMO, ou material sobre o INDE, não há nada publicado, ainda.

III.

DATA DA ENTREVISTA:	26 de Outubro de 2018
CIDADE:	Nampula
INSTITUIÇÃO:	VAMOS LER
ENTREVISTADO/A (E.):	NJ
FUNÇÃO:	Coordenador de leitura

S. OK, então agora está como gestor no Programa Vamos Ler! ou qual é a sua tarefa?

E. Sim, no Programa Vamos Ler eu sou o coordenador de leitura para a Província de Nampula. Chamo-me Neves Jacinto Anselmo.

S. E qual leitura, o que é que posso imaginar o que é que está a fazer, compor textos ou compor manuais?

E. Sim, a minha tarefa principal é colaborar na elaboração dos materiais, refiro-me aos livros e formar professores.

S. Ah, tá bem, também dá formação, tem duas vertentes; por um lado é a elaboração de material.

E. A elaboração de materiais para a primeira, segunda e terceira (**S. classe, sim**) e a outra tarefa é formar professores, são professores em exercício, que estão a trabalhar neste momento nas escolas primárias.

S. Ah, são então, não os formadores já são os professores que vão lidar com o ensino bilingue.

E. Sim, numa primeira fase nós formamos formadores, esses colaboradores são provinciais, depois eles saem para o distrito para formar os professores em exercício, que estão a dar aulas na primeira classe, para este ano, próximo ano será segunda classe e o outro ano será a terceira classe.

S. Pois, porque o Programa na totalidade tem 5 anos, e a sua formação preparou-o para esta tarefa ou ganhou também experiência (não sei) ao longo dos anos de carreira?

E. Sim, eu sou formado em Ensino de Línguas Bantu pela UEM.

S. Quando é que entrou na faculdade? (E. entrei em 2006), então um ano só depois da abertura do curso (E. o curso dura quatro anos, 2006 e saí em 2009) muito bem, mas o primeiro curso decorreu de 2005 até (E. 2008-9, sim, são quatro anos) quatro anos, sim, sim (E. depois fui trabalhar para o Instituto de Formação de Professores de Marrere) onde é que fica? (E. fica ali depois de Amodure, Campos de Amodure, um pouco para cá, trabalhei lá três anos, depois fui para a UP, UP fui para o Programa *Vamos Ler!* – PVL).

S. Mas na UP fez o quê? Aqui em Nampula, trabalhou para a UP Nampula. Em que área?

E. Sim, trabalhei para a UP Nampula, docente, no curso de português. Também fiz um mestrado ali na UP, Mestrado em Linguística Bantu.

S. Ah aqui na UP, então tem a licenciatura em línguas bantu (E. e tenho o mestrado em línguas bantu) e tem também o mestrado, OK, e estes dois cursos de licenciatura e mestrado têm estas componentes, leitura, didática (E. sim) e tudo isto, OK, mas também trabalhou numa escola primária, quer dizer, onde é aplicado o ensino bilingue, ou, ou?

E. Não, eu nunca dei aulas numa escola primária, nunca dei aulas, mas sempre fizemos estágios nas escolas primárias.

S. Ah, OK, acompanharam este processo, porque na altura, 2006 até 2009, já existiam escolas com ensino bilingue, perto de Maputo, ou onde é que fizeram.

E. Não, em Maputo nós fazíamos o estágio no Instituto de Formação de Professores da Matola e da Munhuana, mas quando volto para Nampula, quando estava a trabalhar para a IFP de Marrere, sempre ia nas escolas primárias para fazer estágio, acompanhar os estágios pedagógicos.

S. E, OK, agora esqueci-me um pouco, perdi um pouco o fio. Mas então, já existiam materiais para a língua makhuwa com que vocês trabalhavam no IFP, ou ainda não?

E. Não, mas tinha uma outra experiência da Progresso em Cabo Delgado, ia para lá, vinha, ia para lá.

S. Cabo Delgado é muito grande, onde é que foi concretamente?

E. Fui para lá para a IFP Alberto Chipande, parra participar numa formação (S. fica em que cidade?) Pemba.

S. Em Pemba, claro que sim. E o contacto deu-se com a *Progresso*, deu-se já em Maputo, quer dizer o curso da UEM trabalhou em conjunto com a *Progresso*.

E. Não, este tempo era quando eu era formador no IFP de Marrere, sim, sim, ia sempre para a *Progresso* em Pemba para participar na formação de professores.

S. Ah, tá bem, então, este, pois, porque é uma NGO de facto, quer dizer não é uma organização estatal, mas eles foram os primeiros a dar aulas em língua bantu (E. sim, sim), e aqui em Pemba foi a língua kimwani ou?

E. Não, makhuwa e kimwani, mas aqui também em Nampula decorria o ensino bilingue nas escolas primárias e Marrere era responsável em fazer supervisão nessas escolas, então eu sempre entrei em contacto com o ensino nas línguas bantu.

S. Mas a formação na UEM e também aqui o mestrado é muito geral, porque são todas as linguísticas das línguas bantu, isto não dá confusão, porque não se aprende a língua, quer dizer, não se aprende changana, não se aprende makhuwa, não se aprende.

E. Eu sou falante de makhuwa, sim, sim, sou falante de makhuwa, mas na universidade, quer na licenciatura quer no mestrado, aprendemos a escrever e a ensinar as línguas bantu.

S. Todas as línguas que são ensinadas, quer dizer, todas as dezasseis ou dezassete.

E. Cada um defende a sua língua materna.

S. Então o ponto de partida é sempre a língua materna e aqui cada um do curso, também na UEM, quantas pessoas foram na sua turma?

E. Éramos 44 ou 48, porque entra em cada língua duas pessoas.

S. Ah, tá bem, então, isto, mas, então foram chamados, houve um.

E. Houve um concurso, nós concorremos, fizemos os exames de admissão e passámos.

S. Como é que chegou a saber deste curso?

E. De linguística bantu?

S. Não, primeiro ensino de língua bantu em Maputo, na UEM.

E. A UEM sempre lança, publica editais, no jornal, e as pessoas concorrem; no mestrado também foi assim.

S. Pois, OK, então, estava aqui em Nampula, é a sua cidade natal? (E. sim) concorreu e foi para Maputo, onde é que ficou quatro anos, OK, e aprendeu a gramática e a ortografia e também a didática, e os outros também fizeram o mesmo (E. sim, fizeram o mesmo) porque é que o curso abriu em 2006, 2005, porque ainda não havia muito o ensino bilingue.

E. Havia, na altura havia o ensino bilingue (S. pois, mas era muito marginal, ainda muito pequeno), mas com a formação dos primeiros licenciados deram uma contribuição para a formação nos IFPs, sim, e assim foi evoluindo.

S. Mas a que se deve esta mudança, porque também era uma mudança radical, quer dizer, da política do ensino.

E. Não era prático ou não é prático ensinarmos, p. ex., para a questão de Moçambique, português, uma língua que não é nacional, o português não é nacional, não é, muitas pessoas não falam português, aqui na Província de Nampula, p. ex., temos escolas que estão inseridas numa comunidade em que a comunidade

não fala português, só fala makhuwa (**S. existe isto?**) sim, existe aqui em Nampula; ali naquele bairro, p. ex., só quem fala português é professor, então isto revolucionou a política com os primeiros estudiosos, que foram mestres e docentes na UEM, revolucionou e hoje é possível dar o ensino bilingue, dar o emakhuwa e o português naquelas escolas. Aqui na cidade de Nampula há dois anos era estranho falar makhuwa, mas hoje a pessoa pode falar makhuwa livremente.

S. Ah, mas foi estranho porque ninguém se.

E. Você falar makhuwa aqui era visto como uma pessoa não letrada, uma pessoa que não estudou, havia um complexo de inferioridade, mas agora já estamos a ultrapassar o complexo de inferioridade.

S. OK, mas entrar na escola sem falar o português foi também o seu caso, ou não, já sabia algum português quando entrou na escola primária?

E. Já sabia um pouco, como o meu pai e a minha mãe já tinham estudado, mas não assim fluentemente, algumas palavras, algumas frases, ouvia, percebia, mas não falava fluentemente.

S. Ah, OK, e foi isto uma das razões para se candidatar para este curso na UEM, ou foi porque não havia alternativa.

E. Não, tínhamos alternativas, tínhamos alternativas, mas o curso era novo e era interessante, não é, para nós, apostámos no curso.

S. Ah, OK, mas também foram uma espécie de animais exóticos porque quem vai estudar uma língua bantu, que não tem muito prestígio, quer dizer, os outros colegas na universidade não olharam para vocês como.

E. Falavam, onde é que você vai trabalhar com emakhuwa, onde é que você vai trabalhar, mas nós orgulhá-vamo-nos por estarmos a estudar a nossa própria língua, sim, era um orgulho para nós, e nem sabíamos que seríamos os primeiros.

S. Pois, e de facto são (E. sim, sim, e somos) e já no curso de mestrado, quer dizer, havia só uma edição, agora já não há, porque por várias razões, acho (E. sim), foram quantos estudantes?

E. No curso de mestrado parece que éramos 46 (S. muitos) mas só chegámos no fim talvez 36 ou 40, 36 ou 38 (**S. mas não são poucos**), não são, são muitos para um mestrado.

S. E já existe um doutoramento em línguas bantu? (E. aqui em Nampula não) mas em Maputo, já (E. em Maputo sim) OK, e em Maputo eles também já fazem, não sei, porque vocês têm que escrever monografias, ou têm que fazer pesquisas (E. sim) já há um tipo de documentação, quer dizer, um acervo que pode ser utilizado para os futuros.

E. Sim, depois de fazermos as dissertações elas ficam guardadas na biblioteca da UP, mas para além disso, como o meu caso, nós que fomos supervisionados com o professor catedrático Armindo Ngunga, que agora é vice-ministro, ele parece que vai editar um livro a partir das nossas dissertações, houve esta ideia e o professor recolheu as nossas dissertações (**S. muito bem**) talvez vá sair um livro com os conteúdos em mão.

S. E aqui também se pensa em reeditar este mestrado em línguas bantu. porque acho que sente-se a necessidade de continuar (E. sim), só que, pois, por várias razões, acho que primeiro os estudantes têm que entregar as dissertações, defender e acabar o processo por completo; só depois eles querem continuar com esta edição. Agora têm literaturas africanas como mestrado (E. sim) OK, agora, sim, mas tenho uma pergunta, porque emakhuwa acho que é a língua mais falada em Moçambique, mas não é falada fora do País, quer dizer aqui houve uma necessidade de inventar uma ortografia e também uma estrutura gramatical, mas por que é que foi necessário também para changana, para nyanja, que que já existe em outros países, porque é que não foi pegado nesta experiência, há aqui uma ideia porquê?

E. Não percebi a questão.

S. OK, houve estes seminários de padronização (E. sim, sim, de ortografia de línguas moçambicanas) **e aqui há publicações e há o alfabeto de cada língua e é a maneira digamos portuguesa, só que muitas vezes são línguas que também são faladas em Zimbabué ou em África do Sul onde já existe todo o material, eles já trabalham com as línguas, porque é que não foi utilizado este material que já existe, porque foi, digamos, feito de novo, à maneira moçambicana?**

E. Moçambique é uma nação, Moçambique é uma nação, o que se fez por exemplo no quarto seminário foi harmonizar os grafemas, as letras, no contexto moçambicano, p. ex., se existe uma letra que ocorre em changana, deve ser a mesma letra para makhuwa, é o que se chama de padronização, porque estamos no mesmo país, então, um falante do emakhuwa, ao ler, não pode confundir a mesma letra, dever ser a mesma letra, para makhuwa a mesma letra, quer dizer o mesmo som para changana, é isto que se fez no quarto seminário, p. ex., agora aqui há uma contradição com o exterior, porque pode ser uma outra letra, uma letra pode ter um outro som.

S. Mas não existe este alfabeto internacional.

E. Existe o alfabeto fonético internacional, mas às vezes estão lá os políticos, estão lá os cientistas, estão lá os religiosos que também resistem, sim eles resistem.

S. OK, e querem sim um alfabeto próprio, só do País, quer dizer, aqui também temos um certo nacionalismo que defende as línguas nacionais, que muitas vezes não são nacionais são internacionais (E. sim), **mas isto é engraçado porque também.**

E. Por exemplo, a parte religiosa quando defende uma ortografia, é uma ortografia local, não é uma ortografia nacional, não é, mas esta parte não conhece o alfabeto fonético internacional, então fica ali amarrada e leva muito tempo para mudar de atitude, porque é uma parte conservadora, não tem domínio, até avançam para um sistema de votação (*impercetível*) que já se acostumou com aquela letra, com aquele som, então à vezes fica difícil de harmonizar, é por isso que se achou melhor primeiro existir uma padronização interna e depois externa, com o exterior.

S. Ah, OK, porque então aqui os religiosos que já de facto fizeram muito trabalho foram respeitados, mas também os académicos que, alinharam-se.

E. Sim, porque não é fácil mudar o comportamento de pessoas, então pouco a pouco eles vão percebendo o que está a acontecer na ciência a nível internacional. Vou dar um exemplo. Nós estamos a usar a ortografia padronizada, o alfabeto fonético internacional nas escolas primárias, não é, na primeira classe, o aluno da primeira classe não tem nenhum problema em aprender o alfabeto fonético internacional, os sons, este problema é dos adultos, e existe a teoria, como é que se diz, de seleção natural, de seleção, os mais velhos vão passando daqui a vinte anos a trinta anos, nós vamos ficar com os mais novos, eles não terão esses problemas que estamos a enfrentar com, com.

S. Mas então os manuais feitos agora baseiam-se em textos antigos.

E. Não, se há um texto antigo, p. ex., que vá para o novo manual, sofre uma edição, sofre uma edição, muitos escrevemos segundo o alfabeto fonético internacional, na parte da ciência.

S. OK, e então, agora sim, temos makhuwa que não é falada em outras línguas mas, p. ex., no caso do changana, é possível que alguém da África do Sul, de Limpopo, lê e não tem problemas, lê o manual em changana e não tem problemas (E. não tem problemas) **e são as mesmas letras, a palavra é escrita da mesma maneira** (E. da mesma maneira) **OK, mas então não há uma invenção, porque utilizam a mesma escrita, o mesmo alfabeto, hum, agora estou um pouco.**

E. Sim, aqui as línguas transfronteiriças, falo do shona, changana, eles observam, até porque quando há um seminário, chamam os cientistas de outros países; a questão que se coloca aqui é a harmonização, a padronização interna, ou do exterior, de todas as línguas, que são muitas, não é possível acomodar todas as exigências, nós percebemos isso, mas nós, nas primeiras classes, estamos a escrever segundo a ortografia padronizada (**S. OK**) sim, deixando de fora a parte religiosa que insiste com a escrita antiga.

S. Ah, OK, então, pois, isto também de facto é interessante porque depende do livro que se lê a

ortografia muda, e às vezes bastante, quer dizer, às vezes as designações das línguas não são reconhecíveis facilmente, hum, isto é interessante. A língua makhuwa tem quantas palavras mais ou menos?

E. Letras? (S. não, palavras, quantas palavras tem) palavras? (S. sim) são muitas!

S. Hum, mas existem já dicionários, quer dizer, já foram contadas?

E. Existe um dicionário, também é dos missionários combonianos (S. como, missionários) missionários combonianos, temos missionários que elaboram bíblias (S. sim, sim, mas não entendi o nome da congregação) combonianos, então eles têm um dicionário (S. e este dicionário contém quantas palavras?) não faço ideia, mas são muitas palavras.

S. E o manual da primeira classe quantas palavras ensina?

E. Deste do Programa Vamos Ler?

S. Por exemplo, vocês fazem também edições, eu aliás já vi edições vossas financiadas pelo USAID.

E. Sim, sim, não faço ideia quantas palavras estão no manual da primeira classe.

S. Mas então, no final da primeira classe as crianças têm o alfabeto e também podem escrever pequenas frases, ler pequenas frases?

E. Sim, no PVL, até no quarto mês, eles já liam palavras, sílabas e palavras, agora estão a ler palavras e pequenos textos. São textos que correspondem ao nível do aluno da primeira classe, sim.

S. E corresponde ao nível de um aluno de português, também, quer dizer o que é que eles sabem em língua makhuwa corresponde ao nível o que tem os alunos do ensino monolíngue português.

E. Os livros são muito diferentes (S. ah, ah, são muito diferentes, em que sentido?), os de ensino bilingue, houve esta exigência (*impercetível*) muito longos, os livros do ensino monolíngue parece que são muito longos, são muito longos (S. e não adequados para os estudantes) e os alunos do ensino monolíngue não leem, estou a falar não aqui na cidade, mas lá no campo, onde o PVL está implementado; os alunos no ensino monolíngue que não leem textos, no ensino bilingue leem.

S. É a grande diferença, né, eles decoram português em vez de ler.

E. Não assim decorar, é que eles parece que não dominam a própria ortografia; no PVL ensina-se uma letra por semana, então significa que o aluno tem a possibilidade de conhecer a letra, a sílaba e as palavras que compõem as letras estudadas.

S. Os estudantes têm quantas horas de língua makhuwa por semana?

E. Por semana, temos (*longa pausa*) 11 a 9.

S. 11, no máximo, o resto é matemática e também educação física.

E. Variam entre 11 e 9, o resto são outras disciplinas.

S. Ok, e também tem o português, né, como.

E. Oralidade.

S. Oralidade do português; então, como já conheço o método da Progresso e agora Vamos Ler, são métodos parecidos, ou Vamos Ler tem uma inovação.

E. A grande inovação do PVL é esta, é ensinar uma letra por semana, também temos a descodificação, descodificação como método fónico, sim, essas são as diferenças.

S. E a Progresso faz o quê?

E. A Progresso usava muito mais o método analítico-sintético, não assim uma letra por semana, em que o aluno tem uma possibilidade de conhecer a letra durante a semana.

S. Pois, infelizmente ainda não se pode fazer uma avaliação qual dos dois métodos é melhor, ainda não sabemos, porque vocês estão no início (E. sim, sim, ainda não sabemos), **mas então, mas a Progresso teve bastante sucesso com** (E. sim, tem sucesso) **e continua a trabalhar** (E. sim, continua a trabalhar), só que eles estão mais em Niassa e em Cabo Delgado e vocês estão aqui. E os seus planos depois desta experiência, porque o Programa, daqui a quatro anos.

E. Dois anos, eu fico com uma boa experiência, por exemplo, para elaborar livros, para formar professores.

S. Porque acredita que isto vai continuar, que já não há, pois, o fecho do ensino bilingue, acredita que vai continuar e o Governo moçambicano vai apostar na expansão.

E. Acredito, sim, vai apostar na expansão para as escolas primárias, acredito também que talvez vá avançar com o ensino bilingue para a quarta classe.

S. Pois, porque agora é uma saída muito cedo, sim, há pessoas que dizem que é precoce, que este programa bilingue que é aplicado em Moçambique é um ‘fast exit’, a fase de transição é muito cedo.

E. É muito cedo, mas vale a pena ter muito cedo do que não ter.

S. Ah, OK, pois, em comparação, sim, não dizem nada isto já é um (E. sim, vale a pena, do que não ter o ensino bilingue), **porque realmente é uma necessidade para muitas crianças que estão no campo** (E. sim, é uma necessidade), **com ensino monolingue não vão aprender nada na escola. OK, e é claro que há uma grande diferença campo e cidade, e mesmo aqui em Nampula é mais o centro em que as pessoas têm possibilidades de aprender o português, mas já fora nos bairros já não** (E. já não). **Mas as pessoas aqui são maioritariamente makhuwa, ou também há outras línguas, quer dizer, em Quelimane há este problema de identificar as línguas, é chuwabu, é lomwe, às vezes há dificuldades, se calhar aqui a situação é mais fácil.**

E. Aqui não há muita dificuldade, todas as pessoas falam makhuwa, mas temos pequenos núcleos, por ex. o ekoti para o litoral, mesmo aqui na cidade existem, mas estes falantes do ekoti muitos deles falam makhuwa.

S. Ah, tá bem, OK, porque eles já têm colegas, têm vizinhos que falam makhuwa, mas ekoti também é uma língua padronizada.

E. Para este ano sim, entrou na história, este ano, aliás para o quarto seminário.

S. Ah, então, no terceiro não havia, falava-se já do ekoti, porque por acaso li o livro.

E. Sim, era variante do emakhuwa.

S. Ah, tá bem, agora já existe, então já temos dezoito línguas.

E. Sim, ekoti aparece como uma língua, não como variante do emakhuwa, isto para o quarto seminário.

S. Mas isto não vai complicar todo o processo de ensino bilingue, quer dizer, mais uma língua.

E. Na Província de Nampula? Não.

S. Não, hum, até vai ser uma mais valia quando os falantes de ekoti também têm o seu ensino bilingue, mas então não é preciso especificar um pouco a aprendizagem das línguas, quer dizer há quem quer ser professor no ensino bilingue devia também ter uma formação em ekoti, ou isto não é.

E. Com esta formação das universidades, em que leva dois para cada língua, isto facilita para o ensino de todas as línguas moçambicanas.

S. Pois, mas vocês são os formadores dos formadores dos formadores e não trabalham diretamente com os professores, e um professor que não tem como língua materna o ekoti, ou makhuwa ou chuwabu ou tem que.

E. Quando chegar a vez do ekoti, nós temos professores falantes do ekoti, que estão neste momento nas escolas primárias, vamos capacitar esses.

S. Ah, OK, porque eles apenas precisam de aprender a língua, como se escreve, a ortografia, exatamente.

E. E a metodologia do ensino bilingue, sim, é o que eles precisam.

S. E aqui nesta área há dificuldades com os professores que, quer dizer, a formação da UEM é muito grande, quer dizer, eles normalmente têm dez anos mais um (E. não percebi), os professores da escola primária, ou ensino primário têm normalmente dez anos, que isto já é muito, dez anos, mais um de formação (E. sim), ao meu ver são muitos anos de formação, agora trabalhar com estas pessoas, quer dizer, ensinar uma nova metodologia não é difícil?

E. Não, as metodologias são gerais, muitas vezes o que muda são as estratégias. As metodologias são gerais. Mas as estratégias, na formação de professores no ensino bilingue não há muita novidade em termos de metodologias, eles já conhecem as metodologias, é apenas mudar uma estratégia aqui, uma estratégia ali, como fazer as coisas.

S. Ok, então, e há muitos professores que querem ser professores no ensino bilingue ou há uma recusa?

E. É muito fácil dar aulas no ensino bilingue do que no ensino monolíngue (**S. porquê?**), porque há uma interação na sala de aula, entre o aluno e o professor, entre aluno, aluno e aluno.

S. E também por causa do material? Porque no ensino bilingue cada um tem um livro, tem caderneta, aliás dois cadernetas, né, isto também faz o ensino bilingue mais atrativo do que o ensino monolíngue.

E. Sim, sim.

S. OK, pois, mas sem este apoio material o interesse não vai diminuir? Pois, o previsto.

E. Não, o importante é o professor comunicar com o aluno, porque o que é que acontecia antes o professor falava português e o aluno ficava calado (**S. pois**) e isto tinha consequências, no dia seguinte o aluno não aparecia porque ele não falava, tinha medo, tinha medo, então o ensino bilingue está a resolver estes problemas de desistências, das escolas primárias.

S. Mas mesmo com 120 crianças numa turma e os números provavelmente vão aumentar porque a taxa de nascimento não vai parar.

E. Não vai parar, temos uma experiência de uma escola que tem 120 alunos e o professor dá, felizmente é o único turno, então ele dá 60 no período da manhã e outros 60 no outro período, sim, como professor faz com 120 alunos.

S. E consegue, já observou a aula dele?

E. Infelizmente não observei as aulas, mas os resultados são bons (*imperceptível*).

S. Pois, claro que sim, mas também vai às escolas e assiste, observa?

E. Eu? Sim, sim.

S. E também há relatos que também são documentados porque, pois, para não perder o saber, o conhecimento (E. sim), e há uma cooperação, pois, porque a UP aqui não tem um minor, mas eles

também estão interessados em abrir um minor, e, ah, pois, há planos de juntar estas experiências que vocês fazem agora para, sim, oferecer à UP para o futuro curso do minor em língua makhuwa.

E. A UP ainda não tem os planos analíticos traduzidos, não é, para o emakhuwa, esse será o primeiro passo, será o primeiro passo, mas sempre há uma comunicação entre a UP e algumas instituições que trabalham na área do emakhuwa, pequenas rádios, as igrejas e instituições de ensino. Sim, há sempre uma (*impercetível*).

S. Você tem colegas da UP que trabalham consigo no Vamos Ler, ou é o único?

E. Não, mas a colega da UP não trabalha para a leitura, trabalha para a área de gestão, é ali professores não trabalham para o Programa, mas são formadores.

S. E também foram seus colegas no mestrado.

E. Sim, sim, são formadores.

S. OK, quer dizer o PVL recrutou muito pessoal (posso imaginar) deste mestrado.

E. Sim, para serem formadores.

S. E quando este mestrado foi aberto já se sabia do PVL ou foi simplesmente uma aposta?

E. Não, não se sabia. O mestrado em Nampula decorreu em 2013, 2013-2015 e o programa Vamos ler! é de 2016-2017.

S. Mas então é uma boa coincidência que houve este mestrado, porque assim formados, sim, sem saber, podiam entrar no quadro.

E. Foi o que aconteceu connosco, primeiros licenciados em ensino de línguas bantu, não sabíamos se teríamos emprego ou não, mas quase todos nós tivemos emprego nas instituições, nos IFPs e nas direções provinciais. Eu já sabia que iria trabalhar um dia. Foi uma boa coincidência.

S. OK, muito bem, sim, sim, sim, sim, OK, muito bem, acho que, estou muito satisfeita com as respostas, porque sim, é mais ou menos o que é que eu também entendi quando falei com o seu colega em Quelimane. Muito, muito obrigada.

IV.

DATA DA ENTREVISTA:	23 de Outubro de 2018
CIDADE:	Quelimane
INSTITUIÇÃO:	VAMOS LER
ENTREVISTADO/A (E.):	AS
FUNÇÃO:	Coordenador de leitura

S. Não conheço muito bem este aparelho.

E. Ah, OK, mas eu estava a dizer que eu pessoalmente também sou resultado desta preocupação que a Susanne levanta; eu fui dos primeiros estudantes de ensino de línguas bantu (**S. na UEM**) ali na UEM e depois, neste momento sou quadro efetivo também da Universidade Pedagógica (S. ah, muito bem, então há) aqui nesta delegação (**S. é um exemplo desta ligação entre**) pelo menos já neste programa, é um exemplo, e participei ativamente na introdução dos minors (**S. na UP**) na UP (**S. ah, que bom, então encontrei a pessoa certa**) a nossa, na altura a nossa diretora da faculdade, de línguas nesse caso (**S. Sarita?**), era a Sarita, trabalhámos muito bem, tenho recordações, um dos primeiros seminários foi ali em Gaza, na UP em Xai-Xai, e pronto discutimos como seria a estrutura curricular dos minors do ensino de línguas bantu, mas na verdade, agora está-me a trazer uma outra componente, de refletir qual é o fluxo entre as duas partes, que é o que tratamos como minor na UP, se isso tem uma ligação direta com aquilo que é a

atividade docente na escola primária, mas também por outra, o que é que o professor da escola primária vê, encontra como instrumento base para ensinar aquele aluno ali que está a iniciar a sua escolaridade.

S. E como são aproveitadas as experiências feitas na universidade (E. exatamente, exatamente na universidade), pois, porque eles têm o papel de pesquisar, investigar e também.

E. E penso que esta ponte é muito importante, muito importante, é por isso que eu não resisti, é verdade que vim cá em nome da minha faculdade, aliás, da minha delegação, o programa é que formulou um pedido, porque queria um quadro com esta formação em metodologia de educação bilingue, e depois formado em línguas bantu, e eu era o único por sinal na minha delegação.

S. Porque é que escolheu este curso de estudo?

E. Em Moçambique não há escolha (**S. ah, tá bem, OK, hum**), esta é a primeira entrada aqui em Moçambique, para os cursos, em Moçambique, não há escolha, a pessoa quer estudar. Na altura eu não tinha a mínima noção do que era ensino de línguas bantu (**S. Quando entrou na faculdade?**) em 2005 (**S. ah, OK, foi logo um dos primeiros**) fui o primeiro, claro, fui o primeiro na Universidade Eduardo Mondlane. Nós não tínhamos nem nenhuma ideia do que seria isto de educação bilingue. É verdade que eu já tinha sido professor da escola primária, dei aulas de 2001 até 2004, numa escola primária, onde tinha aquelas planificações, chamavam de planificação quinzenal, onde de vez em quando recebíamos alguns técnicos que vinham do INDE, a trazer-nos metodologias de educação bilingue (**S. sim, sim**), mas mesmo assim eu não tinha uma clareza, o que era isso de educação bilingue, o que era isso de ensino de línguas bantu. Mas quando decido ir à universidade, venho para aqui, na altura eu dava aulas em Mocuba (**S. ah, OK, foi professor**) professor na escola primária, em Mocuba. Então, quando decido quatro anos depois ir a universidade estudar, vou para aqui, na altura o único lugar aonde podia concorrer, nesta província, era aqui na escola 25 de Setembro. Fui para ali e fiz a inscrição, mas no dia da inscrição mesmo encontrei aqueles todos cursos da área de línguas, linguística, depois línguas, tudo o mais, mas também encontro este curso, Ensino de Línguas Bantu, era um novo curso para todos nós (**S. pois**) e eu por curiosidade inscrevo-me para aquele curso (S. por curiosidade!) foi mesmo por curiosidade, por não saber o que é que (**S. mas fala uma língua bantu?**) falo, falo, eu falo elomwe, fluentemente, e agora já tenho a habilidade de falar e escrever (**S. muito bem**) e falo chuwabu também, que é uma língua já desta área mesmo, isso me ajudou bastante, então quando entro para a universidade encontro os professores Ngunga, Bento Siteo, Chimbutane, Armando Jorge Lopes, foram professores, na verdade foi uma boa equipa para aquele tempo, da UP, não sei se era da UP, mas me parece isso, a professora Inês Machungo (**S. UEM**) então, fizeram a equipa dos primeiros professores que deram o curso de ensino de línguas bantu (**S. Vocês foram quantos estudantes?**) no nosso tempo fomos, éramos 32 estudantes para 16 línguas, é verdade que até ao fim do curso não terminámos nós todos, não é. Então, mas eu fui percebendo com toda a profundidade o que era isso de linguística bantu, e depois, qual era o valor das línguas, quer na sociedade quer culturalmente, e depois fui percebendo que do ponto de vista de comunicação as línguas são iguais, não é, em todo o mundo, e pronto, foi assim. E voltei em 2009, vim para o Instituto de Formação de Professores, dei aulas no IFP ainda aqui em Quelimane (**S. pois, porque teve a qualificação perfeita**) exatamente, sim (**S. já trabalhou na escola primária, fez a licenciatura em línguas bantu e agora tornou-se professor, formador**). Dei língua bantu como tal e dei metodologias de educação bilingue, isso ajudou-me bastante, mas um ano depois a UP também sentiu esta necessidade, de ter um quadro formado nesta área. Penso que é quando então que começam a mexer os currículos ao nível da UP (**S. sim, sim**), pois, é assim que sou admitido na UP de Moçambique em Quelimane. Então, trabalho de 2010 até 2017, depois voltei em 2012 a Maputo para fazer o mestrado.

S. Em Quelimane nunca tiveram um minor.

E. Não, nunca, nunca, embora tivéssemos essas todas reuniões, não é, de concertação, que depois dava essa perspetiva de que o minor podia ser introduzido em línguas bantu, mas Quelimane nunca tivemos. Fiquei sabendo que Tete arrancou (**S. Tete, sim, e Chimoio**) com nyanja, fiquei sabendo em Gaza também parece (**S. sim, Chimoio, Xai Xai tem, Maxixe tem e Beira também tem**) Beira também, e Maputo, claro, foi pioneiro, sim, foi pioneiro, e pronto, foi assim. E com a minha saída no ano passado já para aqui, com esse convite que este Programa formulou, então (**S. mas é uma saída definitiva?**) não, não, é apenas para apoiar o Programa nesses 4 anos (**S. mas isto é possível, é normal, quer dizer, o Estado moçambicano admite isto, dá este espaço de tempo para sair e depois voltar?**) sim, sim, sim, dá de facto, é verdade que a pessoa, em termos de contagem do tempo pára, porque tem que fazer uma carta, um processo onde pede aquilo que se chama de férias sem salário, então, isto está na lei, permite isso. Então foi assim, agora, na

verdade, indo diretamente ao seu tema, eu penso que, entre a universidade como tal, quer a Universidade Pedagógica quer a Universidade Eduardo Mondlane têm a missão de formar esses tais profissionais ligados às línguas, e sobretudo as línguas moçambicanas, não é, para o caso de Moçambique, de maneiras que esses tais profissionais consigam relacionar entre a aprendizagem da criança mas também o valor cultural que a criança vai adquirindo na medida que ele vai crescendo, porque a língua é cultura **(S. pois)** todos sabemos, é verdade então, se a nossa educação cultivar mais o ensino das línguas moçambicanas, que são na verdade línguas destas crianças, as crianças vão crescer com esse todo valor, de um lado didaticamente, desculpa, pedagogicamente vão aprender, quer saber ler quer saber escrever, e é o que está a acontecer por exemplo com este Programa, nós já estamos orgulhosos porque agora nós entregámos um texto a uma criança de seis anos, lá na escola primária, para ler em chuwabu, a criança é capaz de ler, mas também estamos orgulhosos por saber que ele, quando chega em casa, conversa com os pais, falam aquelas histórias locais e a criança participa ativamente, pelo menos é o que os pais dizem. Então eles dizem assim, vocês estão a devolver a cultura da nossa comunidade às nossas crianças, que já estavam a perder ou a maior parte deles já perdeu, mas com este Programa estão a trazer valores novos contribuindo para a responsabilidade das crianças, esta é uma componente. Mas a outra componente é mesmo essa pedagógica que a criança aprende, aprende melhor a saber ler e escrever, é o que está a acontecer no terreno como nós estamos a assistir. Mas, agora, aqui há um ponto, este é um Programa, é um Programa que tem metas, que tem período, por isso é que até 2021, em Julho, este programa vai terminar, e depois daí, como ficamos. Eu penso que aqui é onde mais uma vez a universidade entra com grande responsabilidade. O Programa já começou, pelo menos para esta província, e começou bem, mas já é o momento de a nossa universidade pegar então a experiência que tem como universidade, aliar com a experiência destes programas, não é, das estratégias destes programas que vão surgindo, sei dizer que na Zambézia e em Nampula está o Programa Vamos Ler, sei dizer que em Maputo mesmo está a ADPP, em Gaza também, então **(S. vocês trabalham então com a ADPP)** nós coordenamos em algumas atividades, sobretudo aquelas que são comuns, né **(S. mas como é que funciona isto, quer dizer, é como uma pirâmide, a cabeça está em Maputo)** sim, sim **(S. e depois)** para o caso deste Programa **(S. e vocês formam quantas pessoas aqui em Quelimane?)** hei-de chegar ali **(S. ah, tá bem, desculpe)**. Então, portanto, a responsabilidade está ali, a universidade nunca pode dizer, ah, OK, apareceu um programa, então que esse programa avance, com o programa de educação bilingue, com o ensino das línguas moçambicanas, não, para mim vejo este como um dos pés que assegura a Universidade Pedagógica em Moçambique, não é, e é um momento, no meu entender, que as universidades deviam promover mais encontros, mais reuniões, mais seminários, contando com estes programas aqui, para colherem em conjunto as experiências e potenciar as experiências que as universidades têm. Este é o meu princípio. Agora, em termos de funcionamento deste Programa (*impercetível*), este Programa chama-se Vamos Ler!, é um Programa que é o resultado da junção de dois projetos, tem um programa chamado Creative Associates International e tem um outro chamado O Olho do Queijo. Os dois tiveram a finalidade de introduzir, de apoiar o Governo moçambicano no ensino do (S. porquê?) eles identificaram problemas, de défice na leitura e escrita **(S. mas já estiveram antes aqui)** sobretudo a World Education já estava cá (S. com este programa Aprender a Ler) Aprender a Ler, pois. Mas então, quando surge esta necessidade de, vamos para o desafio de ensinarmos as línguas moçambicanas, porque já provámos que ensinando só em português as crianças não compreendem.

S. Quer dizer, o programa anterior já provou que ensinar a ler em português não.

E. Não, não resultava lá bem, não é, sobretudo nas zonas periurbanas e nas zonas rurais, isto não funcionava lá muito. O que acontecia era forçar sempre as crianças a aprender em português, e consequência disso os resultados no final do ano não eram bons, eles provaram isso e depois têm relatórios que apresentaram, incluindo percentagens. Ora é quando então decidem apoiar o governo, apoiar a educação moçambicana no ensino de línguas moçambicanas, ou seja, no Programa de Educação Bilingue, que era isso que eu queria dizer, no programa de educação bilingue, onde a criança pudesse ter a oportunidade de começar as suas aulas na sua língua materna **(S. e o Governo logo abraçou este?)** e o Governo logo abraçou, abraçou porquê, porque como tem dito o próprio Ministério da Educação, é que, há quinze anos tinham programa para implementar, mas não tinha sustentabilidade em termos financeiros para avançar com este programa, portanto, quando este aparece a comprometer-se em apoiar **(S. o Programa PEBIMO)** exato, é esse que existia já desde 2003, que existia o programa PEBIMO **(S. e não avançou muito)** e nunca avançou, não é, sempre tinha focos em algumas províncias, mas em escolas muito reduzidas, portanto, quando aparece o programa, quando aparece o desafio de apoiar o Ministério viabilizando o Programa de Educação Bilingue, o Ministério, o Governo moçambicano, abraçou a ideia **(S. se calhar também porque o Ngunga agora é vice-ministro)** este pode ser um outro fator muito motivador, e é assim que este Programa é aceite, e desde 2016, junho de 2016, o programa está a trabalhar nestas duas províncias, Nampula e Zambézia.

S. Porquê estas duas províncias?

E. Primeiro olharam o maior número da rede escolar, ou seja, a rede escolar nessas duas províncias apresenta maior número de escolas (**S. ah, tá bem**), mas também isso é concorrente com o número de crianças nessas duas províncias, é maior, não é, comparando com outras províncias, e, coincidentemente, é nessas duas províncias onde a maior parte da população estudantil localiza-se na zona rural (**S. ah, tá bem, OK**) é, esta foi a razão que motivou ao Programa a escolher essas duas províncias.

S. E foi fácil encontrar as línguas?

E. Não foi fácil, não foi fácil, é por isso que até agora também há pequenos focos de resistência de algumas comunidades pensarem que estão a ser forçadas a aprender numa língua que não é delas, vou-lhe dar o exemplo do próprio chuwabu, aqui, o chuwabu estende-se até Lugela, mas em Lugela fala-se uma variante que se chama manyawu, e os donos lá, eles dizem que o manyawu não é variante de chuwabu, o manyawu é língua dali; mas em termos linguísticos é variante mesmo, é dialeto do chuwabu. Portanto, nós estamos a dar a conhecer, estamos a fazer compreender a eles que a língua tem sempre algumas alterações, uma e outra, e as razões são várias, podem ser questões de migração, questão de contacto, etc., etc., portanto é um dos desafios que há, mas na sua maioria as populações estão bem sensibilizadas.

S. Mas, então, mas não são obrigados, também podem optar pelo ensino monolíngue em português.

E. Claro, claro, não há obrigação alguma, não há, o que acontece é que antes de introduzirmos o Programa numa determinada escola, numa determinada comunidade, vai uma equipa, que também temos aqui no Programa chamada, aliás uma componente que chamamos de mobilização comunitária (**S. muito bem, sim**) vai lá informar, vai lá mostrar as evidências, vai lá explicar qual é a vantagem, o impacto de tudo isto (**S. sim, sim**) e as populações depois de perceberem isso, elas decidem se vale a pena o Programa aqui implementar lá o ensino em duas línguas, ou não, e felizmente nenhuma comunidade fomos sensibilizarmos a população negou (**S. OK**) não, todas as comunidades aceitam, e agora temos um desafio de outras comunidades pressionarem ao programa pedindo que a gente espalhe, expanda até aquelas comunidades, porque também a própria expansão, não é, na estratégia do Programa, é gradual. No primeiro ano nós atacámos 450 escolas aqui na Zambézia e outras 450 escolas em Nampula. Este ano vamos atacar 510 escolas aqui na Zambézia, outras 510 em Nampula. No próximo ano vamos continuar a atacar 450, em Nampula também 450 (**S. Como é possível?**) sempre vai ser assim (**S. como é possível?**). Primeiro temos o mapeamento, não é, conhecemos quais são os distritos que nós queremos intervir. Até 202, nesses distritos nós temos que intervir em 100%, não é. Agora, na verdade não é que este ano temos que cobrir todas as escolas desse distrito; não. Escolhemos algumas ZIPs daquele distrito, intervimos. Noutro distrito, também escolhemos algumas ZIPs, intervimos. É esta expansão gradual (**S. ah, tá bem**), portanto, se a meta deste ano foram 450 escolas aqui na Zambézia, significa em Mocuba tínhamos algumas ZIPs, em Logela algumas ZIPs, em Namacurra algumas, Gurué algumas. No próximo ano, vamos continuar a intervir naquelas onde estamos a trabalhar este ano, mais um outro nº de ZIPs para adicionarmos aquelas (**S. e uma ZIP tem quantas escolas mais ou menos?**) ah, bom, aí já depende da própria ZIP, mas em média são 5 escolas.

S. Cinco escolas. E como se pode imaginar este atacar as províncias, quer dizer, vocês vão lá como uma equipa e depois oferecem formações, ou, ou?

E. A nossa formação é em cascata. Começa primeiro com a formação dos formadores. Esses formadores são basicamente (**S. formadores que trabalham nos IFPs?**) exatamente, sim, mas não só, também docentes da Universidade Pedagógica e professores que trabalham nas escolas primárias, mas que são experientes (**S. ah, pois, primeiro são identificados e depois convidados**) exatamente, esses vêm aqui à província, uma equipa composta pelo Ministério, técnicos do Programa Vamos Ler formam esses tais formadores, a nós chamamos de formadores provinciais (**S. numa semana, duas semanas?**) duas semanas (**S. duas semanas**) sim, duas semanas (**S. intensivo, 20h por semana**), sim, sim, sim, sim, entre 24, podemos exagerar mais, 26, 28h.

S. E formam nestas duas semanas quantas pessoas?

E. Vou-lhe dar exemplos para este ano. Para este ano nós formámos cento, nós formámos (*pausa longa*), OK, nós formámos 133 formadores (**S. e nestas formações eles aprendem o quê, ortografia, ou, ou?**) sim, sim, nestas formações os nossos formadores provinciais são capacitados em prática de escrita, seguindo o padrão da ortografia das línguas moçambicanas, aprendem metodologias de ensino bilingue,

aprendem (**S. quais são estas metodologias, ‘code switching’ ou, ou?**), sim, sim, ‘code switching’ mas também têm métodos como leitura de imagens, têm situações como resposta física completa (**S. ah, tá bem, sim, sim, sim**), não é, mas tudo isso virado para o ensino da língua materna da criança, e depois o método de aquário, que é um método que a gente coloca o coiso, o aluno, coloca o aluno e você põe um vocabulário, por exemplo, a partir daquele vocabulário ele vai dizendo tantas outras palavras relacionadas, vai formando pequenas frases a partir daquele vocabulário e assim ele vai aprendendo a gramática da língua, não é. Então é aquário porque ele mergulha-se numa realidade e depois começa (**S. pois, entendendo, sim**). Esses são alguns métodos, mas também o diálogo com fantoche, mas o diálogo com fantoche enfatizamos mais na aprendizagem da língua segunda, sobretudo português, não é, porque ali queremos ele aproveitar a aquisição do vocabulário que ainda não tem, já em português, ou seja para além dos métodos relacionados ao ensino da língua materna, também ensinamos, praticamos com os formadores com métodos relacionados à aquisição da L2, não é, esta é uma componente, mas para além disso ainda temos na nossa estratégia o ensino da matemática, que não estava inicialmente na nossa estratégia do Programa, mas o Ministério disse, se estão a ensinar, então devem ensinar tudo o que vem no programa do ensino básico (**S. muito bem, sim**) sobretudo da 1ª classe, aí então vimo-nos obrigados a ensinar a matemática, que faz muito sentido, não é (**S. 1ª até 3ª classe, não é**) sim, sim (**S. o primeiro ciclo**) exatamente, então, também ensinamos como ensinar a matemática na língua materna da criança, esses são alguns métodos. O que é que eu esqueci. Ensinamos também práticas de educação física, que também é uma disciplina que se vê na 1ª classe, mas, a matemática, desculpa, a educação física assim como a L2, que é oralidade L2, são dadas em português, por isso os métodos estão relacionados ao ensino da língua segunda, mas a matemática, o ensino da língua chuwabu, como língua, o ensino da língua elomwe, como língua, são dados em elomwe ou em chuwabu (**S. OK, muito bem**) e por isso é que também os métodos estão relacionados com a aquisição, ou então a aprendizagem da língua materna da criança.

S. Elomwe e chuwabu só se falam em Moçambique, ou também em outros países?

E. Apenas o elomwe, fala-se também no Malawi (**S. mas aqui foi aplicado também a ortografia moçambicana**) sim, sim, sim (**S. porque é que não se utilizava o material que já existe?**) do Malawi? Não, isso tem outros fatores, é verdade que o padrão é padrão, mas há especificidades que nós fomos encontrando entre (**S. ah, vocês estudaram isto**) sim, sim, sim, entre a ortografia adotada em Moçambique e a ortografia adotada no Malawi, p. ex., encontrámos algumas nuances que para nós nos valeu a penas termos uma nossa, desculpa, um padrão nosso aqui em Moçambique. Acontece isso com o nyanja, também, acontece com as línguas aqui do shona, o (*impercetível*), o (*impercetível*) (**S. ndau, né?**) ndau, sim (**S. e manyika?**) manyika, sobretudo manyika, que tem o seu padrão no Malawi, desculpa, no Zimbabué (**S. sim**), mas os moçambicanos também adotaram um padrão específico, e de facto essa foi a discussão que tivemos no quarto seminário de padronização das línguas (**S. que decorreu agora em maio, não é?**), sim, sim, participei (**S. há já alguma coisa escrita sobre este, um relatório, ou ainda não saiu?**) não, ainda está a ser produzido, ainda não saiu, pois, então (**S. mas aqui vocês também participam**) no seminário? (**S. no seminário, o Programa Vamos Ler, ao lado da Progresso**) Exato, sim, sim, participamos, participamos.

Então, depois da formação dos nossos formadores, que é aqui ao nível provincial, eles se distribuem para os distritos onde o programa USAID-Vamos Ler está a intervir. Para o caso da Zambézia são 8 Distritos, Namacurra, Lugela, para o chuwabu, Mocuba, desculpa, e uma parte de Mocuba (**S. ah, uma parte, sim**), depois, Mocuba, outra parte, que é elomwe, Mulevala, Namarroi, Gurué, Alto Molócué e Gilé para o elomwe. De referir que também o elomwe é a língua mais falada nesta Província. Por isso o maior número de distritos dessa língua. Então os nossos formadores se distribuem para lá, chegados no distrito, encontram, temos lá uma representação que se chama Oficial Distrital, que trabalha em coordenação com o Serviço Distrital de Educação naquele distrito, então eles lá já identificaram quem são os professores da 1ª classe, que estão a dar 1ª classe lá, nas ZIPs, que também foram escolhidas, não é, que foram selecionadas. Então são chamados os professores que estão a dar a 1ª classe nessas ZIPs, e se concentram na sede do distrito, concentram-se ali. Então os nossos formadores chegam lá, chegam lá, eles encontram aqueles professores organizados por turmas, turmas de 25 professores, nós não aceitamos mais que isso, devem ser 25 professores de turma, então (**S. pois, por razões de qualidade**) exatamente, qualidade e para permitir também a prática, não é, o formador tem que controlar isso (**S. sim**). Pronto, chegados ali, então dois formadores estão para uma turma (**S. hum, hum, muito bem**) dois formadores (**S. pois, para também não**) sim, não cansar (**S. variar um pouco**) é verdade, e pronto, então, durante duas semanas eles formam os professores, com aquele todo conhecimento que eles aprenderam aqui na Província, práticas da ortografia e da escrita, seguindo a ortografia, práticas metodológicas, quer da L1 quer da L2 (**S. e são observados, ou controlados?**) são, são, são, são, e então a formação vai correndo nessas (**S. porque não é fácil, aprender**)

e depois aí nós aliamos entre a teoria, que é muito pouca para nós, mas enfatizamos mais a prática, porque isso até termina com a planificação de aulas e simulação dessas aulas.

S. Ah, muito bem, sim, vocês filmam as aulas? (E. sim, sim, filmamos) e depois falam com os (impercetível).

E. Exatamente, para também ver onde é que ele, e eles gostam muito disso (**S. ótimo**). Mas, falando já da supervisão, durante as formações, uma equipa constituída por técnicos do Ministério, a nível central e provincial, técnicos do Programa Vamos Ler, desde o nível central e nós cá na Província e agentes da USAID, que são os doadores, que é o doador principal do Programa, formam uma série de grupos que vão passando nesses distritos para ver *in loco* como é que estão a decorrer as formações, que qualidade estão a trazer essas formações, e eles sempre vão chamando a atenção sobre o curso desta formação, se está a correr bem, porque cada dia, no fim do dia, sempre há um balanço, os formadores daquele distrito com a equipa que está ali a supervisionar, há um balanço, depois de terminar esse balanço, também os supervisores têm um outro balanço já via telefone ou então Skype, para partilharem os problemas, partilhar os pontos fortes, e aí encontrarem soluções dos pontos fracos. E depois no dia seguinte, logo de manhã, quando arranca, quando inicia a formação, no dia seguinte, antes dos formadores irem nas salas, primeiro é um pequeno encontro onde discutem, olha, os problemas de ontem, já partilhámos, as soluções são estas, estas, estas, nas salas hoje façam isto e aquilo (**S. e os próprios professores também podem facultar soluções, ou ideias, podem participar ativamente?**) exatamente, é que os professores, durante a formação, são eles que identificam os problemas que têm nas suas escolas, que dificuldades eles encontram lá e partilham ali no grupo, são discutidos, saem soluções.

S. E normalmente as turmas lá nas escolas são muito numerosas ou são mais ou menos?

E. Estamos a falar dos alunos? (**S. nos alunos, sim**) Sim são, por acaso são, posso lhe dar um exemplo, há duas semanas eu estava a passar a recolher o que chamamos de fichas de monitoramento de material que estamos a fazer e constatámos que há turmas grandes nestas escolas, turmas que variam entre 70, 80, 120.

S. 120! Eles têm material, quer dizer, eles têm uma caneta, têm papel?

E. Veja, esta turma vai até 86 alunos.

S. 86! Qual é a escola? (E. é, é a escola Dia Cota) fica em que distrito? (E. esta fica no Distrito de Namacurra) ah, tá bem, OK (E. exato, é a cota) é uma comp., é EC, não, Escola Complementar. (E. mas esta é uma escola que está ali na sede das ZIPs) ah, tá bem, sim (E. sim, mas é uma escola, né) Escola Primária Completa? (E. sim, uma Escola Completa) Completa, sim, é EPC ou EC, né (E. bom, vulgarmente chama-se EPC) EPC, sim (E. Escola Primária Completa, sim, sim), sim, sim, completa significa até ao 7º ano (E. exato, sim, sim, é verdade), pois, mas então, os alunos têm material, ou o Programa aqui?

E. Sim, quanto ao material, o Programa ajuda em livros do aluno (**S. ah, muito bem**), sim, providencia livros, providencia também (**S. são feitos aqui em Moçambique, ou quem produziu os livros?**) este é o livro em português, é a oralidade em português (**S. ah, pois, sim, é aqui da editora, ah não, USAID também, é dado pelo USAID, e cada criança tem um livro?**) tem, tem, este é o livro em chuwabu, no caso.

S. Muito nice. (pausa para apreciar o livro) Concebeu estes livros (E. não percebi) concebeu estes livros, estes livros, foram concebidos no INDE, ou USAID, ou?

E. A USAID é que financia e os técnicos do INDE é que produzem.

S. Ah, OK, são estas pessoas aqui (E. sim, sim) ah, OK, e são estudiosos da UEM, ou (E. sim, sim, sim, vou-lhe dizer, aí quais são os nomes que vêm aí?) aqui vêm os nomes, sim, Zeca Sunde, Félix Gravata, Mário João Alfáinhe (E. espera, esses dois fizeram linguística bantu, também na UEM) os primeiros, Zeca Sunde (E. os primeiros dois) e Félix (E. nesse momento, o Zeca Sunde é formador no Instituto de Formação do Alto Molócué e o Félix Gravata é técnico, é o ponto focal de educação bilingue na Direção Provincial de Educação aqui na Zambézia).

S. Ah, tá bem, então aqui fez sentido que eles estudaram.

E. Exato, estudaram línguas bantu, então eles têm esta, pelo menos esta informação e noções de escrita. O que eles fizeram, o que fizemos foi encontrar pessoas ‘idosas’, digamos entre aspas, idosas mas experientes, que nós sabemos que iam nos dar boas histórias, então puxamos a eles e sentaram com Sunde, Félix Gravata, a seguir é Maria, não é **(S. a Maria, sim)** que são pessoas que já estudaram estas línguas e os nossos experientes iam dando a sua experiência, que também são professores, mas iam dando a sua experiência, só para conseguirmos produzir os textos, de maneiras que, esse é do chuwabu, não é, para aí conseguirmos a produção dos textos, que sejam textos bem organizados, com uma boa coerência mas também que são histórias relacionadas com a vivência, o dia-a-dia das comunidades. Então, foi nessa base. Portanto, os nossos linguistas, a ideia era ouvir a história e escrever, depois arrumar, alinhar para sair uma boa história, mas os nossos experientes eles traziam-nos as ideias, não sei se me faço perceber (S. sim, sim, sim), então é nesse sentido, mas, mas, a produção destes livros também seguiu um critério que foi a maior produtividade de cada letra, na língua, e foi graças ao especialista Norbert, que nos trouxe um programa chamado Synphone **(S. como?)**, um programa chamado Synphone **(S. sin?)** Synphone **(S. Synphone)**, Synphone, é um programa, por exemplo fala a língua alemã, pega uma maior quantidade de palavras em alemão, coloca naquele programa, não é, ele vai ordenar quais são as letras que são mais frequentes em alemão (S. ah, tá bem, sim, sim) então a partir desse nível de produtividade das letras, nós fomos produzindo os textos, também fomos produzir o sistema alfabético de cada língua, é por aí que, se for a notar estes textos, começam de A, e com A é a primeira letra não é possível produzir um texto nem uma sílaba, mas quando pomos a segunda letra mais produtiva nesta língua, é o N, então é possível formar uma sílaba, é possível formar uma palavra, mas não é possível fazer um texto, porque ainda o aluno não aprendeu outras letras (S. claro), ou seja, cada letra tem que ser decodificável para o aluno, cada sílaba tem que ser decodificável, assim como cada palavra, na medida que ele vai juntando mais regras, também o nível de complexidade vai aumentando (S. muito bem, sim, sim), mas respeitando-se sempre a sequência da aprendizagem da criança. Então, veja que apareceu um pequeno texto, é verdade um textinho, que não tem assim muita, em termos semânticos, muita informação, muita produtividade, mas é um texto que permite ao aluno a ler, a juntar duas sílabas (S. sim) para sair uma palavra, e a partir de palavras sair um pequeno texto.

S. Nano significa alguma coisa? (E. Nano é nome de alguém) **ah, Nano é nome, não é galo.**

E. Não (riso). Esta é outra história. Isto nós chamamos de ícones, os ícones indicam-nos o que é que agora quero aprender. Eu sei que o coelho introduz sempre uma letra, portanto quando quero começar uma letra então o coelho indica início, introdução de uma nova letra, portanto o cágado significa início da leitura de uma sílaba e a coruja significa leitura de palavras, o galo, o galo canta, traz notícias, então significa traz também mensagens **(S. muito bem)** e a mensagem é o texto.

S. Muito bem pensado (E. pois, e vai ser assim para diante).

S. E o livro é para um ano?

E. Então, os livros, ou seja, a responsabilidade do Programa é fornecer ao aluno, em termos de materiais, fornecer o livro do aluno, que é este, o caderno de exercício **(S. ah, há também)** (pausa longa, porque o entrevistado procura algo e pergunta aos seus colegas Suzete e Valdemar se têm um caderno de exercício), este é o livro do professor, de chuwabu, neste caso, então, este é o livro do aluno, aqui está o caderno de exercícios **(S. muito bem, sim)**; este material é para o aluno, mas o aluno leva para casa apenas este **(S. ah, OK, o livro fica na escola)** o livro fica na escola. Ele quando chega, o professor, na segunda-feira, o professor introduz esta letra, através de métodos, como dissemos, um dos métodos é portanto a leitura da imagem, o que é que vai fazer, vai mostrar, ‘o que é que os meninos estão a ver aqui?’, eles vão mencionar o que estão a ver, ‘o que é que acham que este senhor é?’, depois, há de aparecer um que diz ‘este é papá’, então, em chuwabu, papá é baba, que é essa que inicia com ‘b’, então o professor vai dizer, OK, e depois também incentivamos o método fônico, ‘OK, prestem atenção à palavra ‘baba’’, isso falado em chuwabu, prestem atenção à palavra ‘baba’, o primeiro som na palavra ‘baba’ é ‘b’, o primeiro som na palavra baba é, depois há estratégias, primeiro eu faço depois digo, vamos juntos, o primeiro som na palavra baba é, então eles respondem, baba, agora tu fazes, porque também não incentivamos respostas em coro, não (S. ah, muito bem, porque isto é normal, não é?), claro, nós não incentivamos, mas num primeiro momento, que é de exercício, nesta estratégia eu digo agora nós todos vamos responder, o primeiro som na palavra ‘baba’ é, todos respondem ‘b’, OK, ali tá bom, agora, individualmente, tu, o primeiro som na palavra ‘baba’ é, depois, vou para um outro momento a que chamamos de fonética, que incentivamos o som mas depois a seguir falamos o nome também da letra, esta é a letra bê, o seu som é b, Susanne, vai, esta é a letra **(S. b)**, não, esta é a letra - o nome **(S. bê)**, bê, e o seu som é **(S. b)**, exato **(S. ah, aprendi)** a gente vai fazendo isso

(S. muito nice) vai fazendo isso, a intenção é eles captarem o som desta letra, porque é a partir do som que ele começa a fazer leitura, então, vamos, depois desta estratégia, saímos, vamos para uma outra estratégia, agora o professor vai dizer algumas palavras, se nestas palavras entrar o som 'b' que nós aprendemos agora, vocês levantam o dedo, mas se não aparecer vocês baixam o dedo. Mama, depois, qual é a outra palavra quando entra, ah, baliza, entrou o 'b', esta é uma página, depois daí o professor escreve no quadro dez palavras, a isto chamamos de descodificação, então vai indicando aluno por aluno para ler.

S. Ah, OK, mesmo com 120 pessoas?

E. Não, não, não, não, portanto também focalizamos, não é. Hoje posso trabalhar com este grupo, amanhã há uma outra atividade, mas também a descodificação é em todos os dias, mas hoje que trabalhei com 5-6 alunos, vou saber e tenho que registrar, tem uma ficha para isso, eu registro.

S. Ah, então, cada aluno tem, tem, tratamento especial para cada aluno (E. sim, sim), é registrado.

E. Então, dia seguinte eu sei que trabalhei com estes cinco, amanhã vou trabalhar com tal, tal, tal, quando chego tenho que identificar onde é que senta o João, onde senta a Maria e tudo isso, vou dando aulas, mas depois vou dizer, 'João, pode ler esta palavra', isto não significa que estes que eu trabalhei com eles ontem não vou marcar atenção. Aquela aula geral vou envolver a todos eles, não é, mas o foco vai ser com estes aqui, e assim a semana vai passando. Então, portanto, na segunda-feira eu ensino o som desta letra, o nome desta letra e depois incluo este som em palavras reais, mas não escrevem, só vão ler no quadro, no momento da descodificação. Depois disso, na terça-feira, desculpa, ainda na segunda-feira, num outro tempo, eles voltam para aprender como se escreve essa letra. Aí é o momento (S. as crianças têm dificuldades com, com a) é por isso é que aconselhamos a motricidade, não é, o professor tem que exercitar com os alunos a motricidade através de pequenos jogos e tudo, né, então depois disso tem que primeiro aprender a escrever no ar, que é vê, o professor tem que ensinar e (*sobreposição*) **(S. a caligrafia é simplificada, ou?)** nós adotamos a letra de imprensa, sim, achamos que é mais fácil, então pensamos que a criança vai escrever rapidamente e não vai ter dificuldade em identificar a letra de imprensa. É a letra que nós aconselhamos, mesmo aqui, se for a ver (S. sim, sim, então este é o exemplo e os alunos seguem, muito bem). Então, depois de exercitar no ar, pode exercitar a pessoa atrás, no colo, quer dizer, também aproveitamos que eles aprendam de forma lúdica, em brincadeiras, não é, pronto. Depois desta fase de exercitar no ar, no tampo da carteira, no chão, tudo isso, eles pegam o caderno, então, vamos onde está a letra b, não sei se está neste caderno **(S. é já o terceiro, mas sim, sim, sim, eu já posso ter)**, ah, é o terceiro, sim, podemos, aqui, vamos supor que estávamos a ensinar a ler a letra 'Z', não é, então depois de exercitarem e tudo mais ele vem aqui, primeiro aqui.

S. E têm que treinar, sim, faz-me lembrar a minha infância, quando eu comecei a.

E. (*riso*) Pois, então o professor também tem que orientar estas, aluno tem que. É verdade, então, depois de eles exercitarem aqui e o professor controlar, agora diz, escrevam nestas linhas até no fim e continuem a escrever o 'Z', e eles vão escrevendo, vão escrevendo. Ora, isso nessa página não chega até no fim. Como trabalho de casa então leva para ir continuar a preencher aquilo, esta letra, mas para além deste, levam um outro, que chamamos, um pequeno livro também com este tamanho, chama-se livro complementar de leitura, então ele leva porque não leva este, fica na escola, então, para ler em casa ele leva um livro complementar, onde estão **(S. porque é que elaboraram este esquema, porque este livro fica na escola e só leva, porque estragam-se logo?)** sim, sim, estamos a evitar que se estraguem, estes são mais fáceis de ele portar, não é, sim, o pai talvez pode comprar aquele plástico **(S. pois, exatamente)** ele pôr, pronto, vai ser fácil, mas este não, sim, mas também para não impedir a leitura da criança, então é por isso que leva este outro livro de leitura para chegar em casa poder ler, e a história que está nesse livro que ele leva está relacionada, se estava a aprender 'va', aprendeu este texto onde vem palavras com a letra va, então o texto pequeno que há de levar para casa também vai falar, vai ter palavras com a letra va, isso é para aprofundar, e as outras letras que ele já aprendeu. Então é nesse sentido, quer dizer, resumindo, são três materiais para o aluno: O livro do aluno, o caderno de exercícios para ele exercitar a escrita e o livro complementar. Para o professor, tem o livro do professor, que é o manual do professor, aonde vem as orientações metodológicas **(S. muito bem, também escrito na língua)**, exato, tem este livro, aliás, já estava a esquecer este livro também em português, este já é o livro de português, sim, oralidade em português, é do aluno, mas então tem também o seu manual do professor, escrito em português. Este é que é o material que temos até então, porque o livro de matemática ainda não foi produzido, mas isso está a cargo do próprio Ministério da Educação, ele é que tem que disponibilizar o livro de matemática, é nesse sentido. Cadernos como tal, o programa não entrega, um caderno simples, não, porque nós pensamos que toda a vida do aluno vai escrever

aqui, no entanto temos esse desafio da matemática, estamos conscientes que eles têm que encontrar um caderno para escrever lá (S. os números) exato, mas, não posso mentir, não dão os cadernos para eles escreverem, de matemática; lápis também não. Lembro-me que foi uma discussão que dizíamos, bom, se nós estamos a incentivar que o aluno escreva então temos que dar o lápis para ele também escrever. Mas ainda não tem uma decisão, se vamos dar lápis, ou não.

S. Ah, tá bem, mas o programa já está a funcionar há 2 anos, não? (E. para implementação este é o primeiro ano, porque o ano passado era) **sim, sim, sim, lembro-me, foi introduzido agora em maio; não.**

E. Lançamento oficial foi em Agosto que a Ministra estava em Nampula, não é. Sim, é o lançamento oficial, mas a implementação começou neste ano, porque no ano passado ainda era fase de preparação e tudo isso, pois, é nesse sentido. E pronto, penso que em termos de materiais é isto.

S. E todos os materiais produzidos, claro que sim, são depois também para o público, quer dizer, para as universidades e também experiências estão a ser recordadas, ou documentadas.

E. Sim, mais uma vez, por isso dizia que está à responsabilidade das universidades irem acompanhando o que as ONGs estão a fazer (**S. mas isto é um pouco problemático**), agora tenho a certeza que estes materiais são acompanhados por entidades das universidades, mas deixe-me ressaltar que essas entidades não vêm oficialmente como da universidade, mas são pessoas da universidade que vêm fazer trabalhos. Uma coisa é a instituição vir fazer o trabalho e com aquela missão dela de investigação e depois avaliação dos materiais, mas outra coisa é pedir a um quadro da universidade para vir trabalhar sobre este material, não é, porque nós pensamos que ele é capaz de fazer isso. O que está a acontecer agora é isso. Os programas pedem os funcionários, os especialistas das universidades para virem ver estes materiais, se estão bem ou não, e eles vêm fazer esse trabalho e depois dali vão. É por isso que na verdade estes materiais aqui passam por um grupo chamado consultores, os consultores são professores da UEM, no caso é o professor Carlos Manuel e é o professor Maurício.

S. Ah, Carlos Manuel, é o, o, pois, diretor do Centro de Línguas? (E. exato) **sim, conheço!**

E. É, é, é ele, é o professor (**S. ainda continua nesta função?**) não, não, já deixou, Centro de Estudos Africanos? (**S. não, diretor do Centro das Línguas da UEM**) ah, da UEM, sim, esse sim, funciona, continua diretor de lá, sim, então, é ele, é o professor Maurício Bernardo, é a professora Benilde, especialista em português, da língua portuguesa, todos esses vêm da UEM.

S. Então, trabalham mais com a UEM do que com a UP, pois porque também.

E. E aí também fiquei sem saber o porquê que não temos alguma assessoria da Universidade Pedagógica, que no meu entender é o grande responsável para o ensino, não é, essa é que não entendi. Agora é verdade que eu também não posso menosprezar, porque eu que falo sou quadro da Universidade Pedagógica, não é, mas tanto que isso não chega, devíamos apostar mais em docentes da UP.

S. Ah, como não temos um minor nem aqui em Quelimane nem em Nampula (E. eu penso que a razão é essa), não há mestrado em Nampula (E. sim, eu penso que a razão é essa) **e não há ninguém que se sente responsável, se calhar** (E. porque mesmo assim, na verdade, na fase inicial deste Programa, os nossos chefes diziam assim, quando entramos em Moçambique) **os vossos chefes são quem?**

E. Não, estou a dizer; em termos hierárquicos este Programa tem diretor geral (**S. o Pieter Potter**) exato, são esses a que me refiro, não é, tem o diretor adjunto, que é o David Neuze, e depois os gestores, mas então, no início disso, o Pieter Potter dizia assim, dizia olha, quando entrámos, a nossa intenção era irmos para a Universidade Pedagógica porque sabemos que é a universidade vocacionada para o ensino, mas fomos ver que aquilo que é o nosso objetivo, a UP não vai satisfazer (**S. ah, tá bem**), porque não tem quadros muito apostados na área de educação bilingue, e fomos encontrar esses quadros na UEM, é por isso que nós virámos a atenção para coordenar mais com a UEM.

S. Pois, e de facto tem mais experiência.

E. Desse lado tem razão, ja, tem razão. Então, é nesse sentido que o Programa está a funcionar, tem também outras componentes para além da leitura, como a mobilização comunitária, que eu disse, que tem uma função muito importante de sensibilizar as comunidades, explicar às comunidades o que é isso de educação

bilingue, qual a razão do ensino em línguas maternas da criança, e pronto, e depois explicar que não é só ensinar a língua materna da criança mas também aí o português está lá, como sendo língua oficial deste País, e o aluno vai continuar a estudar, a saber, com todos aqueles valores que se pretendem para o Homem de amanhã. Esta é uma componente. A outra componente é a componente do sistema de fortalecimentos, que trabalha mais com a gestão escolar, sobretudo orientar o gestor e depois também partilhar boas práticas de gestão, e a nossa aposta é que uma escola bem gerida, onde o gestor sempre controla, p. ex. a assiduidade, controla a questão de presenças dos professores, essa escola tem bons resultados, então nós apostamos que os gestores também tenham conhecimentos das suas funções, das suas tarefas para melhor gerir os colegas ali ao nível da escola, para que os professores sejam mais presentes, pontuais e assim viabilizar um bom ensino na escola. Então, são essas componentes.

S. Pois, mas no fundo é um ensino que vai deixar a língua materna, depois do 3º ano, vão para o português, ou a língua bantu vai ficar como disciplina, mantém-se.

E. Sim, sim, sim, mantém assim, este modelo mantém, e na verdade agora estuda-se então a maneira, o modelo de transição, é por isso que em novembro haverá um seminário, penso que em Maputo ou Nampula, não sei será aonde, mas vai refletir sobre o modelo de transição, porque até agora está aquele modelo, não é, que já é antigo, mas sempre recorrente, o modelo é gradual, de transição gradual, mas não se conhece onde é que começa esse gradualismo e como funciona essa transição. Houve um estudo de um especialista que mostrou, que sim senhor, o modelo é de transição gradual, mas teoricamente diz que a transição acontece na 3ª classe, então se é na 3ª não é gradual, é brusco, porque é naquela classe que logo se muda a coisa, não é. Ele mostrou isso e de facto nós concordámos, então em novembro vai-se estudar a melhor maneira da transição, onde é que vai começar, onde é que vai terminar, que é para preparar o aluno para ir passando pouco, pouco, e perceber que agora vou estudar em português conteúdos de elomwe. Tem que ser assim.

S. Ah, OK, sim, mas, de qualquer maneira, quando os alunos fazem a 7ª classe, eles têm uma hipótese de encontrar trabalho no mercado laboral, quer dizer, a escola prepara para o futuro, ou isto é difícil dizer, ou já não é a responsabilidade.

E. Não, não, não, tem que ser também a responsabilidade, porque qualquer inovação tem que ser um fim, não é, quer a breve trecho, quer a médio ou a longo prazo, não é, tem que ter. Esse programa, ao introduzir as línguas nacionais no ensino, é muito mais para promover as línguas, é muito mais para permitir que os alunos saibam ler e escrever ainda muito pequenos, nas classes iniciais. Este é que é o grande desafio. Então, sabendo ler muito cedo, esta criança vai também saber ler outras coisas, outros conteúdos, ele vai ser muito criativo, ele vai ser muito crítico, no bom sentido, para rapidamente ele ir conhecendo, não é, muita coisa. Esta é que é a ideia base do Programa. Agora, nós pensamos que o Governo como tal, sobretudo o MINEDH, tem que criar sim senhor condições para que este aluno que está a vir com um modelo, chegando na 7ª classe ele tenha um bom enquadramento, isso não sei quem é de direito mas é o MINEDH naturalmente, agora o Programa não pode pressionar que isso aconteça, tem que sempre é mostrar ao Ministério, dizer que olha, o ensino que levamos temos que preparar para que o futuro da criança seja assim. Exato. Não sei se respondi bem, mas.

S. Pois, sim, acho que também é uma, se calhar não há resposta (E. pois, pois), mas foram muitas informações, agradeço muito e peço, sim, se calhar o seu contacto de email porque podem surgir ainda mais perguntas, sim, e como é desta disciplina, agradeço muito, sim.

V.

DATA DA ENTREVISTA:	05 de Outubro de 2018
CIDADE:	Maputo
ENTREVISTADO/A (E.):	TV (Associação Progresso)

(dispensável)

E. Eu tinha preparado três coisas (dispensável); isto é um artigo que eu escrevi quando Moçambique ainda estava a sair da guerra, em 1992, sobre as mulheres e o desenvolvimento da alfabetização. Isto é uma

coletânea de um sueco, Ivo é um homem da universidade de (*imperceptível*). Houve um seminário e ele convidou gente de todo o mundo, da Ásia, da África, da América Latina não me lembro, mas tem aqui todas as participantes, e eu estou aqui, uma delas (*dispensável*), então, naquela altura já é a questão do ensino da língua materna e deixar as pessoas estudar na língua que preferem. E aqui, isto, a situação mudou bastante; uma das coisas que mudou é que a qualidade do ensino primário baixou muitíssimo; então, há gente, aparentemente há um nível de escolarização maior, mas o nível de analfabetismo, a estatística até pode dizer que diminuiu, mas na prática temos analfabetos que chegam até à universidade, etc., portanto a situação é.

S. Analfabetos? (E. não sabem ler) ou pelo menos entender o texto, quer dizer, eles sabem escrever.

E. Não escrevem as suas ideias, porque não pensam, porque habituaram-se a decorar. Um ensino de fraca qualidade numa língua que não é a língua materna tem resultados desastrosos. Eu vi uma estatística qualquer que diz que 70% das teses universitárias são copiadas, porque aprenderam a copiar, só, não aprenderam a raciocinar. E aí está uma grande diferença com os alunos que vêm do ensino bilingue; têm uma capacidade de pensamento original, e de debate e de crítica e de formular as suas ideias. Pronto, isto eu escrevi dez anos depois, já depois de ter trabalhado no INDE, em que eu fiz, durante dez anos, vários trabalhos, aqui estão dois ou três, também agrafaram mal. Tem sobretudo sena e changana. São as duas experimentações de ensino bilingue completas que nós fizemos no INDE com seguimento das turmas e recolha de dados.

S. E porquê estas duas línguas? Changana sim, até posso imaginar, mas cisena?

E. Porque escolhemos uma língua da zona Centro, uma língua da zona Sul e uma língua da zona Norte (**S. Norte é makhuwa**) sim, mas, o trabalho que dá fazer o material de alfabetização, da literacia e da numeracia, da passagem para o português, porque era bilingue, e da pós alfabetização na língua materna, e introduzir o português como língua segunda, tudo isso é um programa pelo menos de dois anos; e experimentar no terreno, formar os alfabetizadores, entretanto o doador que começámos, que era a UNICEF, mudou o funcionário aqui e o novo funcionário que veio disse ‘não é prioritário’, e acabou com o fundo (*sobreposição*) deu para completar o cisena, que foi o primeiro, mas não deu para fazer o changana, e o changana teve que arranjar outro financiamento e o tempo passou.

S. Porque assim, porque não foi prioridade do Estado moçambicano?

E. Sim, do Estado moçambicano, não era prioridade.

S. Por que não foi prioridade?

E. Sabe, eu gostaria de discutir consigo depois de você ter lido isto, porque eu falo um pouco dessas coisas aqui. Quando eu fui trabalhar no INDE, foi em 1990, no mesmo ano em que foi extinta a Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, porque deixou de ser prioridade a alfabetização de adultos, e foi recriado dez anos depois, porque foi um disparate completo. Eu lembro-me, na altura, eu era a diretora nacional de alfabetização de adultos, até 1999, e aí pedi transferência para o INDE, e portanto deixei de ser a diretora, e eu sabia, havia zums no ministério, depois de sair a Graça Machel de Ministra, vieram outros ministros que acharam que não era prioritário, mas tem a ver na minha opinião, mas isso é um estudo que é preciso fazer (*sobreposição*) na minha opinião o que aconteceu foi o seguinte. O Samora morreu, entretanto em 1987 entrou o FMI com o programa de reajustamento económico, ou seja, a viragem clara para o sistema capitalista, e a nossa dependência do FMI, e desse tipo de ajudas; o Samora morreu, e a Graça, passado uns dois anos, ainda ficou ministra viúva, alguns anos, passado uns dois anos, em 1989, deixa.

S. Mas deixa porque já não aguenta?

E. Já estava desde a Independência, foi a ministra de educação mais antiga.

S. Sim, sim, ela teve bons contactos com a RDA, aonde eu nasci, e acho que ela aprendeu também o alemão, ela estudou em Lisboa, pois, por isso.

E. Então, o ministério da educação tinha algumas pessoas que vinham do tempo antigo, do tempo antigo da Frelimo e da Luta Armada, e eu era uma delas (**S. sim, sim, eu vi a sua contribuição no livro sobre as brigadas vermelhas**) e havia outras pessoas. Entretanto, naquela altura, coincidiu que começaram a sair

da universidade jovens formados, já depois da Independência, a nível superior, e eles tinham a expectativa de que, nós temos formação, aqueles velhos que vêm da luta armada, alguns não têm formação. Eu tive também uma formação superior, mas, outros não tinham, e pronto, são velhos, interessa é que se vão embora e nós é que vamos agora. Pronto, e nós agora vem com uma ideia muito tecnicista, e então, a minha interpretação é de que alfabetização de adultos é algo do socialismo (na cabeça deles), como o socialismo está a ser enterrado, Samora já morreu, a Graça já saiu do ministério, agora a prioridade é as crianças, não é os adultos. E eu fui trabalhar no INDE quando saí do ministério e fui continuar a trabalhar na educação de adultos porque era a área que eu tinha escolhido. Comecei a trabalhar na educação de crianças, em 1975.

S. Alfabetização em português, ou em línguas locais?

E. Vamos cá ver. Eu comecei a trabalhar no ministério até antes da Independência, durante o governo de transição, e trabalhei em ensino primário, em ensino secundário, em ensino técnico, até que tudo se foi subdividindo, formação de professores, mas eu cheguei, de 1975 até 1978, trabalhei em vários desses sectores, porque a direcção nacional de educação na altura cobria tudo isso, depois ia-se subdividindo, e depois saí do ministério, porque fui afetada pelo Presidente Samora a outras tarefas, fui trabalhar mais perto dele organizando secretariados, e quando voltei para o Ministério, a Graça ainda estava e perguntou-me aonde é que eu queria trabalhar e eu disse eu quero trabalhar na educação de adultos, porque para mim, do que eu tinha visto durante os debates, porque passei a participar, a assistir e a secretariar muito mais discussões de reuniões tanto da Assembleia da República como do Conselho de Ministros, eu cheguei à conclusão que educação de adultos era o que me interessava, porque investir na educação de adultos era um investimento para o presente, enquanto que o investimento na educação de crianças era para o futuro, e se o pai e a mãe não estão educados também não mandam o filho à escola (**S. pois, os pais são muito importantes, sim**) e para um desenvolvimento rápido do País eu achava que a educação de adultos era mais importante, então eu pedi para trabalhar na educação de adultos, independentemente da língua. Foi quando eu estava no ministério e redigi isto (acho que explica um pouco) que a questão linguística aparece, porque havia as campanhas, todas em português, feitas nos primeiros anos da Independência, em que a Nietaline escreveu sobre isso, aquela sueca, eu também a conheci e estudei os livros que ela escreveu sobre isso, mas víamos que, foi em 1999, fizemos uma reunião, entre todas as instituições do governo que têm a ver com a Mulher e Unicef, para estudar a evolução da situação da Mulher e da Criança face aos primeiros anos da Independência. Eu trabalhei na parte da educação e da alfabetização de adultos, e a Mulher camponesa estava tão analfabeta como na altura da Independência; quer dizer, chegámos à conclusão que as campanhas de alfabetização beneficiaram a população das cidades e sobretudo os homens.

S. Ainda continua assim, não é, o português é língua urbana e masculina.

E. Então, pusemos o fator linguístico como uma questão, porque o homem, também há homens nas zonas rurais e ele está mais alfabetizado que a mulher, porquê, provavelmente ele se deslocou ao longo da sua vida para zonas urbanas aonde aprendeu um pouco de português, outros até para a África do Sul, tiveram contacto com outras línguas. A mulher, imigra menos, e fica ali, e não tem contacto com outras línguas quando está numa zona rural, então, fizemos esse projeto de, este aqui, de alfabetização bilingue para mulheres.

S. E elas também, mulheres são essenciais na tarefa de educação, quer dizer, elas preocupam-se mais com os filhos e.

E. Exatamente, sim, pronto, aqui eu estou a relatar o trabalho de dez anos no INDE, em que, não conseguimos fazer o projeto completo, que era três línguas, porque eu também não tinha experiência, mas para cada língua nós elaborávamos o manual de alfabetização, a literacia, o manual de numeracia também, que era preciso traduzir os números para a língua, ver como é que se diz os números, as línguas são muito diferentes umas das outras, enquanto a língua sena tem uma facilidade de cálculo mental e de dizer os números até grandes números, a língua changana não, para dizer o número 100 andam todos a discutir como é que se diz 100, porque o número cem é o nome de uma nota, de um dinheiro, então já não sabem que aquilo é um número; mesmo para dizer 20, há quem diga de maneiras diferentes. Pronto, de maneira que tudo isso ocupou muito mais tempo do que eu pensava, e depois na pós-alfabetização tentávamos fazer dez livrinhos de leitura com temas de interesse para os adultos, para as mulheres, porque o projeto era para mulheres.

S. E quem escreveu estes textos, pessoas que são literadas?

E. Eu formei os autores, porque eu aprendi com uma alemã, a Dra. Ursula Wiesemann, aprendi a elaborar materiais de alfabetização em línguas africanas. Ela era da SIL, não sei se ainda editam, aprendi muito com essas pessoas daí.

S. E eles baseiam-se também em textos dos missionários, porque existem já textos em changana, não, a bíblia, não?

E. Não, não, quer dizer a bíblia existe, mas o material de alfabetização, usamos o método analítico-sintético, a partir de uma palavra-chave, em que se ensina, em princípio, uma letra em cada lição, e juntando com as vogais, faz-se um grupo de sílabas. Eu tenho aí livros, posso lhe mostrar a metodologia que eu aprendi.

S. E a ortografia, já estava padronizada?

E. Em 1988, aqui em Moçambique, houve o primeiro seminário de padronização da ortografia das línguas moçambicanas, e nós seguimos a partir dali. E antes disso eu dei-me conta que não era possível, porque as discussões eram muito grandes de como se escreve, conforme é influência do missionário suíço, ou o missionário espanhol, ou o missionário português, a mesma palavra pode ser escrita de maneiras diferentes, então tínhamos que ter uma recomendação, e houve recomendações para várias línguas.

S. Mas, o changana também é falado na África do Sul, então, a ortografia é diferente, da maneira de escrever changana em português, ou?

E. Os linguistas coordenam-se, e principalmente a igreja presbiteriana, que é quem começou, a mais antiga, Junod, está ligada também à África do Sul, eles também se coordenam, na escrita da língua, etc. Mas, portanto, eu estava a dizer que o nosso programa era um livro de alfabetização que termina com textos bastante longos, as pessoas ganham muita prática de leitura, não tem comparação com o programa de alfabetização em língua portuguesa que agora o Ministério da Educação usa, em que chega ao fim e tem frases curtas. São textos longos, que as pessoas acabam, em um ano letivo para adultos, com muitas interrupções. (*dispensável*).

Pronto, então, no 2º ano, tínhamos dez livrinhos, perguntou-me que eram os autores, eu procurava usar os mesmos autores que tinham trabalhado já no livro de alfabetização, e para cada língua também a situação era diferente. Para a língua sena, durante três anos que durou a elaboração dos materiais, a formação dos alfabetizadores, a testagem no terreno, eu trabalhei no INDE, com um colega, a meio tempo, que falava sena, era um dos autores e que vinha do Ministério da Educação, da direção regional. Então ele foi um dos autores. Mas por exemplo, no caso da língua sena, que foi o primeiro, e foi um projeto que fizemos com mais tempo, nós perguntámos às mulheres, OK, vocês querem aprender a ler em sena, ‘queremos’, e português, querem também, as mais velhas diziam não, português já não é para mim; as mais jovens diziam sim. Por causa de falta de autoconfiança, acharem que já tinham mais idade e já não iam poder aprender ou não iam poder utilizar.

S. Não por razões de resistência contra o regime colonial.

E. Não, não, eu acho que não era isso, não era isso. Nós perguntávamos o que é que querem ler em sena, e elas diziam, queremos ler provérbios, queremos ler sobre a pesca no Rio Zambeze, queremos ler sobre geografia de Moçambique, queremos receitas de cozinha, como fazer sopa, queremos, diziam várias coisas, então fomos fazendo os livros de acordo com isso.

S. E não houve dificuldades entre língua e dialeto, sena também tem se calhar dialetos, então esta harmonização pode.

E. Há um livrinho amarelo, que eu trouxe para cá e não sei agora onde está, onde eu falo do desenvolvimento da ortografia através de programas de alfabetização. Como é que, começando a trabalhar em sena, em changana e em ndau, eu falo aí de três línguas, os problemas linguísticos que encontrámos. A língua sena não tem problema de dialeto, tem dialetos, mas não tem problema de dialeto, porque os senas com quem nós falávamos diziam ‘estamos de acordo que o sena bem falado é o sena gombe’, é um dos dialetos, então vamos escrever o livro naquele dialeto, e quem falar diferente, OK, fala diferente, mas quando for ler ele vai entender. Já o changana foi diferente, e eu relato isso nesse livrinho amarelo; cada pessoa com quem a gente fala diz que o changana bem falado é o meu, então nós optámos por escrever numa variante próxima da Bíblia, porque a Bíblia já está escrita, e é uma variante que já está a ficar divulgada, que já tem algum

prestígio, por estar escrita, e não houve problemas, apesar de que há várias questões dentro da variante, a questão principal é em changana, se é *ripelile* ou *lipelile*, no Xai-Xai dizem *lipelile*, e então aí nós escolhemos o *ripelile*, que é a variante mais de Magude, e que é a que está escrita na Bíblia, mas depois tem coisas como *mamana* ou *mamani*, *mamumana*, ou *mamumani*, há palavras que, umas podem terminar em ‘a’, ou podem terminar e ‘i’, conforme a zona, e tem outras questões, então, eu explico nesse artigo que escrevi como é que fomos resolvendo e optando para escrever no livro.

S. Eu gostaria muito de ler esse artigo.

E. Sim, isto aqui também é muito interessante, está a ver, fazer dez livrinhos, alguns deles eram bilingues, porque já estávamos, e o material de ensino de português como língua segunda foi o que me deu mais trabalho porque, eu posso dizer que neste momento eu sou especialista de alfabetização com esse método analítico-sintético (e sei também outros métodos) e posso trabalhar em qualquer língua, desde que tenha os falantes, o linguista, que conheça o alfabeto, etc., mas ensinar português, eu fui formada como professora de física e química, desviei-me para a alfabetização por gosto, mas eu nunca fui professora de línguas, e ensinar português como língua segunda eu não sabia como fazer, mas tivemos alguma ajuda, tive uma consultora portuguesa, e tivemos alguma ajuda de brasileiros, que também têm ensino bilingue lá no Brasil com os índios do Amazonas, e então fizemos materiais que foram testados, eu acho que funcionaram e estão a funcionar bastante bem, ou podem funcionar bastante bem, se houver uma formação dos monitores, dos alfabetizadores para acompanhar, porque aquilo não é um livro de alfabetização, é um livro de ensino de língua segunda, e portanto, tem ensino de vocabulário, com imagens e a palavra por baixo, tem uma secção, cada unidade tem várias partes que se repetem, tem uma de vocabulário, tem uma de comunicação, que é o diálogo (bom dia como está, estou bem obrigado, e tu – começa assim e depois vai mais para longe), e depois tem a escrita, leitura e escrita e depois tem exercícios. E a leitura e escrita tem comparação do alfabeto, porque é para pessoas já alfabetizadas na sua língua materna, então tem comparação do alfabeto da língua materna com o alfabeto do português, para chamar a atenção para as diferenças, e tem também um exercício de pronúncia, quando há letras que não existem nas línguas, sons que não existem nas línguas, dificuldade. Depois nós íamos formando os alfabetizadores, aos bocados, não tudo de uma vez, para dar a primeira parte do livro, para dar a segunda parte do livro, para dar matemática e depois para dar o português, primeira parte, segunda parte, enquanto continua a dar a leitura e escrita na língua materna, com a leitura de 10 livrinhos, com exercícios de gramática (já se introduzia a gramática), um pouco de gramática da língua materna e um desenvolvimento da escrita.

S. Mas como é que é, o ensino bilingue trabalha com a língua materna que vai só até ao 3º ano e depois.

E. Isso é para o primário, isto que nós estávamos a fazer era para educação de adultos. Não tinha nada a ver. Era muito mais informal. A gente não tem livro de leitura do segundo ano da educação de adultos. Tínhamos 10 livrinhos.

S. Então, este trabalho todo não pode ser aproveitado pelo ensino primário.

E. Pode e foi porque eu estava a fazer isto no INDE, ao mesmo tempo que no INDE estava a decorrer um projeto de ensino bilingue para crianças, o chamado PEBIMO, então eu dei ajuda ao PEBIMO e houve gente do PEBIMO que deu ajuda ao meu projeto. Chamaram-me p. ex. para eu ir ajudar a formar os professores da 3ª classe do PEBIMO, então, foi no Xai-Xai, havia professores de changana e havia professores que vinham de Tete, do nyanja.

S. Pois, porque essas escolas piloto eram em Tete e em Gaza e acho que em Boane.

E. Não, não, o PEBIMO era só Tete e Gaza, em Boane já é a introdução oficial do ensino bilingue como parte do currículo, aquilo era apenas experimentação, PEBIMO é projeto experimental e foi muito interessante ali, porque me pediram sobretudo para eu trabalhar na parte da gramática do ensino da língua já na 3ª classe, e tive que produzir materiais ali com ajuda de falante de changana e falante, porque o pessoal do PEBIMO não tinha previsto, era só leitura e eu disse não, para crianças tem que ter um pouco mais, qual é a gramática que vão aprender na 3ª classe da língua materna, tem que ter alguma coisa, e foi possível, eu consegui produzir durante o próprio curso. E aconteceu uma coisa muito interessante ali. Os professores que vinham de Tete recusavam-se a ensinar ciências naturais em nyanja, os de changana não tinham nenhum problema. O INDE já tinha traduzido os livros em changana de ciências naturais e dizíamos, ‘qual é o problema?’, porque estes livros a gente já os testou lá em Tete, há alguma palavra que está errada, há alguma

coisa, ‘não, não, não’, não conseguiam dizer nada, mas não se pode ensinar ciências naturais em nyanja (S. então, era um bloqueio psicológico), era um bloqueio psicológico. Mas o que é que está errado? E os changanas não tinham esse problema, então aí foi-lhes dito.

S. Mas também é falado no Malawi, em Zâmbia, sim, então.

E. Não sei qual era o problema. Uma valorização não, não. Está bem, a gente pode ensinar a ler em nyanja, podemos ensinar matemática em nyanja, mas ciências, tem que ser em português, no entanto, o pessoal lá do INDE, esse assunto não me dizia respeito, então vocês vão ensinar como estamos a trabalhar e vão usar este livro, as dificuldades que tiverem, vão anotar, nós vamos visitar, e foram visitar, eu não fui, e há uma equipa que volta e que me conta a seguinte história. Um professor nyanja disse, afinal, quando a gente ensina na língua materna, as crianças sabem muito mais do que a gente pensava que eles sabiam e sabem muito mais até de ciências naturais, e há um aluno que me pôs uma pergunta que eu não sei responder. Qual é a pergunta? Estamos a ensinar os animais domésticos e os animais selvagens e no grupo dos animais domésticos, lá no livro, consta o coelho, e a criança diz, ‘senhor professor, o coelho não é um animal doméstico, o coelho é um animal selvagem, porque veja bem, as galinhas, o cão, o gato, até os cabritos e a vaca, de manhã, amanhece, a gente abre o curral, e saem cá para fora, anoitece, voltam todos para o curral, agora tente lá abrir a gaiola do coelho, foge para o mato e não volta mais. Ele só está ali em casa da pessoa porque está obrigado, está preso, mas não é um animal doméstico como os outros. Agora o que é que eu respondo, e o professor ficou sem essa resposta até hoje. Portanto, os professores foram descobrir que afinal podia-se ensinar nas línguas, e eu estou-lhe a dizer que houve algum benefício, porque trocámos algumas experiências, e eu fiz algumas colaborações, mas, não consegui fazer a mesma coisa com o makhuwa, completo, literacia, numeracia, pós-alfabetização com dez livrinhos ou até doze.

S. Por falta de verbas.

E. E tempo, e tempo, porque aconteceu uma outra coisa, quando estávamos a iniciar o trabalho na língua sena, eu estava no INDE no projeto de adultos e uma colega minha que já faleceu estava no INDE a dirigir o projeto de crianças, e o projeto de crianças inicialmente tinha pensado em usar em vez do nyanja o ndau, uma língua da zona norte e uma língua da zona sul, então fomos as duas ao mesmo tempo à Beira, para preparar a Direção Provincial, o Governo, e as pessoas, quando a gente explicava, as pessoas diziam, ah, quer dizer que o Ministério da Educação agora, em vez de fazer a alfabetização em português, vai fazer alfabetização em sena, então quem é falante de ndau também vai ter que aprender em sena, não, sena é só para quem é falante de sena. Mas eles não entendiam isso, não conseguiam entender. Ah, não, a gente experimenta com o changana no Sul, sena no Centro, makhuwa no Norte, ah, quer dizer que então toda a gente no Sul vai ter que se alfabetizar em changana, toda a gente do Centro vai ter que se alfabetizar em sena. Não, não é nenhuma língua a impor a outra.

S. Mas este medo existia.

E. Não só medo como o conceito, o conceito de que a língua de alfabetização é uma língua geral, para toda a gente, quer tu fales quer não fales, e não entendiam, por mais, ou então diziam, ah, então é assim, o Ministério escolheu sena para adultos e ndau para crianças, introduzindo cada língua em todo o território de forma obrigatória, quando não era isso, era para quem já é falante. Então, eu cheguei à seguinte conclusão. Tenho que produzir livros de alfabetização em muitas línguas para entenderem que não estamos a querer impor nenhuma, cada um vai aprender na sua própria língua materna. Então, uma boa parte do tempo que eu estive lá no INDE trabalhei em makonde, em kimwani, em nyanja para adultos e em rhonga, além de sena, changana e makhuwa, porque o makhuwa fizemos o livro de alfabetização, no âmbito do projeto, mas não a tradução, não o livro de numeracia, não o material de pós-alfabetização.

S. Isto também aconteceu com chuwapu e lomwe, que são dialetos do makhuwa, ou não são, são línguas próprias.

E. O lomwe pode ser considerado um dialeto do makhuwa, talvez, o chuwapu não, porque, do que eu sei (eu nunca trabalhei nessas línguas), o chuwapu tem a gramática do makhuwa e o vocabulário do sena, porque é fronteira com sena. Tem vocabulário sena, portanto é outra língua.

S. Mas também é um grande desafio desenvolver materiais em todas estas línguas, quer dizer, o penúltimo seminário sobre padronização conta com 17 línguas, agora imagino desenvolver 17 línguas é um desafio, também em termos financeiros.

E. Sim, mas gastando o dinheiro apenas no português é um desastre.

S. Pois, porque os resultados não são.

E. São desastrosos, portanto eu nunca pensei foi que o ensino bilingue pudesse ser introduzido em todas as línguas ao mesmo tempo, mas a ideia do Ministério era tudo ao mesmo tempo, então introduziu o ensino bilingue para crianças em 15 línguas, umas mais bem feitas outras mais mal feitas, sem condições.

S. Os meus colegas da UP dizem que tudo depende do professor, e o que não está a correr bem é a formação dos professores, tem a ver, por várias razões, e acho que também a própria UP está envolvido neste processo de formação. E, agora na UP eles têm um minor em ensino de línguas bantu.

E. Sim, mas para ensinar o ensino secundário.

S. Sim, mas eles também têm o ensino primário, aqui só não vejo a ligação entre o minor, ou as línguas bantu e o ensino primário.

E. Na UP, na UP, têm formação de professores do ensino primário?

S. Ou formadores/educadores, não sei aonde é que vão trabalhar, provavelmente vão trabalhar como formadores no IIEP ou no ministério ou no INDE, não vão diretamente para as escolas, e também acho que não têm a formação, trabalhar logo na escola primária.

E. Mas se não têm formação para trabalhar logo na escola primária também não têm formação para formar professores primários.

S. Exatamente, mas aqui já começa o grande problema da formação de professores, e isto independentemente da língua, porque eu já assisti a uma aula de ensino bilingue em Boane, e eu pensei, pois, não é a mesma maneira para dar a aula.

E. Pois, mas eu queria dizer sobre isso que, infelizmente aqui em Moçambique, não sei de onde é que vem essa ideia, porque na Tanzânia e na África do Sul, todos os países vizinhos não é assim, mas aqui, provavelmente vem de Portugal, pensa-se que ensinar a ler e a escrever é muito fácil, e o professor menos qualificado é o que vai trabalhar na alfabetização ou de crianças ou de adultos; não precisa, é muito fácil, quando este é o mais complexo.

S. Pois, exatamente, mas é também um pensamento, ou era, já está ultrapassado na Alemanha, tivemos também este problema, agora damos muito mais atenção para a escola primária.

E. Porque se alguém tem formação superior não pode ir para uma turma da primeira classe, porque é um desperdício, então ficam lá pessoas que não sabem fazer o trabalho, isso por um lado, por outro lado, quando eu trabalhei no Ministério da Educação nos primeiros anos, tivemos que formar professores em pouco tempo, muitos, porque a maioria dos professores, ou grande parte dos professores eram portugueses e se foram embora, e nós fomos buscar os melhores professores para serem os formadores, mas esses melhores professores podiam não ter um nível académico muito alto, mas tinham muito boa experiência prática e muitos conhecimentos práticos. Com a introdução do SNE, se não me engano em 1983, houve uma política de valorizar o conhecimento académico em detrimento da experiência prática, e aí introduziu-se um problema que até agora não está resolvido, é que você tem um curso para ser professor de geografia no ensino secundário e vai ser formador do ensino primário sem você nunca saber como é que se dá aulas no ensino primário, o resultado é que os que são formados nos institutos de formação de professores não sabem como pegar numa turma de crianças (S. que é bem diferente, sim) não tem nada a ver.

S. Eu não me atrevia a dar aulas de alemão a crianças, porque é completamente diferente, sim.

E. Eu aprendi, eu aprendi com muita ajuda da SIL, estudando os livros, fazendo práticas e depois.

S. Mas porquê a SIL? Eles têm uma reputação assim um pouco, porque é um projeto missionário.

E. Eles são missionários, eles querem escrever a bíblia em todas as línguas, até querem criar línguas às vezes onde há dialetos e onde não é preciso criar língua.

S. Exatamente, sim, é uma fragmentação, também, que se pode observar com eles.

E. Sim, mas digamos, porque não lhes interessa escrever a bíblia nas línguas se não há ninguém que saiba ler, então, eles, por causa do objetivo principal deles, acabaram desenvolvendo muitos conhecimentos sobre alfabetização em línguas minoritárias, como eles chamam. Eu acho que aqui em Moçambique não podemos dizer que o makhuwa é minoritário, nem que o changana é minoritário, mas, bom, é a terminologia deles, e eu aproveitei muito dessa parte do conhecimento, porque essa parte da metodologia de alfabetização foi a literatura que eu encontrei que me explicasse o que é que é o método analítico-sintético, como é que funciona, como é que se elaboram os livros, por exemplo, como elaborar um livro de alfabetização numa língua que não é muito conhecida, então, eles têm a seguinte recomendação. Primeiro escrever textos naquela língua dirigidos ao público-alvo, com temas de interesse, com linguagem que interessa àquelas pessoa do público-alvo, e coletamos aí dez-quinze páginas de texto escrito, então aí começa-se a processar, organiza-se listas de palavras, palavras com sentido e palavras funcionadoras; as palavras com sentido é tudo o que é nomes, é tudo o que é verbos, mas os verbos eu pego, sobretudo o (*impercetível*) do verbo, as palavras funcionadoras são as ligações das frases e as terminações dos verbos, os aspetos da conjugação dos verbos. Então, começo a contar a frequência das letras nas palavras com sentido, nas funcionadoras já não me lembro, se se conta também ou não. Porque às vezes nas funcionadoras tu tens uma frase, por exemplo, ‘o canavial está a arder’ e em português, o canavial arder, se eu ponho o canavial arder a palavra ‘está’ precisa de estar na frase para fazer sentido. Eu estou a dar um pequeno exemplo. Então, tudo isso são técnicas, então, como é que é, tu podes ensinar, a partir dali, da contagem das letras, vês, a letra ‘a’ é muito frequente, é a que tem a maior frequência, depois vem a letra ‘l’, depois vem a letra ‘d’, depois vem a letra ‘e’, depois vem a letra ‘i’, misturas vogais com consoantes, a letra menos frequente é ‘w’ ou é ‘y’ ou é esta ou é aquela, então ficas com uma ordem da frequência e comesas o livro de alfabetização com as letras mais frequentes porque são as que intervêm na criação de maior número de palavras diferentes, enquanto que as funcionadoras, que normalmente são palavras pequeninas, podes ensinar a funcionadora à vista.

S. Há aqui em Moçambique, há entretanto, quer dizer, OK, primeiro foram os missionários, agora as universidades, como a UEM, já têm muita experiência, eles desenvolvem novos métodos?

E. Não, não, nem conhecem este. Isto, o pouco que eu conheço, é muito. Eu não conheço nenhum especialista de metodologia de alfabetização aqui em Moçambique.

S. Que é super importante; uma coisa é falar sobre as línguas e outra coisa é aplicar e desenvolver didáticas, que é um pouco o meu tema.

E. E o que eu estava a falar é como elaborar o livro, que é ainda outra coisa.

S. Mesmo a UEM, o ensino bilingue na UP é muito recente, mas a UEM já tem alguma experiência, mas mesmo assim ainda.

E. Conhecem muito pouco de metodologia.

S. Porque é assim, porque já estão a formar-se não sei quantos. Eu leio mestrados, doutoramentos, sempre sobre o ensino bilingue, fazem estudos, é mais sobre.

E. Porque continuam a achar, as pessoas no geral, que ensinar a ler é muito fácil, não estudam esse assunto, e cá em Moçambique já não é possível estudar esse assunto, eu estudei porque sou autodidata, porque estudei e porque fui, eu estudei os livros da SIL, e depois tentava praticar, em cena ou em changana, quando eu ia formar os alfabetizadores eu tinha que saber como dizer algumas coisas.

S. Pois, isto intriga-me um pouco, porque eu tenho a sensação que é visto como um processo muito mecânico, muito OK, é só a ortografia e a gramática e pum, vamos abrir a cabeça à criança e, enquanto é um processo, puf, e depois, no final, temos que entender, temos que falar sobre conteúdos, e ortografia e gramática são só assistentes.

E. Para já tem uma questão. Ensinar a ler na língua materna não é a mesma coisa que ensinar uma língua segunda.

S. Absolutamente, a língua materna ajuda a entender a língua segunda.

E. E aprender a ler na língua materna é muito mais fácil do que aprender a ler numa língua que tu também não conheces.

S. Depende, em adulto já é mais, fácil, quer dizer, para mim, entender, não posso falar muito bem a outra língua, mas, entender, e entender o funcionamento, para mim é fácil, porque eu tenho os meus conhecimentos na língua materna, e parto de um assunto muito bem aprendido.

E. Se tu és analfabeto em adulto, que é o que acontece aqui, querias aprender a ler numa língua que também não falas, é um esforço tremendo que não tem bom resultado, é muito raro a pessoa aprender.

S. Pois, porque acredito que acaba por decorar coisas.

E. Se tu tens, por exemplo, um quadro de sílabas La Li Lu, Pa Pi Pu, Sa Si Su, p. ex., na língua materna, e isto veio, já estamos numa aula em que houve três palavras-chave. Agora vamos construir palavras a partir destas sílabas. Como é que vais construir palavras numa língua que tu não falas, não é possível, então não constroem, então só decoram.

S. O que eu também acho um grande problema.

E. Eu fiz uma vez um exercício, em Pemba, porque eu estava a formar alfabetizadores em makonde, makhuwa e kimwani, em simultâneo, mas nas minhas formações, que são de quinze dias, são formações rápidas mas dou muita matéria, é muito intenso, também tem muita prática, eles praticam entre eles, um faz de professor e os outros fazem de adultos, mas, a seguir tem práticas reais, e como estamos na capital de Pemba, é fácil encontrar cinco senhoras falantes de makhuwa analfabetas, cinco senhoras falantes de kimwani analfabetas e cinco senhoras falantes de makonde analfabetas, cada uma numa sala de aula diferente com os seus alfabetizadores. A cultura é tão diferente de língua para língua, que entrando na porta da sala, a dinâmica era completamente diferente, os makondes eu ouvia, falavam em voz muito alta, explicavam muito, os mwanis, à porta da sala, não se ouvia eles a falarem, porque culturalmente não se pode falar em voz alta. Enfim, por aí fora. Mas então, eu fiz um exercício assim, parecido, com mais sílabas, por exemplo, ta ti tu e por exemplo mais uma vogal será lo po, so, to, uma coisa assim, então agora vamos fazer como se fosse um jogo de revisão que eles podem fazer com adultos, também se podem fazer com crianças, em que vamos criar grupos numa turma e cada grupo pega nestas sílabas e constrói palavras; têm cinco minutos, quem construir mais palavras certas ganha, só que os grupos eram de línguas diferentes, e não foi justo, porque o grupo makonde trabalhou o tempo todo, ta ta ta ta ta, em cinco minutos tinham listas de dezenas e dezenas, trinta, quarenta palavras, enquanto que os outros esgotavam as palavras e depois já não conseguiam fazer mais porque a língua também já não tinha mais. Portanto, eu gostaria muito que eu pudesse, agora na etapa final da minha vida, que eu já tenho 71 anos, formar formadores de metodologia da alfabetização na língua materna; se é português nas cidades, as crianças já falam em português, se é nas zonas rurais é melhor a língua que eles falam melhor. Isso eu gostaria de fazer.

S. Ultimamente tenho lido muito sobre esta situação linguística e também sobre formação de professores e tudo e também tenho a sensação que fala-se muito pouco sobre a didática e metodologia, é mais sobre o valor cultural, a identidade e também sobre os rendimentos escolares (E. porque ninguém sabe) e também está, não sei, obviamente há um desinteresse em aprofundar este assunto, e também.

E. Não é só um desinteresse é um desconhecimento, de que este assunto, eu lembro-me quando eu estava no Ministério, já na educação de adultos, portanto na década já 80 ou 90, houve alguém, do Ministério, que foi ao Brasil, e a Ministra Graça Machel mandou essa pessoa falar com todas as direções nacionais para saber o que é que gostariam que se discutisse lá no Brasil. E esse senhor veio falar comigo. E eu disse, olhe, no Brasil é muito interessante para nós porque eles têm um bom, na Universidade de São Paulo, têm um bom departamento de educação de adultos, onde, porque o Brasil tem muita experiência de alfabetização de adultos, apesar de que é na língua portuguesa. A questão linguística, o Paulo Freire, 'na Universidade de São Paulo estudam alfabetização de adultos, mas isso não é matéria para a universidade', eu disse, desculpa, é, é, é ignorância, e isso já foi há vinte anos, mas continuam a pensar que não é matéria para a universidade.

S. Mas eu já estava a pensar que se calhar temos que chegar aqui a uma massa crítica de pessoas que têm conhecimentos e também aceitem o ensino bilingue, porque, mesmo, falei com uma colega da UP que está a ensinar a língua bantu e disse que, quando eles abriram o curso na UP, houve hostilidade do lado dos colegas do português mas também das outras línguas. Quer dizer, eles se calhar também estão numa fase inicial, e sentem-se, isto também ouvi da boca dela, é uma revolução social que estão a fazer, e pois, ainda estão no início, é um processo que levou muito tempo.

E. Sim, mas é assim, aqui na cidade de Maputo, nas universidades e no Ministério, Universidade Eduardo Mondlane é capaz de ser uma bocadinha diferente, mas no Ministério, há a ideia de que as línguas não servem para nada.

S. Pois, isto também é uma preocupação, fala-se muito agora e acho que há o programa como o Vamos Ler, quer dizer, há uma preocupação, mas ao mesmo tempo fala-se muito sobre a necessidade de ensinar os miúdos em línguas nacionais, por causa dos rendimentos escolares que são muito baixos.

E. Sim, então, no INDE, quando eu fui para o INDE na década de 90, o projeto que havia lá de ensino bilingue para crianças, foi imposto pelo Banco Mundial, não era uma opção do Ministério da Educação, mas face aos baixos rendimentos escolares, já no início da década de 90, o Banco Mundial tinha dito, ‘façam essa experiência’, e, a pessoa que estava a dirigir o departamento de investigação, que eram dois projetos de investigação, o meu para adultos e outro para crianças, ela dizia, ‘nós não achamos que isto seja importante mas o Banco Mundial obrigou a fazer’.

S. Muitas vezes tenho a sensação exatamente que são programas impostos e não, mas isto também é um problema um pouco que vem das próprias pessoas que não querem que.

E. É a influência do colonialismo português, que desvalorizou as línguas, e apesar de que os assimilados que eles formaram tinham ideias de lutar pela independência, alguns ficaram colonizados mentalmente e estão a reproduzir isso nos seus filhos (porque já somos independentes há mais de 40 anos).

S. Mas também tenho a sensação de que aqui no Sul há mais um movimento pro ensino bilingue, há muito mais pessoas, se calhar por estarem na capital e as universidades estão aqui, fazem mais parte deste movimento, do norte é um pouco mais difícil introduzir as línguas nacionais, e também ter pessoas que sim, estão na frente neste processo.

E. O que eu sei é que quando há ensino bilingue no terreno e quando é bem feito, porque em Boane não foi bem feito, os pais preferem o ensino bilingue.

S. Mas, os miúdos vão ter possibilidades no mercado laboral, ou não?

E. O ensino é bilingue, eles acabam a 5ª classe, sabendo ler e escrever melhor do que, eu ouvi uma mãe, em Gaza, que contava, eu tenho vários filhos, porque uma família nunca tem um filho só, e então havia um que estava no ensino bilingue do PEBIMO, e os outros estavam no ensino normal em português. Eu prefiro mil vezes o ensino bilingue, mas porquê, o meu filho fala-me em casa do que aprende na escola, e continua a obedecer-me, os outros não me obedecem, já não querem ajudar em casa, não querem ir buscar água.

S. Por poder falar em português.

E. Aprendem a desprezar os pais que não falam português.

S. Sim, mas também este projeto PEBIMO teve muito mais atenção, quer dizer, não só do Governo, mas também de organizações internacionais, se calhar isto ajudou a ser (sobreposição).

E. Um processo de melhor qualidade, sim, sim.

S. E agora está um pouco mais espalhado, mais divulgado, e assim, porque o que eu li sobre o ensino bilingue, já não tem resultados melhores, ou não há rendimentos escolares que são.

E. Porque não há livros, porque os professores não são formados.

S. Sim, isto também, mas é um grande perigo, porque agora também pensa-se em aumentar o ensino primário, da primeira até à nona classe, e pergunto aonde é que vão buscar os professores.

E. Por isso eu digo, eu não sei. Há muitos problemas; um problema de fundo que tem a ver tanto com o ensino bilingue como com o ensino em português é que não se ensina as crianças a ler corretamente. É preciso metodólogos. Temos que formar metodólogos, temos que ter metodólogos nas universidades e a UP eu não conheço que tenha lá um sector do ensino primário.

S. Tem, sim, da FACEP, da faculdade de ciências de educação e psicologia, eles têm, sim, o ensino primário.

E. O que eu sei que a UP teve o Jan Draisma, que era um holandês, que trabalhou a fazer cursos, agora não me lembro do nome, de formar metodólogos de matemática para o ensino primário, mas para língua não conheço, nada que eles tenham feito. Porque era a metodologia de como ensinar matemática tendo em conta as línguas africanas como línguas maternas, como é que dizem os números, como é que fazem o cálculo mental nas línguas, e esses professores, houve vários cursos, houve várias graduações, mas depois parou, e penso que não teve continuidade. E ele formou metodólogos, que andam espalhados por aí se calhar a fazer outras coisas.

S. Mas se calhar a universidade também não tem a liberdade de interessar-se mais por estas, não sei, eles estão lado a lado, INDE e a Universidade Pedagógica, os prédios, sim, estão pertíssimos, mas parece que não há muito intercâmbio entre as duas instituições.

E. A mim me disseram que a capacidade que o INDE tinha quando eu estava lá na década de 90, agora não há capacidade nenhuma, as pessoas só querem é ganhar dinheiro e não sabem fazer nada, não conseguem produzir nada, têm que contratar externos ou ser contratados os próprios funcionários do INDE para produzir alguma coisa. E é assim, este ano eu trabalhei num concurso que concorri o ano passado com outras colegas para reeditar livros de alfabetização em seis línguas, que eu fiz, que eu trabalhei nesses livros no INDE, quando estive no INDE na década de 90, changana, rhonga, sena, ndau, makhuwa, nyanja, seis línguas, eu concorri, porque eu sei o trabalho que deu a fazer aqueles livros e estava com medo que, se uma outra editora concorre, que não tem o conhecimento de como é que as línguas funcionam, como é que a alfabetização funciona, como é a conceção daqueles livros, vai introduzir alterações, pode ficar até muito bonito, com cores (que aquilo não tinha cores), mas pedagogicamente e linguisticamente pode ficar um desastre. Ganhei, e trabalhei, e fiz seis livros, reformulei seis livros; os livros inicialmente que eu fiz no INDE foram trabalhados no ministério e no INDE, muitos deles a fazer modificações que eu tive que mudar tudo outra vez porque estava errado, começando porque inventavam maneiras de escrever a língua, em vez de seguir as recomendações, depois escolhiam palavras-chave que não eram possíveis de ilustrar, reduziam os textos, em vez de serem textos maiores eram muito pequeninos, quer dizer, tudo cheio de erros.

S. Mas, pela culpa da editora?

E. Não, porque o INDE, o INDE, digitou aqueles textos todos e modificou-os para entregar à editora, entregou com erros.

S. Mas também não foram avaliados (E. por quem, não há ninguém no Ministério capaz de avaliar) não há ninguém que está em cima, que pode, pois, mas podem ser os colegas por exemplo da UP, se houvesse intercâmbio.

E. Se houvesse intercâmbio. Eu gostaria muito de colaborar com a UP na formação de metodólogos de alfabetização.

S. Pois, aqui também acho que há sempre um pouco de desperdício, como as instituições não comunicam muito bem, ou até mal, perde-se muita informação.

E. E o novo Reitor da UP, parece-me que é uma pessoa, ouvi dizer, mas não tenho a certeza, que não valoriza as línguas moçambicanas.

S. Acho que sim que tem outra posição do que Uthui.

E. Não sei se já acabou com aqueles minors nas línguas.

S. Não, isto ainda continua e a ideia é expandir esse sistema, só que isto também tem a ver com a situação no local, às vezes há programas como o Vamos Ler, eles precisam de docentes, perguntam à UP e fecham o curso dentro da UP para poderem ajudar o programa como o Vamos Ler, mas, eu ao mesmo tempo vejo isto como um potencial para ganhar experiência, no campo, na área.

E. É que por exemplo, esse *Vamos Ler!*, parece que usam uma metodologia diferente, mas não é tão diferente, do que eu comecei a ver. Por exemplo, eles usam uma palavra que é descodificável, que eu não uso, mas é a mesma coisa, eu uso controlo da progressão, tu, quando estás na página 40 do livro, estás a usar palavras escritas com as letras já ensinadas, ou não. Esse conceito de controlo da progressão ninguém tem. E, o Projeto *Vamos Ler!* introduziu com a palavra descodificável, quer dizer que as palavras são construídas, usou outra palavra, mas, aqui em Moçambique, penso que, a maioria das pessoas não tem essa noção e escrevem livros de alfabetização de adultos em português com muitas palavras que não são descodificáveis, e de crianças a mesma coisa, então é uma confusão, porque não dá treino de leitura.

S. E não organização que pode coordenar esta.

E. A Associação Progresso, não sei se você sabe, eu trabalhei lá, e trabalho ainda, sou membro, mas já estou, também já tenho mais idade e não, não. Bom, fez uma coletânea de livros para crianças, que foi a Frauke Draisma, a mulher do Jan Draisma, que fez em português, e aqui na cidade muitas crianças falam português e precisam de aprender a ler em português, e o primeiro livrinho trata de palavras com, primeiro tem as vogais, que eu acho bem, e depois a letra por exemplo ‘m’, então tem ma me mi mo mu, e faz palavras com ma me mi mo mu e, como não se pode fazer muita coisa, mete-se um desenho, do gato, porque gato tem ‘ga’ tem ‘to’ que não foi ensinado, mas tem o gato mia, miau, a mimi, ama, a mamã, coisas assim, depois tens a letra ‘b’, por hipótese, ou a letra ‘v’, acontece que a letra ‘v’ em português é muito produtiva mas eles não sabem, não constroem os livros a partir das mais produtivas em português. Tem a letra ‘b’ que tem ba be bi bo bu, então tem, já não sei que palavras é que se pode pôr com ‘b’, e não é muito bom, mas vamos dizer ‘p’, mapa, papa, papá, pio, pia, e o pio pio pia, e não sei quê, tá tudo com progressão controlada. Depois tem o segundo livro que já introduz outras e o terceiro e o quarto e o quinto, são cinco, é uma coleção de cinco.

Aqueles livros chamam-se ‘Eu Leio’ e foram usados para esse projeto da USAID. Para serem usados nesse projeto da USAID o Ministério da Educação exigiu que fossem ao INDE e que o INDE desse a sua opinião, OK. O INDE deu opinião, não tinham noção do que é o controlo da progressão, então diziam não, aqui onde diz ‘a mimi apoia a mamã’ ponha ajuda, mas nem a letra ‘j’ foi ensinada nem a letra ‘d’ foi ensinada, não têm a noção, não há no Ministério da Educação quem conheça o que é o controlo da progressão, ou o que é construir livros descodificáveis, que no início têm poucas letras e que vai aumentando as letras e controlar quais são as letras. Por isso é que eu digo o controlo da progressão, essa é a terminologia da SIL, agora os Estados Unidos, os americanos usam ‘descodificável’, tudo bem, é a mesma coisa. Você chame o nome que quiser, mas o livro de alfabetização não se escreve como um livro de um romance ou de uma novela ou de uma história qualquer. Tem que ter um controle, porque o que é que estamos a ensinar, de cada vez, o que é que estamos a ensinar tem que dar prática, tem que haver prática daquilo que se está a ensinar, juntando com o que já se ensinou (S. claro que sim) e, portanto, neste momento eu não conheço outra pessoa. A Ana Paço, era minha colega no INDE, ela defendia, era contra o ensino bilingue e defendia que podemos ensinar uma criança que não fala português a ler em português ao fim da primeira classe, porque ela foi formada como professora primária no tempo colonial, era um curso médio de três anos, do magistério primário, o mesmo curso que havia em Portugal, para os professores das escolas primárias em Portugal, apesar de que aqui tínhamos essa realidade de que as crianças chegavam à escola sem saber falar português, mas havia alguma capacitação e ela conseguiu ensinar.

S. Pois, eu tenho uma colega na UP que foi ensinada assim, ela chegou à escola sem falar uma palavra em português, mas foi em setenta e tal, e aprendeu o português lindamente, hoje em dia é professora, já dois doutoramentos, e ela também defende que é possível, porque eles na altura conseguiram, tinham dificuldades, foram proibidos de falar as línguas, ela é de Tete, mas, ela conseguiu, por isso ela diz que é possível.

E. É possível, mas é preciso ter-se professores de alto nível, que nós não temos hoje.

S. E ao mesmo tempo que, exatamente, por exemplo uma instituição como a UP não cumpre.

E. Não cumpre o quê?

S. O seu compromisso com a sociedade, quer dizer, formar professores que sabem ensinar.

E. E porque ela foi criada naquele ambiente de que é proibido falar as línguas ela aprendeu a desprezar as línguas.

S. Não despreza, não despreza, ela tem outro caminho, ela diz, sim, como eu fui alfabetizada em português, aprendi muito bem, agora faço o contrário, agora estou a escrever na minha língua materna para ajudar neste processo.

E. Mas é assim, eu em 2016 fiz um trabalho no Ministério da Educação, na Direção Nacional de Alfabetização, fui chamada para isto, para dar a todos os técnicos noções de alfabetização em língua local. E aquele pequeno curso, que era dia sim dia não, três vezes por semana, p. ex., segundas, quartas e sextas, de manhã, das 8:30 até às 15h, com um intervalo para o almoço e de manhã um intervalo para o lanche. Então, isso durante três ou quatro semanas, nove sessões, nove dias, e a direção nacional abriu e convidou gente das outras direções, houve gente do ensino primário, houve gente da formação de professores, houve gente do ensino especial, do secundário não creio, mas se calhar até veio, e eu organizei aquelas pessoas em grupos de línguas. Havia por exemplo uma pessoa que falava sena, uma pessoa que falava nyanja, uma pessoa que falava nyungwe, aí juntei as línguas da zona centro, mas os changana havia muitos, depois já para o norte, makonde, já era mais difícil, mas organizei por grupos de línguas, agora como é que a gente ensina as vogais na língua materna, não, mas eu comecei pela pré-alfabetização para adultos, que também para crianças é preciso, que é o treino da mão, distinguir os sons das palavras, dividir as palavras em sílabas, e pronto, depois iam para os grupos e praticavam nos grupos, e eu visitava os grupos, depois as vogais, e isso em cada língua e com os livros, os manuais de alfabetização que eu tinha disponíveis em cada língua, depois como ensinar as consoantes, e já palavras, texto, uma lição já com duas páginas, que tem a palavra-chave, de composição, sílabas, família silábica, a análise e depois a síntese, que é juntar sílabas para formar palavras, juntar palavras para formar frases e um pequeno texto, a leitura de um pequeno texto, e uma lição de revisão também, como é que se dá uma lição de revisão, falei também sobre o ensino de português como língua segunda, para as pessoas não ficarem apenas limitadas na sua língua, já sabe ler e escrever na sua língua materna, pode usar isso para aprender português. Foi muito interessante porque todos se entusiasmaram de ver que a sua língua podia ser escrita e que eles podiam aprender a escrever na sua língua, e que havia regras, e havia gente que era da formação de professores diziam, todos os técnicos de formação de professores deviam ter isto, porque não sabem como é que se ensina a ler, e do ensino primário, mas não houve repetição, foi em 2016 só, não sei porquê, isso era uma coisa que eu queria dizer, é que, todos os que participaram, tirando uma que era uma técnica do ensino, da educação de adultos, que faltou porque estava a tirar carta de condução, faltava muito e era uma pessoa muito indisciplinada, todos eles ganharam um entusiasmo pelas línguas moçambicanas que se nós fizéssemos isso, gradualmente, em todo o Ministério, o Ministério ia mudar, porque as pessoas têm aquela ideia, o vice-ministro, o Ngunga diz assim, tem o ‘chip do português cá dentro da cabeça’, e é uma desconsideração da língua materna.

S. Pois é, mas também tem a ver com métodos de ensino que eles aprendem ao longo da vida, quer dizer, é muitas vezes não é muito pedagógico, não é muito didático, que eu vejo numa sala de aula numa escola, mas também vejo a mesma coisa numa universidade, quer dizer, assim, não posso ensinar uma língua, eu tenho a minha formação, tenho a minha experiência e vejo o que é que vejo e penso, assim não e aqui vejo as línguas também.

E. Eu fui diretora nacional de alfabetização e não sabia nada de métodos de alfabetização (S. mas pode-se aprender) mas naquela altura eu não tinha tempo para aprender, naquela altura eu estava a dirigir muita coisa, eu ia assistir a aulas, quer dizer, isto não está a funcionar, mas porquê, não consigo saber porquê, mas isto não funciona, o que é analítico-sintético, porque é que se diz analítico-sintético, é analítico aonde, é sintético aonde, como é isto, mas porque é que não funciona, eu não sabia; deixei, e foi no final da minha estadia em que eu comecei a estudar o assunto já com ajuda do pessoal da SIL, e não era só o pessoal, eram os livros, mesmo à distância, e depois fui praticar, e no projeto sena foi muito interessante porque as mulheres queriam valorizar a sua cultura, pediram provérbios, e eu perguntei, mas, vocês já conhecem os provérbios na vossa língua, ‘não, estamos a esquecer’, e depois houve alfabetizadores que me disseram, já na pós-alfabetização, já no segundo ano, que há mulheres que ficaram muito valorizadas em casa, porque culturalmente uma mulher não pode criticar o marido, na língua sena, na cultura sena, mas pode criticar usando um provérbio, se usa um provérbio no momento certo, no contexto certo, ninguém a pode criticar, começam todos a olhar para ela com outros olhos. Estavam contentes.

S. Assim se ganha influência e poder, muito bem, mas é positivo quando, sim, as mulheres têm poder.

E. Segundo, aquelas mulheres, que no início do projeto disseram nós não queremos o português, todas elas aprenderam a ler na língua materna e queriam já o português, porque tinham ganho um pouco de autoestima, autoconfiança. Por último, em changana a situação era diferente; em changana, a gente para mobilizar os professores, tínhamos que dizer, é mais fácil, é uma questão pedagógica, de metodologia, de pegar do mais simples para o mais complexo, vamos começar por ensinar a ler na língua materna e depois passamos ao português, mas para eles a alfabetização em changana era uma etapa, para facilitar a aprendizagem daquilo que contava realmente que era aprender a ler em português. Isso no início; quando começaram, começaram a ficar entusiasmados e diziam, isso, afinal, aprender a ler na própria língua, por si só, tem valor, agora essas pessoas que aprenderam a ler, na escola, em português, quando não falavam, como era o caso da Ana Passos, ela também não valorizava o ensino bilingue, não acreditava no ensino bilingue, colega dessa outra sua colega, essas pessoas, algumas delas, não todas, mas algumas, têm um problema psicológico fortíssimo dentro delas, que eu descobri no INDE, quando estava a trabalhar no INDE, porque a certa altura eu discutia com a Ana Passos e a conversa descambava da lógica para uma questão que já não tinha lógica nenhuma. Por exemplo, ela um dia contou uma história, uma anedota, estávamos num tempo de repouso, e ela dizia assim, o ensino bilingue faz-me lembrar esta anedota. A Joanelinha chega a casa e diz à mãe, mamã, na escola vamos fazer uma festa, uma quermesse, para juntar dinheiro para os meninos pobres, e eu gostava de levar qualquer coisa, será que podemos fazer um bolo e levar para lá, sim podemos, e então mamã, diz lá, o que é que é preciso para fazer um bolo, ah, um bolo precisa de seis ovos mas como é para os meninos pobres pode levar só 3, precisa de 200g de açúcar mas como é para os meninos pobres pode levar só 100, precisa de 200g de farinha mas como é para os meninos pobres pode levar só 100, e assim por aí fora, ela ria-se, ria-se, ria-se. Eu disse, ó Ana, tu estás a dizer que isso te faz lembrar o ensino bilingue, quer dizer que tu achas que o ensino bilingue é um ensino de segunda qualidade, ‘não, eu não disse isso’, mas foi o que ela disse, ficou zangada comigo por eu ter dito isto, no dia seguinte ainda estava zangada, e depois disse à nossa chefe, a Ana veio ter comigo muito zangada porque tu estavas a interpretar mal o que ela, mas então o que ela quer dizer, e ela era contra o ensino bilingue, eu disse à minha chefe, disse olha, eu não psicóloga, eu vou deixar de discutir estes assuntos, não vou discutir mais, porque as coisas não têm lógica nenhuma. Havia pessoas em reuniões, quando viam que as coisas, não era só palavras, que se estava a fazer e que se ia introduzir, que começavam a chorar; houve uma outra que disse, ‘eu estou a sentir um arrepio aqui pela espinha acima’ quando penso que isso vai para a realidade. São pessoas que aprenderam desde pequenas a desprezar as línguas, a desprezar a sua cultura original e cresceram a pensar que esse era o preço a pagar para se desenvolverem e crescerem em etapa social, e quando começam a ver que afinal não era preciso espezinhar a sua origem e que há uma outra maneira, isso dá-lhes para chorar, para se revoltar, eu estou a pensar em três pessoas diferentes do INDE, com manifestações emocionais, ainda por cima eu não sou falante de nenhuma dessas línguas, e depois começavam a dizer, ‘ah a Teresa está a trabalhar, a escrever livros’, para já diziam não é possível escrever nessas línguas, depois diziam não é possível formar alfabetizadores nessas línguas, e eu ia produzindo os livros, e depois diziam, ‘ah, a Teresa está a promover isso, mas ela, põe os filhos dela na escola em português, se é a língua materna dos meus filhos se é o português, então, ia pôr em que língua, e então eu disse pronto, eu já não falo mais, só vou fazer e depois já no final da década de noventa já (*imperceptível*) porque a situação mudou. Você diz que agora há muita gente que não compreende e que não aceita, quando eu comecei, na década de noventa, era muito pior a situação, muito pior, a situação mudou muito, para melhor, em Moçambique.

S. Pois, e se calhar só aqui na Cidade de Maputo, se calhar.

E. O que eu vejo no País, em Cabo Delgado e Niassa onde a Progreso trabalhou, em Gaza, onde eu trabalhei, é que, as populações, quando encontram um ensino bilingue de qualidade mínima aceitável, preferem, e queriam mais escolas do ensino bilingue do que aquelas que o Ministério prevê, porque querem aquilo e que tenha qualidade, porque o que aconteceu na aldeia de Magubo, que é uma aldeia do distrito de Boane, que por acaso conheço a aldeia mas não conheço a escola, conheço por outras razões, tenho amigos que vivem lá, é que ali se pensava que se falava rhonga, e introduziu-se o ensino bilingue em rhonga, quando ali fala-se mais changana do que rhonga.

S. Mas as diferenças entre essas duas línguas não são muito grandes, dizem as pessoas.

E. São tão grandes como do português para o espanhol, porque têm alfabeto diferente, sons diferentes, palavras com significados diferentes, ou melhor, vocábulos diferentes para dizer a mesma coisa, e devem ter também palavras semelhantes com significados diferentes, como existe em português e espanhol. Por

exemplo, o rhonga, vou contar uma anedota, que se passa nos *compounds* das minas da África do Sul em que eles organizam os trabalhadores por etnia, então, e servem xima aos zimbabueanos e aos changanas e servem arroz aos rhongas, porque é a comida de base tradicional, e uns changanas, dois ou três amigos, disseram, já estamos cansados de comer xima, hoje vamo-nos pôr na bicha dos rhongas, e eram vários, e no dia seguinte foram mais e no seguinte mais e o arroz acabou mais depressa, então os rhongas começaram a pensar, mas o que é que se passa, porque é que agora a panela que chegava para nós agora não chega, ah, estamos a ter aqui infiltrados, já estamos a ver o que está a acontecer, já vamos resolver isso. Pegaram numa garrafinha, numa garrafa de coca-cola, e fica um deles ao lado da panela, ‘o que é isto?’, o changana diz, *bochela*, o changana diz *xigazana*, quando diz *bochela*, você está na fila errada, vai para a fila do changana, você é changana, vai para fila, então, naquele dia comeram bem o arroz, mas no dia seguinte os changanas quiseram voltar ao arroz e disseram já sabemos qual é que é o truque. Então, ‘o que é isto?’, então o changana diz, *xigazana*, ah, você está a querer fingir que é rhonga, mas não é, porque não consegue pronunciar *xigadjana*, *djaaa*, *djaaa* é rhonga, não é changana, e o changana não consegue pronunciar, então, se há diferenças de pronúncia, não é a mesma língua, começa que o alfabeto rhonga tem muito mais consoantes que o alfabeto changana, porque eles têm muito mais consoantes, pronto, e então introduziram o rhonga ali onde era mais changana do que rhonga, uma mistura, mas mais changana do que rhonga, no entanto foram aprendendo tudo em rhonga e o Dr. Bento Sithoe, que vive, que agora vive lá, e que você conhece e que é também pastor da igreja, diz que foi uma vez à missa lá e aconteceu uma coisa que faltou a pessoa que devia ler a leitura da bíblia, e apareceu uma jovem, daí 17-18 anos, diz eu sei ler, tinha aprendido lá na escola, e ele diz, puxa, ela vai ler aquele extrato da bíblia, é tão complexo, como é que ela vai ler, ele estava todo a roer-se por dentro, diz que leu maravilhosamente bem, com pausas, com boa pronúncia, maravilhoso e aprendeu ali na escola.

Então, há realmente dados que a gente precisa de investigar e o que me dizem na universidade, quem me disse foi o Dr. Bento Siteo, disse-me o Dr. Dave Timpio, e mais um outro que eu já me esqueci, que os alunos que entram na universidade e que fizeram ensino bilingue em Niassa, em Cabo Delgado e não sei se também em Tete, porque a Associação Progresso apoiou muito o ensino bilingue em Cabo Delgado e Niassa, e outras províncias não tiveram apoio e agora a Progresso já não está a conseguir apoiar, porque a Progresso depende dos doadores dos seus projetos, e já não tem financiamento para apoiar o ensino bilingue, está a apoiar a formação de professores, eu não estou lá e eu duvido muito da qualidade que esteja lá, porque é a mesma coisa, falam muito, teoria, teoria, teoria mas na prática, bom, não sei. Eu não consegui formar na Progresso um corpo de técnicos que saibam algo sobre metodologias, não consegui.

S. Se calhar, pois, também é uma Associação, que é do poder cívico, acho que devia ser uma tarefa de uma entidade mais académica, se calhar, é mais fácil juntar o saber, e também é uma tarefa do Estado, afinal.

E. E já não sei porque é que eu estava a falar da Progresso, mas o que eu queria dizer é que a Progresso apoiou e em Gaza (*sobreposição*).

S. Pessoas que estiveram no ensino bilingue estão na universidade, já terminaram, quer dizer.

E. O Bento Siteo o que me diz é assim, eles são intervenientes, põem questões, são bons alunos, o David Pucker diz, ‘são brilhantes’ e já há graduados, então isso valia a pena ser estudado, para mostrar a esta gente toda que há uma maneira mais simples, porque senão tu tens que ter cada professor primário, para ensinar a ler em português a crianças que não falam português, tem que ter formação universitária com cursos que não são dados cá, não é possível, enquanto que eu consigo formar em 15 dias, no início do ano, mais uma semana a meio do ano.

S. Pois, mas aqui, eu conheço mais ou menos os currículos de língua, são cópias de outros países, quer dizer não tem nada a ver com a realidade aqui, formam pessoas para o secundário, mas vem de uma outra realidade, quer dizer, aqui não combina nada.

E. Nada combina, nada combina, eu estou a pensar uma coisa, como é que eu vou fazer, na Progresso não consegui, houve uma altura em que fizeram uma avaliação da Progresso, uma avaliação independente, uma organização independente e disse a Progresso é uma ONG especializada em educação de adultos e eu disse lá dentro da Progresso, é preciso que vocês tenham especialistas, não podem ter só a Teresa Veloso que já tem a idade que tem e que está a sair, e não têm nenhum, todos dizem, todos os funcionários lá, ah, eu não sou especialista de alfabetização, eu não sei nada das línguas, ah eu não sou especialista, então como é que a Progresso é uma organização especializada nisso, eu posso formar, ponham lá pessoas eu formo, nada, não acontece nada, portanto acho que não consegui. No Ministério, eu dependo do que o Ministério entende,

do que o Ministério quer. Tem um vice-ministro, que é um grande promotor do uso das línguas moçambicanas e que também está a fazer o que consegue fazer e que eu acho que ainda é muito limitado, de maneira que eu estou a pensar criar uma instituição independente, privada, tipo instituto de alfabetização nas línguas moçambicanas, ou instituto de educação de adultos, ou, uma coisa assim, onde eu possa formar formadores e editar materiais nas línguas.

S. Pois, mas em vez de fazer isto numa instituição privada eu optaria sempre pelas universidades.

E. Mas como é que eu posso? É assim, eu, quando a UEM introduziu o curso de professor das línguas bantu, o curso era dirigido por uma colega minha do INDE, a Samima Patel, que é especialista em ensino bilingue mas sobretudo o ensino de português como língua segunda, ela de alfabetização e metodologia de alfabetização sabe muito pouco, porque ela começou por ser professora do ensino secundário, depois fez o mestrado, fez o doutoramento no Brasil, mas ela não tem experiência do que é pegar uma turma da primeira classe. Eu como tive que organizar formações de alfabetizadores, eu sei pegar numa turma de adultos, de crianças não sei, porque eu estou mais virada para adultos, e ensinar a ler, e a crianças eu já ensinei também, porque a certa altura na minha vida apareceram-me amigos que tinham filhos com problemas na escola e pediram-me ajuda, eu descobri que estavam na quarta classe mas não sabiam ler, eram crianças e eu ensinei a ler, mas é diferente ter um grupo de dois ou três aos sábados à tarde, ou ter uma turma inteira de 60 ou mais. Portanto, mas alguma coisa eu sei, enquanto que eu acho que muitos dos formadores dos institutos de formação de professores não sabem nada, pronto, então, a Samima, nesse curso, pediu a minha ajuda para um módulo de metodologias, e eu fui lá, mas eu não pude ir todos os anos, e os outros anos eu não fui, não consegui formar.

S. Pois, os currículos todos têm metodologia do ensino de língua bantu, mas não sei quem dá a formação, eu não sei do saber, dos conhecimentos dos formadores.

E. Mas a questão é a seguinte, metodologia de ensino de língua bantu ou metodologia de alfabetização em língua bantu, são coisas diferentes, mas eles não sabem a diferença, não sabem, não sabem, porque um que, neste momento ele é mestre, mas fez a licenciatura no curso de professor de línguas bantu, depois fez um mestrado em linguística, ou outro tema, não em metodologia, e é uma pessoa muito dedicada, muito capaz, é dos melhores alunos e está lá no MINED na direção nacional de alfabetização e educação de adultos, e ele é um promotor do ensino em línguas moçambicanas, é com ele que eu articulei este trabalho de.

S. Quem é ele?

E. Chama-se Laquene Laisse, ele estava no grupo que reviu o livro rhonga, o livro rhonga estava todo errado e no entanto ele estava lá, todos eles das seis línguas, e o Laquene coordenava este trabalho de revisão, meteram palavras que não podiam estar porque não coincidiam com o controlo da progressão, disse, Laquene, eu já falei contigo, tu já sabes, ele disse, ‘ah, então eu distribuí um papel a todos os grupos, eu expliquei’, mas distribuir um papel, não é suficiente, como é que pensa, quer dizer, as pessoas não têm formação, é tudo teoria, e quando se vai à prática acham que podem mudar, enfim, eu gostaria de ajudar, então, porque eu cheguei à conclusão de que estou na etapa final da minha vida profissional e eu quero formar formadores nesta área, que é a área de metodologias de alfabetização, que, alfabetização, em qualquer país do mundo, e todas as metodologias de alfabetização são na língua materna, não se confunde com o ensino de uma língua segunda. Eu queria trabalhar nisto, e se possível como trabalhar nisto nas línguas moçambicanas. Então, fui ter no ano passado, 2017, com a UEM a ver se eu podia trabalhar a formar formadores. Não foi possível porque eu não tenho certificado, eu sou apenas licenciada de química e física, tenho um certificado que tirei nos EUA num curso de verão da SIL que foi um curso muito intensivo que me deu um certificado por ‘mega literacy’, mas isso para eles, burocraticamente, não é suficiente. Então e agora, não sou doutorada, não sou mestrada, quando ouço os meus colegas, se tiraram um mestrado, eu estava no INDE e tiravam o mestrado na UP com um programa com os suecos, eu estava a trabalhar nos projetos em língua cina e na língua changana, e havia professores que viam o meu trabalho e me diziam, mas, Teresa, isto aqui tem qualidade, produz artigos, isto tem qualidade para mestrado, eu disse, eu não quero tirar o mestrado porque não tenho tempo, ou faço uma coisa ou faço outra, e eu prefiro fazer isto, que é o que vai ter impacto no terreno. Eu não preciso de ter o título de mestre, para quê? Agora, já estamos em 2018 e já no fim do ano, já me vieram dizer, ah, vamos encontrar uma maneira, porque afinal aquelas tuas ideias são importantes, uma maneira de desviar a burocracia, agora, se eu puder trabalhar na UP e se você me ajudar a isso, eu adoraria.

S. Acho que sim, ainda não sei o que posso fazer mas eu tenho bom contacto com os colegas e acho que, pois, ainda não assisti a muitas aulas, mas assisti as aulas e também os métodos que eles utilizam dentro da sala de aula, que eu acho que não são muito suficientes, têm dezoito pessoas, de um curso que no total são 61, umas pessoas que vão para várias áreas, dezoito querem ser professores no ensino bilingue.

E. Do ensino bilingue do ensino secundário, porque a UP forma professores do ensino secundário, não forma professores do ensino primário.

S. Sim, mas não sei como isto, não sei, a ligação com os centros de formação de professores também existe.

E. Eles vão dali para ensinar nos centros de formação sem saber nada de como fazer na prática.

S. E sem ter recebido um ensino, em termos de didática, bom.

E. E por isso a tendência é copiar os métodos.

S. E não têm muitos métodos, quer dizer, o ensino, eu não ensinava uma língua assim como os meus colegas estão a fazer.

E. Eu não sei quais são os métodos que você usa mas eu tive que estudar um pouco de métodos de ensino de língua segunda por causa da alfabetização bilingue para ensinar português na etapa de pós-alfabetização e eu tenho alguns pequenos textos e práticas, o que eu gostaria de escolher são métodos mais naturais, em que aprendi uma coisa que eu achei muito interessante que é a resposta física completa, portanto eu uso nas minhas formações a resposta física completa, para ensinar verbos, para ensinar nomes, instruções, uso também o diálogo com fantoches em que simulamos uma conversa e depois uma parte da turma faz esta pergunta outra parte faz esta resposta e depois eu como professora vou de pessoa em pessoa fazer o diálogo individualmente e depois todos já em grupos, portanto temos algumas coisas, mas eu não sou especialista disso, mas a verdade é que as senhoras sena, as senhoras de changana, com estes livros, que se chama 'Parabéns mamã', aprenderam a falar português e a ler o português o suficiente para entrar com alguma qualidade, uma das senhoras sena, o professor veio-me dizer, há problemas com o livro de português. Qual é o problema? Porque há uma lição que ensina, é um diálogo com três pessoas em que o marido apresenta à mulher um amigo, então aí treina, bom dia, como está, eu sou Teresa, e você responde, muito prazer, eu sou Susanne, ah, muito prazer, então, uma coisa assim simples, isto é o diálogo, o diálogo é ensinado assim, com teatro, então aquela senhora, na vida real, o marido recebeu o irmão, porque era o fim da guerra, na década de 1990, 92, 93, as pessoas estavam a começar a viajar e apareceu o irmão do marido que ela não conhecia, e o marido apresentou e ela respondeu como tinha aprendido, os outros ficaram de boca aberta, sem saber o que responder, então não responderam como veio no livro, então como é, estou a aprender um português que não está a servir, porque não responderam, ficaram admirados, e aí eu pensei, o português que nós ensinamos nestes livros, que são para adultos recém-alfabetizados, tem que ser o português mais simples que se fala cá em Moçambique, não pode ser retirado doutros livros ou de outra coisa, de outro país, tem que ser adaptada à realidade moçambicana.

S. Ah, pois, isto também é uma pergunta, qual é o português de Moçambique, já não é o português em Moçambique, provavelmente já é o português de Moçambique.

E. Sim, não sei, tentei simplificar, mas isso é para dizer que ela aprendeu, só que, era bem demais, era demasiado. Eu tenho que ir andando. Então, eu estou-lhe a dever um livrinho amarelo, quando é que, a Susanne ainda fica cá na próxima semana?

Erklärung

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht.

Radolfzell, 20. Mai 2023