

eDUSA

**Deutschunterricht im Südlichen Afrika
Band 9, Jahrgang 2014, Nr. 1
Germanistenverband im Südlichen Afrika**

REDAKTIONELLES	2
VORWORT	3
HANS VOLKER GRETSCHEL, MARINA MULLER, JÖRG KLINNER, CHRISTOPH CHLOSTA Es muss nicht immer Englisch sein: Schulsprachenpolitik Namibias	4
KIRSTIN MBOHWA-PAGELS, RUDOLF RODE Deutsch als Fremdsprache („German Second Additional Language / SAL“) im südafrikanischen Schulsystem heute	13
SYLVIA SCHLETTWEIN „Ich spreche Oshiwambo, Englisch und ein wenig Deutsch.“ – Dichtung oder Wahrheit?	20
CILLIERS VAN DEN BERG, INGRID SMUTS Deutsch an der University of the Free State	25
FRIEDERIKE WÖRNER „DaF ist für mich ein Medium, durch das ich an den Menschen rankomme.“ Im Gespräch mit Eckhard Bodenstein.	31
REBECCA DOMINGO Deutsch an der Rhodes University: Besondere Anerkennung für Undine Weber	36
KATHARINA LUNENBERG „EinBlick“ in Namibia	38
GESA FERNHOLZ „Weil du die Augen offen hast, glaubst du, du siehst“	40

HEIKE WIESE, HORST SIMON, MARIANNE ZAPPEN-THOMSON
„Das Deutsche in Namibia ist bunt und kreativ.“

41

ÜBER DIE AUTOREN

43

Redaktionelles

Der *eDUSA* wird herausgegeben im Auftrage des Germanistenverbandes im südlichen Afrika. Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an die Herausgeberin: Prof. Dr. Marianne Zappen-Thomson, Department of Language and Literature Studies, University of Namibia, Private Bag 13301, Windhoek, Tel: +264 61 206 3856, Fax + 264 61 206 3863, Email: mzappenATunam.na.

Manuskripte sind druckfertig formatiert einzureichen, möglichst als Email-Anlagen, notfalls auf einem Datenträger (Diskette oder CD-ROM). Die Hinweise zur Stilvorlage für *eDUSA*-Manuskripte sind auf der Webseite des SAGV zu finden: http://www.sagv.org.za/publ_dusa-autorenhinweise.htm

Die in den Beiträgen vertretenen Ansichten entsprechen nicht unbedingt den Auffassungen der Redaktion.

Das Copyright für die Veröffentlichungen dieser Ausgabe des *eDUSA* liegt bei den AutorInnen. Kein Teil des *eDUSA* darf ohne schriftliches Einverständnis der jeweiligen AutorInnen und vorherige Benachrichtigung der Herausgeber wieder veröffentlicht werden.

Die Veröffentlichungen dürfen online gelesen oder ausgedruckt, und der URL darf in andere elektronische Dokumente aufgenommen werden. Eine Veröffentlichung darf jedoch ohne Zustimmung der AutorInnen weder kommerziell wieder veröffentlicht (als Ausdruck oder in elektronischer Form), überarbeitet oder anderweitig verändert werden. Wie bei allem gedruckten Material sollte auch bei diesem elektronischen Medium beim Zitieren oder Hinweisen darauf geachtet werden, dass Meinungen, Darlegungen und Argumentationsketten angemessen wiedergegeben werden.

Ausgaben des *eDUSA* dürfen für den öffentlichen Gebrauch in elektronischer oder anderer Weise archiviert werden, solange jede Ausgabe als Ganzes erhalten bleibt und keine Gebühren für ihre Benutzung erhoben werden; jede Ausnahme erfordert die schriftliche Zustimmung der Herausgeber.

Herausgeberin:

Prof. Dr. Marianne Zappen-Thomson
University of Namibia

Mitherausgeber:

Dr. Julia Augart
University of Namibia

Rebecca Domingo
Rhodes University

Uwe Birkel
Université d'Antananarivo

Vorwort

Liebe LeserInnen des eDUSA,

im März/April 2015 ist es wieder soweit, die 27. Tagung des SAGV findet in Windhoek, Namibia, statt. Den *Call for Papers* finden Sie unter der Rubrik Tagungsinformation auf der Webseite: <http://www.sagv.org.za/tagungen.htm>

Band 9 des eDUSA befasst sich ausführlich mit der Schulsprachenpolitik in Namibia und Südafrika. Der Beitrag von Hans-Volker Gretschel, Marina Muller, Jörg Kliner und Christoph Chlosta stellt dazu u. a. die Ergebnisse eines *Home Language Surveys* vor, der 2010 an allen Windhoeker Grundschulen durchgeführt wurde. Kirstin Mbohwa-Pagels und Rudolf Rode befassen sich mit Sprachenpolitik im südafrikanischen Schulsystem, beleuchten dabei vor allem die Position von Deutsch als Fremdsprache.

Wie sich der Deutschunterricht an der *International University of Management* in Namibia weiter entwickelt hat, beschreibt Sylvia Schlettwein in ihrem Beitrag. Cilliers van den Berg und Ingrid Smuts berichten, wie das Studium der deutschen Sprache, Literatur und Kultur an der *University of the Free State* aussieht.

Der Einsatz zweier KollegInnen in Südafrika für Deutsch wird einmal durch das Interview mit Eckhard Bodenstein, geführt von Friederike Wörner, und andererseits durch einen kurzen Bericht über die Auszeichnung von Undine Weber an der Rhodes University von Rebecca Domingo dargelegt.

Während Katharina Lunenberg über das Videoaustauschprojekt „EinBlick“ in Namibia berichtet, geht Gesa Fernholz auf ihre Erfahrungen beim DaF-Unterricht mit einer sehbehinderten Studentin an der University of Namibia ein. Abschließend machen Heike Wiese, Horst Simon und Marianne Zappen-Thomson auf ihr Projekt zur Untersuchung der deutschen Sprache in Namibia aufmerksam.

Liebe LeserInnen, dies wird mein letzter eDUSA-Band sein. Neun Jahre ist es her, dass ich schreiben konnte: „der erste eDUSA, die elektronische Ausgabe der Zeitschrift *Deutschunterricht im Südlichen Afrika*, erblickt das Licht der Welt“. Das ist zwölf Hefte her. Mir hat die Arbeit viel Freude bereitet, doch nun ist es an der Zeit, dass jemand anderes das Ruder übernimmt. Allen MitherausgeberInnen der vergangenen neun Jahre ein herzliches Dankeschön für die gute Zusammenarbeit und dem eDUSA weiterhin viel Erfolg.

Danke und auf Wiedersehen!

Ihre

Marianne Zappen-Thomson

Es muss nicht immer Englisch sein: Schulsprachenpolitik Namibias

HANS VOLKER GRETSCHEL, MARINA MULLER, JÖRG KLINNER, CHRISTOPH CHLOSTA

University of Namibia, Universität Duisburg-Essen

„Ich habe Oshivambo und Englisch gelernt.“ „Kannst du auch Afrikaans?“ „Nein, entweder werde ich international oder ich gehe wieder in den Norden!“ (Student der UNAM am 26.09.2013 im Rahmen des Kulturfestes der UNAM)

Anders als alle anderen ehemaligen afrikanischen Kolonien, die nach der Unabhängigkeit die Muttersprache des Kolonialherren zur offiziellen Amtssprache erkoren, wählte Namibia Englisch zur offiziellen Landessprache, das 1990 nur von einer verschwindend kleinen Minderheit als Muttersprache gesprochen wurde. Laut dem *Population and Housing Census* 1991(CSO:Windhoek), also ein Jahr nach der Entlassung Namibias in die Unabhängigkeit, gaben 0,78% der Bevölkerung an, Englisch als Muttersprache zu sprechen, immerhin 0,9% nannten Deutsch als ihre Muttersprache. Die Amtssprache Englisch wird deshalb seit der Unabhängigkeit an allen namibischen Grundschulen von Klasse 1 bis 7 und an den weiterführenden Schulen von Klasse 8 bis 12 als Pflichtfach, entweder als Erste Sprache (First Language) oder als Zweite Sprache (Second Language) unterrichtet und kann auf *Higher* oder *Ordinary Level* in der landesüblichen Schulabschlussprüfung *Namibia Senior Secondary Certificate* (NSSC) belegt werden.

Die dominierende Stellung des Englischen ist offensichtlich, obwohl auch heute noch lediglich 5,2% der Schülerinnen und Schüler Englisch als Familiensprache sprechen (vgl. Gretschel/ Muller/ Klinner/ Chlosta 2015:i.V.).

Alle in Namibia als Landessprachen (National Languages) deklarierten Sprachen können laut Gesetz auf Wunsch der Eltern als Schulfach von Klasse 1 bis 12 als Erste Sprache (First Language) unterrichtet werden, aber nur als Erste Sprache! So kann z.B. ein französisch- oder deutschsprachiger Schüler auf keiner Staatsschule in den Jahrgangsstufen 1-12 die namibische Sprache Otjiherero als Fremdsprache erlernen. Ausnahmen bilden hier die beiden Sprachen Afrikaans und Deutsch, denn Afrikaans wird als Erste Sprache und als Zweite Sprache angeboten, Deutsch als Erste Sprache und als Fremdsprache unterrichtet. Französisch als nicht Landessprache wird an Staatsschulen nur mit Beginn der Sekundarschule, also ab Klasse 8, als Fremdsprache eingeführt. Weitere Fremdsprachen sind nicht vorgesehen, mit Ausnahme des Deutschen, wie oben dargestellt.

Das Grundschulcurriculum sieht nun vor, dass zwei Sprachen in der Schule vertreten sind. Von der Regierung erwünscht ist dabei die Kombination von Englisch plus der Muttersprache, soweit diese eine der 11 Landessprachen (National Languages) und auch verschriftlicht ist¹.

Eine solche Sprachkombination ist natürlich vor allem in den monolingualen ländlichen Gebieten möglich, den ehemaligen *Homelands*. In einer heute multilingualen Situation wie in Windhoek stößt die angestrebte Sprachenpolitik *Muttersprache plus Englisch* faktisch an ihre Grenzen.

Sprachenwahlmöglichkeiten in der Primarschule

In den ersten drei Schuljahren haben die Landessprachgruppen die Wahl, ob sie Englisch oder die Muttersprache als Unterrichtsmedium gebrauchen wollen. Ist die Muttersprache (Erste Sprache) Unterrichtsmedium, muss Englisch ab Klasse 1 als Zweite Sprache unterrichtet werden. Die Jahrgangsstufe 4 gilt dann als Übergangsphase von der Muttersprache als Unterrichtsmedium zu Englisch als Unterrichtssprache, beide Sprachen werden hier als Unterrichtsmedium eingesetzt und sollen auch als Fach fortgeführt werden. Ab Klasse 5 wird Englisch alleinige Unterrichtssprache, wobei die Erste Sprache (Muttersprache) weiterhin als Schulfach unterrichtet werden soll. Wenn Englisch von Klasse 1 an Unterrichtsmedium ist, dann soll die Muttersprache als Fach eingeführt werden. Englisch wird in allen Varianten von der 1. bis zur 12. Klasse auch als Unterrichtsfach geführt.

Tabellarisch dargestellt ergeben sich so die beiden folgenden Wege durch die Klassen 1-7 bzw. 8-12.

Klasse	Unterrichtsmedium	Schulfach	Unterrichtsmedium	Schulfach
Primarschule				
1	Muttersprache / Erste Sprache	Englisch (als Zweite Sprache)	Englisch	Muttersprache + Englisch
2				
3				
4	Muttersprache + Englisch	Englisch und Muttersprache		
5	Englisch	Muttersprache + Englisch		
6				
7				

Sekundarschule				
8	Englisch	Englisch + (Muttersprache/ Fremdsprache)	Englisch	Englisch + (Muttersprache/ Fremdsprache)
9				
10				
11	Englisch	Englisch + (Muttersprache/ Fremdsprache)	Englisch	Englisch + (Muttersprache/ Fremdsprache)
12				

Tabelle 1: Sprachenkombinationsmöglichkeiten

Zur Klärung muss eine begriffliche Bestimmung erfolgen, was unter Erste Sprache, Muttersprache, Zweite Sprache, Zweitsprache und Fremdsprache zu verstehen ist:

- Die Erste Sprache ist die Sprache, die in der Familie gesprochen wird, sie kann auch als Muttersprache gebraucht werden. In Namibia ist der Gebrauch des Begriffs *Muttersprache* jedoch problematisch, weil durch die große Zahl von Eheschließungen über die ethnischen und sprachlichen Grenzen hinweg, die Sprache der Mutter nicht unbedingt als Erste Sprache in der Familie fungiert².
- Die Zweite Sprache ist Englisch (abgesehen von den englischen Muttersprachlern). Dieser Begriff wurde eingeführt, da Englisch als Amtssprache von Fremdsprache differenziert werden sollte.
- Unter Zweitsprache versteht man die Sprache, die in der Schule von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Schulalltag gesprochen wird, ohne dass sie von einer größeren Gruppe als Erstsprache genutzt wird.
- Fremdsprache ist eine an der Schule gelernte Sprache, die *normalerweise* nicht als Erste oder Zweite Sprache in Namibia existiert (wobei Deutsch hier eine Ausnahme darstellt).

Aus dieser begrifflichen Trennung heraus, hat sich ein Schulsprachensystem in Windhoek entwickelt, welches von dem oben dargestellten Regierungsmodell weitgehend abweicht und zwei Sprachen unter allen anderen Landessprachen besonderes hervorhebt: Es handelt sich dabei um Afrikaans und Deutsch. Während Deutsch sowohl Erste Sprache als auch Fremdsprache sein kann, ist Afrikaans als Erste Sprache und Zweite Sprache wohl heute weitgehend etabliert, ohne dass man sich jedoch der Konsequenzen für die anderen Sprachen auch öffentlich bewusst ist.

Schulsprachen an Windhoeker Primarschulen

Wie gesagt unterscheidet sich die in weiten Teilen Namibias monolinguale Situation weitgehend von der multilingualen Sprachsituation in Windhoek, auch mit Blick auf die autochthonen Sprachen (vgl. Scharfbillig 2013).

Nach dem 2. Weltkrieg kam in der Wahl von 1948 die Nationale Partei in Südafrika mit ihrem Parteiprogramm der Apartheidpolitik an die Macht und führte auch im Mandatsgebiet Südwestafrika/Namibia die Apartheid ein. Getrennte Wohngebiete bestanden nicht nur für Weiße und Schwarze, sondern auch in den Townships wurde eine ethnische Trennung eingeführt. So gab es in den Townships Wohngebiete für Nama, Damara, Herero und Owambo, die durch Buchstaben N, D, H und W an den Wohnungstüren gekennzeichnet waren. Schulen in diesen Viertel unterrichteten die Erste Sprache ihrer Umgebung sowie Afrikaans, so dass die Schule Ausdruck der Apartheidpolitik war.

Nach der Unabhängigkeit war deshalb eines der wichtigsten Kriterien für namibische Schulen *access* (Zugang) zu allen Schulen. Jeder namibische Schüler sollte, unabhängig von seiner Muttersprache, jede namibische Schule besuchen können und dabei seine Muttersprache lernen und nutzen können. Dieser Anspruch besteht natürlich auch für Windhoek, jedoch scheint die Entwicklung hier mit Blick auf Tabellen 2 a-c eine ganz andere Richtung zu nehmen.

Bei den Daten in der Tabelle 2a handelt es sich um Angaben von allen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 4 und 7 aller Windhoeker Primarschulen im Jahr 2010 (N=9215)³. Sie wurden im Rahmen eines Home Language Surveys unter anderem gefragt: Q27: *Is your home language/mother tongue taught at school?*

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	do not know	53	0,6
	yes	4258	46,2
	no	4742	51,5
	Gesamt	9053	98,2
Fehlend	System	162	1,8
Gesamt		9215	100,0

Tabelle 2a: *mother tongue taught at school* N=9215

Lediglich 46% der Windhoeker Schülerinnen und Schüler können positiv bestätigen, dass ihre Erste Sprache (Muttersprache) auch an ihrer Schule unterrichtet wird und sie die Gelegenheit haben, diese zu lernen. Entsprechend geben über 51% an, dass dies nicht der Fall sei.

Unterscheidet man die Werte für die Klassen 4 und 7, so kann man eine Differenz von 4,7% ausmachen (Tabellen 2b und c). Um diesen Prozentsatz liegt die Quote der Teilhabe am Muttersprachenunterricht in der 7. Klasse niedriger als in der Klasse 4. Ursachen und mögliche Zusammenhänge sollen an dieser Stelle jedoch nicht weiter verfolgt werden, die Angaben dienen lediglich der Vollständigkeit halber.

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	do not know	33	0,7
	yes	2228	48,1
	no	2275	49,1
	Gesamt	4536	98,0
Fehlend	System	94	2,0
Gesamt		4630	100,0

Tabelle 2b: Grade 4 mother tongue taught at school N=4630

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	do not know	20	0,4
	yes	2030	44,3
	no	2467	53,8
	Gesamt	4517	98,5
Fehlend	System	68	1,5
Gesamt		4585	100,0

Tabelle 2c: Grade 7 mother tongue taught at school N=4585

Insgesamt stellt sich also die Frage, wie es sein kann, dass so viele Schülerinnen und Schüler ihre Muttersprache nicht im schulischen Kontext lernen können, zumal man sprachdidaktisch wie entwicklungspsychologisch um deren Bedeutung für die kognitive Entwicklung weiß (vgl. Cummins 1979, 2003, Skutnabb-Kangas 2000).

Bevor wir dieser Frage nachgehen, soll zunächst geschaut werden, welche Sprachen denn an Windhoek Schulen angeboten werden, bzw. in welchen Sprachen – gemäß des obigen Modells – Windhoek Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden.

Hierzu in Tabelle 3 die Angaben zur Frage: *Q10: Which languages do you learn at school?*

Sprache	Häufigkeit	Prozent
English	9196	99,8
Afrikaans	7038	76,4
Oshivambo	832	9,0
Otjiherero	772	8,4
Khoekhoegowab	539	5,8
German	516	5,6
French ⁴	77	0,8
Portuguese	9	0,1
Finnish	1	
Greek	1	
Tswana	1	
Zulu	1	
Sprachnennungen	18983	206,0

Tabelle 3: Welche Sprachen lernst du in der Schule?

Insgesamt nahmen 9215 Schülerinnen und Schüler der Klassen 4 und 7 an der Befragung teil. Da in den Primarschulen zwei Sprachen unterrichtet werden, liegt die Anzahl der Sprachnennungen bei ca. dem Doppelten der Befragten. Einige Schülerinnen und Schüler, besonders von Privatschulen, gaben jedoch mehr als zwei Sprachen an. Dies liegt einerseits an dem in Privatschulen vielfältigeren Sprachangebot, was die Nennungen der Sprachen „Finnish“, „French“, „Greek“ erklären würde, die ja in der Fächertafel der Primarschule nicht vorgesehen sind. Andererseits liegt es eventuell auch daran, dass Schülerinnen und Schüler an Staatsschulen die Frage *Which languages do you learn at school?* in *Which languages CAN you learn at school?* paraphrasiert haben und alle ihnen bekannten und an der Schule lernbaren Sprachen eintrugen.

Wie wohl in fast allen Kulturen ist die Auswahl der angebotenen Sprachen in der Schule weit geringer als die Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler als Erste Sprache sprechen. Dem oben dargestellten Modell der Schulsprachen in Namibia liegt die Idee zugrunde, die Erst- (Mutter)sprachen zu fördern. Die Daten aus der Befragung zeigen jedoch ein ganz anderes Bild.

Besonders auffällig ist sicherlich, dass die Landessprachen Kwanyama, RuKwangali und Lozi nach Auskunft der Schülerinnen und Schüler nicht an Windhoeker Schulen unterrichtet werden, obwohl es zumindest für RuKwangali mit N=138 und Lozi N=84 Schülerinnen und Schüler gibt, die diese Sprachen als Familiensprachen angeben. Es mag sein, dass sie auf Grund der geringen Sprecherzahl und ihrer Diversifikation über das Stadtgebiet *übersehen* werden.

99,8% der Schüler geben an Englisch in der Schule zu lernen (Tab. 3), was den gesetzlichen Rahmenbedingungen entspricht und die englischen Muttersprachler inkludiert. Daneben sind die drei großen autochthonen Sprachen Oshivambo, Otjiherero und Khoekhoegowab in den Schulen Windhoeks lernbar. Allerdings weisen diese drei Sprachen zwischen 539 und 832 Lernern auf, was erheblich unter den zu erwartenden Lernerzahlen liegt. Diese sind in Tabelle 4 abgebildet, insofern dort die Sprecherzahlen der Schülerinnen und Schüler aufgeführt sind⁶.

Familiensprache	Häufigkeit	Prozent
Oshivambo	2602	28,2
Afrikaans	1896	20,6
Khoekhoegowab	1684	18,4
Otjiherero	1470	16,0
English	476	5,2
German	212	2,2
RuKwangali	138	1,4
Lozi	84	0,9

Tabelle 4: Welche Sprache spricht ihr zu Hause?

Während im Vergleich von Tabelle 3 und Tabelle 4 deutlich wird, dass die indigenen Sprachen weniger *Lerner* haben, als es Sprecherinnen und Sprecher gibt, gilt dies besonders für Englisch, wie dargestellt, nicht. Auffällig ist bei den hiesigen Werten jedoch vor allem die starke Stellung des Afrikaans, aber auch die Werte für das Deutsche dürfen nicht außer Acht gelassen werden.

Es ist schon erstaunlich, dass die Förderung der Muttersprachen im Unterricht in der Schule vor allem auf die Gruppe Deutsch zutrifft, da hier der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Deutsch lernen, in etwa dem Anteil des Zensus entspricht bzw. noch darüber liegt. Die deutsche Minderheit kann auf eine gut ausgebaute Privatschule (DHPS) und staatliche Schulen zurückgreifen, um ihre Kinder in den ersten Jahren in der Muttersprache beschulen zu lassen. Dies ist für andere Sprachen nicht im nennenswerten Umfang realisiert worden. Da Deutsch aber neben der Ersten (Mutter-)Sprache als Fremdsprache angeboten wird, liegen die Zahlen der Schülerinnen und Schüler, die Deutsch erlernen, insgesamt deutlich über der Anzahl der muttersprachlichen Schülerinnen und Schüler.

Bei Afrikaans aber entsprechen sich die Quoten nicht, sondern es gibt beinahe viermal so viele Schülerinnen und Schüler, die Afrikaans als Erste (Mutter-)Sprache oder als Zweite Sprache in den Schulen lernen, wie es muttersprachliche Sprecher des Afrikaans an Windhoek Schulen gibt.

Auf Nachfrage bei den Schulleitern zur Plausibilität der Daten wurden die folgenden Positionen berichtet:

- Wenn ich für eine Gruppe die Muttersprache als Schulsprache in den ersten drei Klassen einführe, so muss ich dies auch für die anderen Klassen und die anderen Sprachen tun, auch wenn dort weniger Schüler vorhanden sind.
- Wenn ich die Muttersprachen einführe, so benötige ich dafür Lehrer, die eigens bezahlt werden müssen, doch im Budget nicht vorhanden sind.
- Oft ist es doch so, dass Lehrer kaum zur Verfügung stehen, oder es nicht genügend Unterrichtsmaterialien für die Sprachen gibt.
- Damit die Schüler auf die weiterführenden Schulen wechseln können, muss ich deren Angebot antizipieren.

Als Ausweg aus diesem Dilemma sieht die Schulleitung vor allem die Einführung des Afrikaans als Schulfach *Muttersprache* oder *Zweite Sprache* der ersten sieben Klassen und beruft sich dabei mehr oder weniger explizit auf die Ambivalenz der Definitionen von Zweiter Sprache und Zweitsprache. (Afrikaans erscheint dann als der kleinste gemeinsame Nenner, mit dem man möglichen Schwierigkeiten aus dem Weg gehen kann.)

Hierbei muss jedoch bedacht werden, dass Afrikaans für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler eben weder Muttersprache noch Zweitsprache darstellt, sondern eine Fremdsprache (genau wie Englisch). Das mit der Sprachenpolitik der Einbeziehung der Muttersprachen in den Unterricht der ersten drei Schuljahre intendierte pädagogisch-didaktische Ziel ist jedenfalls mit Afrikaans nicht erreichbar. (Ob nun der Fachunterricht tatsächlich auf Afrikaans oder doch eben dann sofort auf Englisch erfolgt, konnte nicht geklärt werden, ändert jedoch auch nichts daran, dass die Schülerinnen und Schüler zwei Schulsprachen lernen, die nicht ihre Muttersprachen sind!)

Es geht uns tatsächlich nicht darum, einer sprachlichen oder ethnischen Teilung und Segregation das Wort zu reden. Vielmehr sollten mehr als 20 Jahre nach der Unabhängigkeit die schulsprachpolitischen Gesetze und die Realität miteinander verglichen werden und die Forderung erhoben werden, die Förderung der Muttersprachen ernst zu nehmen und in die Realität umzusetzen. Dies vor allem auch in der Hauptstadt Windhoek, die sich ansonsten von der Sprachentwicklung in weiten Teilen des Landes löst.

Anmerkungen

- 1 Dies ist durchaus wichtig zu betonen, denn immerhin werden von den Windhoeker Schülerinnen und Schülern insgesamt 33 Sprachen als Familiensprachen angegeben. (vgl. Gretschel/ Muller/ Klinner/ Chlosta 2015:i.V.)
- 2 Man darf sich auch von der Zuordnung der einzelnen Sprachen zu Sprachfamilien nicht täuschen lassen. Khoekhoegowab gehört zur Familie der Khoesan-Sprachen, Otjiherero und Oshivambo sind als Bantusprachen miteinander verwandt, können aber nicht als Dialekte einer gemeinsamen Sprache angesehen werden.
- 3 Die Daten wurden im Rahmen eines Home Language Surveys an Windhoeker Primarschulen erhoben und folgen weitgehend der Idee und der Befragungsart, wie sie in Europa von Extra/ Yagmur (2002) entwickelt und z.B. in Essen von der Projektgruppe SPREEG (2001) durchgeführt wurde (vgl. auch Gretschel/ Muller/ Klinner/ Chlosta 2015:i.V.).
- 4 Es handelt sich hierbei um Angaben von Schülerinnen und Schülern des Convent of the Holy Cross, der DHPS, der Waldorf Schule und der Windhoek International School.
- 5 Die Sprachen Finnish, Greek, Tswana und Zulu konnten nicht bestätigt werden. Es handelt sich eventuell um ein Missverständnis bei der Bearbeitung des Fragebogens.
- 6 Man muss jedoch sehen, dass die Zahlen nur ungefähre Werte widerspiegeln (vgl. hierzu Gretschel/ Muller/ Klinner/ Chlosta 2015:i.V.)

Literatur

- CUMMINS, JIM 1979. „Cognitive/academic Language Proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters.“ *Working Papers on Bilingualism* 19: 121-129.
- CUMMINS, JIM 2003. „Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?“ URL: <http://www.fiplv.org/Issues/CumminsENG.pdf> [14.10.2013]
- EXTRA, GUUS / KUTLAY YAGMUR 2002. *Language diversity in multicultural Europe. Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*. Diskussion Paper 63. URL: <http://www.unesco.org/most/dp63extra.pdf> [18.05.2014]
- GRETSCHEL, HANS VOLKER / MARINA MULLER / JÖRG KLINNER / CHRISTOPH CHLOSTA 2015/i.V. „Sprachenvielfalt in Windhoek.“
- PROJEKTGRUPPE SPREEG 2001. Was Kinder sprechen! Überlegungen zu einer Sprachenerhebung an Essener Grundschulen. *ELISE*, 1.2: 75-89. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2001_spreeg.pdf [18.05.2014]
- SCHARFBILLIG, BARBARA 2013. Language diversity of Pre-Primary learners in Epako, Namibia. Universität Köln. URL: <http://www.suni-ev.de/> [18.05.2014]
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE 2000. *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.

Deutsch als Fremdsprache („German Second Additional Language / SAL“) im südafrikanischen Schulsystem heute

Versuch einer Positionsbestimmung im Rahmen der multilingualen Sprachenpolitik

KIRSTIN MBOHWA-PAGELS, RUDOLF RODE
Goethe-Institut Südafrika

Einleitung

Das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird derzeit im südafrikanischen Schulsystem als sogenannte „zweite zusätzliche Sprache / Second Additional Language“ (German SAL)¹ unterrichtet und hat in den vergangenen Jahren durch die Geschehnisse nach dem Ende des Apartheid-Regimes einen starken Wandel erfahren. Die historische Entwicklung, Hintergründe und Auswirkungen auf Lernerzahlen sind gut dokumentiert und u.a. bei Kußler (Kußler 2001:1609-1619), Rode (Rode 2008:26-28) und von Maltzan (Von Maltzan 2009:204-213/2010:1805-1808) nachzulesen.

Die heutige Stellung des Faches ist im Gesamtkontext der „Language in Education Policy“ (LiEP) aus dem Jahr 1997 zu interpretieren, die Auskunft darüber gibt, in welchem ideologischen Rahmen der DaF-Unterricht gesehen wird. Außerdem sind neuere Entwicklungen und Tendenzen der Sprachenpolitik, wie sie im „National Development Plan / Vision 2030“ vom 11. November 2011 dargelegt sind, wichtige Indikatoren für die mittel- und langfristigen Rahmenbedingungen des Faches.

Multilinguale Bestrebungen und insbesondere die Förderung der elf offiziellen Sprachen sind ein Teil der Regierungsstrategie, die eine Nationenbildung ohne Rassenschranken anstrebt. Deutsch als nicht-offizielle Sprache ist in diesem Zusammenhang genau wie die anderen angebotenen europäischen Fremdsprachen (Französisch, Italienisch, Griechisch, Portugiesisch, Spanisch und Latein) als Nischensprache zu sehen, die in bestimmten Lernumfeldern einen sinnvollen Beitrag zum Ausbildungsprogramm leisten kann.

Im Folgenden soll der jetzige Stand skizziert und mögliche zukünftige Entwicklungen diskutiert werden. Um mit aktuellen Daten arbeiten zu können, wurde in den letzten zwei Jahren die Liste der Sekundarschulen in Südafrika, die Deutsch anbieten, ständig aktualisiert und Lernerzahlen statistisch erfasst. Außerdem wurden alle DaF-Lehrerinnen und -Lehrer im Land mittels eines Fragebogens um Auskunft gebeten. Die Ergebnisse der Umfrage stellen die Situation an 53 Schulen von insgesamt 80 registrierten Sekundarschulen, die das Fach DaF anbieten, dar, so dass die Auswertung weitere detailliertere Aussagen zur Situation erlaubt.

Multilingualismus als Kernelement der südafrikanischen Sprachenpolitik

Die Grundsätze der heutigen südafrikanischen Sprachenpolitik sind in der LiEP skizziert:

Dieser Ansatz setzt voraus, dass das Erlernen von mehr als einer Sprache Usus und Grundsatz in unserer Gesellschaft sein sollte. Das heißt, Vielsprachigkeit sollte bestimmendes Kennzeichen eines Südafrikaners sein. [...] Grundsätzlich sollten die Muttersprachen erhalten werden, während der Zugang zu und der Erwerb zusätzlicher Sprachen zu gewährleisten sind. (LiEP1997:1)

Hauptaugenmerk liegt dabei auf einem „additiven Multilingualismus“. Dies beinhaltet zum einen „die Förderung und Entwicklung aller offiziellen Sprachen“ und zum anderen

die Unterstützung des Unterrichts und des Lernens aller anderen Sprachen, die für Lerner in Südafrika erforderlich sind oder die von bestimmten Gemeinschaften gesprochen werden, inklusive Sprachen, die aus religiösen Gründen und Sprachen, die für internationalen Handel und Kommunikation wichtig sind.“ (ebd.:2)

DaF (in Abgrenzung zu Deutsch als Muttersprache (DaM), die als Minderheitensprache eingeordnet werden kann) ist in die letztere Kategorie einzuordnen und damit eine von 14 nicht-offiziellen Sprachen, die als Prüfungsfach SAL im Rahmen des „National Qualifications Framework (NQF)“ für das „National Senior Certificate (NSC)“ zugelassen sind. Für Südafrikaner werden folgende Vorteile des Erlernens einer nicht offiziellen Sprache genannt:

- Kommunikation in und außerhalb Südafrikas
- Internationale Beziehungen pflegen / bilden
- Handelsbeziehungen mit anderen Ländern ausbauen
- Chancen in den Bereichen Reise und Tourismus schaffen (Thutong:1)

Der Schwerpunkt dieser Argumentationslinie liegt also auf der Verbesserung der Karriere-chancen durch das Erlernen einer nicht offiziellen Sprache.

Südafrika feiert dieses Jahr 20 Jahre der Freiheit und Demokratie (1994-2014). Die Vorhaben in den nächsten Jahren sind im „National Development Plan / Vision 2030“ vom 11. November 2011 dargelegt. Im Kapitel 9 „Ausbildung, Lehre und Innovation optimieren“ findet man das Zitat: „Wir sind Afrikaner. [...] Wir sind ein Teil unserer multinationalen Region. [...] Wir erfreuen uns an unserer Vielsprachigkeit.“ (National Development Plan 2011:261) In diesem Zusammenhang ist es ein Ziel, „afrikanische Sprachen zu entwickeln und einheimische Wissenssysteme in Ausbildung und Forschung zu integrieren.“ (ebd.:263) Das Curriculum soll auf die Bedürfnisse der südafrikanischen Gesellschaft zugeschnitten werden:

Die Bedeutung der afrikanischen oder „Muttersprachen“ wird als integraler Bestandteil von Erziehung, Wissenschaft und Technologie und der Entwicklung und des Erhalts dieser Sprachen hervorgehoben. (ebd.:265)

Interessant ist natürlich, wie die im Vorfeld beschriebenen Richtlinien in den nächsten Jahren konkret umgesetzt werden sollen. Vor allem die „Incremental Introduction of African Languages Policy“ (IIAL) sticht dabei heraus. Ziel ist es, eine offizielle afrikanische Sprache als Pflichtfach in Primarschulen einzuführen, basierend auf der Überzeugung, dass jeder Südafrikaner wenigstens eine der früher benachteiligten afrikanischen Sprachen sprechen können sollte. 2014 startete hierfür das vorgeschaltete Pilotprojekt an 275 ausgesuchten Schulen in den unterschiedlichen Provinzen. Ab 2015 soll in allen Schulen das Angebot ab Klassenstufe 1 eingeführt werden, bis im Jahr 2026 dann der erste Jahrgang in der Klassenstufe 12 graduert. Die Notwendigkeiten des Arbeitsmarkts werden jedoch auch in Betracht gezogen und gehen auf die besondere Stellung des Englischen ein: „Den Lernern sollte hochwertige Erziehung in sowohl ihrer Muttersprache als auch in der englischen Sprache seit der frühen Grundstufe zuteil werden.“ (ebd.:266)

Strukturelle Rahmenbedingungen für das Fach DaF in Südafrika

Derzeit wird in allen südafrikanischen Provinzen außer in Limpopo das Fach DaF angeboten. Die meisten Schulen befinden sich im Westkap, gefolgt von Gauteng und KwaZulu Natal. In den ersten Jahren nach Ende des Apartheid-Regimes ließ sich der Umstrukturierungsprozess hauptsächlich an einer drastischen Reduzierung der Schulen mit DaF-Angebot und der damit einhergehenden Senkung der Lernerzahlen ablesen.

Über die Hälfte der heutigen DaF-Lehrerinnen und -Lehrer sind keine Muttersprachler und haben an Schulen und/oder Universitäten Deutsch gelernt, an denen mittlerweile das Fach häufig nicht mehr angeboten wird. Der Rückgang der Angebote, wie es weiterhin an den Universitäten des Landes zu verfolgen ist, wo kürzlich das Deutschangebot zum Beispiel an der University of Limpopo, der University of Johannesburg, der University of Cape Town, der University of South Africa (UNISA) und der University of KwaZulu-Natal eingestellt bzw. drastisch gekürzt wurde, konnte im Sekundarschulbereich in den letzten Jahren jedoch gestoppt werden. LehrerInnen melden ein grundsätzlich verstärktes Interesse an der Sprache und konstante bzw. steigende Lernerzahlen. Waren es 2008 noch 7407 Schülerinnen und Schüler, so konnten 2013 schon wieder 7908 DaF-Lerner an Sekundarschulen gezählt werden. 33% der befragten Lehrer berichten, dass die Lernerzahlen an ihrer Schule zunehmen, 45% schätzen sie als gleichbleibend ein.

Nach 1994 wurden im Rahmen der „National Curriculum Statements (NCS)“ in den Folgejahren Richtlinien für den Unterricht erarbeitet und in mehreren Schritten revidiert². Im Jahr 2008 übertrug das Erziehungsministerium die Verantwortlichkeit für die Prüfung „National Senior Certificate (NSC)“ für alle nicht-offiziellen Sprachen dem „Independent Examinations Board (IEB)“. Seit 2012 sind nun die „Curriculum and Assessment Policy Statements (CAPS)“ für die Phasen „Intermediate – Grade 4-6“, „Senior – Grade 7-9“ und „Further Education & Training (FET) – Grade 10-12“ maßgebend. Für alle Phasen gibt es darin generelle Hinweise zu Inhalten und Bewertungen von Sprachen, die als SAL gelehrt werden. Da in den meisten Schulen DaF in Klasse 8 eingeführt wird, manchmal aber auch erst in Klasse 10, führten und führt dies immer wieder zu Unsicherheiten in der Lehrerschaft. Vertreter des IEB haben allerdings im Rahmen des „User-Group Meeting“ in Johannesburg 2014 darauf hingewiesen, dass sich die Anforderungen dadurch nicht geändert haben.

Eine positive Entwicklung für die SAL-Sprachen und somit auch für DaF ist zu verzeichnen: das Fach darf nun grundsätzlich ab Klasse 4 eingeführt werden. Allerdings ist es nun in allen Phasen (Klasse 4-12) nicht mehr vorgesehen, dass die SAL Sprachen im Rahmen des regulären Stundenplans unterrichtet werden können. Diese Stunden dürfen nur für die „minimum required NCS subjects“ benutzt werden, während für alle weiteren Fächer – wie DaF – Zusatzstunden geschaffen werden müssen. In den Klassenstufen 4-6 werden für SAL-Fächer 1,5 Stunden pro Woche empfohlen, für die Klassenstufen 7-9 sind es 2 Stunden und für die Klassenstufen 10-12 sind es 4 Wochenstunden. Ausgehend von offiziellen Richtlinien müssen sich in den nächsten Jahren nun alle Schulen, an denen DaF noch im Rahmen des regulären Stundenplans unterrichtet wird, auf ein Angebot im Rahmen des Nachmittagsunterrichts umstellen. Dies ist allerdings schon an vielen Schulen Realität. Im Jahr 2014 sind 80 Sekundarschulen in der DaF-Liste erfasst. Nur an 51 dieser Schulen wird das Fach DaF (SAL) als Unterrichtsfach innerhalb des regulären Stundenplans unterrichtet. An den restlichen Schulen wird DaF als Zusatzangebot am Nachmittag im Rahmen des „Club-Systems“ angeboten. Erfahrungsgemäß kann man davon ausgehen, dass sich bei den 51 Schulen die Lernerzahlen drastisch reduzieren bzw. weitere Schulleiter die Entscheidung treffen werden, das Fach dann gleich ganz abzuschaffen. 28% der befragten Lehrerinnen und Lehrer glauben, dass die Schüler und Eltern Deutschkenntnisse im südafrikanischen Kontext als irrelevant

einstufen. Andere Fächer, die von den Eltern oft für spätere Berufschancen als wichtiger empfunden werden, erhalten so den Vorzug, wie zum Beispiel Buchführung und Betriebswirtschaftslehre. Dies ist eine wichtige Schnittstelle, um proaktiv fachferne Entscheidungsträger in der Verwaltung und den Eltern überzeugende Argumente für den Verbleib des DaF-Unterrichts an der Schule zu liefern.

Oft sind es aber auch vorgegebene Strukturen und Stundenpläne, die die Wahl des Faches erschweren, so zum Beispiel die Möglichkeit, DaF erst ab Klasse 10 zu wählen oder die Tatsache, dass das „Department of Education“ in Gauteng ab 2014 nur noch *ein* Wahlfach ab Klasse 8 erlaubt.

2013 unterrichteten noch 46% aller Befragten DaF im Rahmen einer Planstelle, wobei ca. ein Drittel auch Afrikaans und Englisch unterrichten, so dass der Bedarf verstärkt auf einer allgemeinen Fremdsprachendidaktik liegt. Die restlichen 54% werden mit anderen Finanzierungsmodellen bezahlt (sogenannte „Schulvorstandsstellen“ oder direkt durch die separate Finanzierung der Eltern). 28% der Befragten unterrichten an mehr als einer Schule DaF, und 42% unterrichten zusätzlich zu ihrem regulären Unterricht noch Privatschüler. Dies wird sicherlich noch zunehmen, wenn sich der Übergang zu Unterricht am Nachmittag weiter vollzieht.

Außerdem wird es wohl Auswirkungen auf die Teilnehmerzahlen haben, die DaF als NSC-Fach („Matrik-Fach“) wählen. 2013 haben 785 SchülerInnen die Matrik-Prüfung im Fach Deutsch abgelegt. Momentan liegt das Niveau der Abschlussprüfung ungefähr auf Niveau B1 des europäischen Referenzrahmens. 28% der befragten Lehrerinnen gaben an, dass ihre Schüler das Niveau A2 im Abschlussjahr erreichen, 56% liegen bei B1 und 16% bei B2. Ob die Schulen das Angebot annehmen werden, SAL-Fächer schon ab Klasse 4 einzuführen, ist fraglich. Momentan bieten die meisten Schulen DaF ab Klasse 8 an (62%), einige Schulen auch erst ab Klasse 10 (4%). Gegebenenfalls muss also das Niveau der Prüfung heruntergestuft werden, um den Realitäten an den Schulen entgegenzukommen.

92% der Sekundarschulen, an denen weiterhin DaF angeboten wird, sind Schulen, die ehemals als „Schulen für Weiße“ eingestuft werden. Die Mehrheit der südafrikanischen DaF-Lerner haben Afrikaans als Muttersprache. An zweiter Stelle folgt Englisch als Muttersprache. Beide dieser Zielgruppen werden ab 2015 in der ersten Klasse eine afrikanische Sprache als Pflichtfach haben. Dieser Jahrgang und die darauf folgenden Jahrgänge müssten sich dann auf Klassenstufe 4, 8 oder 10 – je nachdem, wann DaF an der Schule eingeführt wird – für DaF als weitere zusätzliche Sprache entscheiden, die dann auch noch außerhalb der Stundenplans angeboten werden muss. Gerade für die größte Gruppe der jetzigen DaF-Lerner – die der Afrikaans-Muttersprachler – würde dies eine dritte Fremdsprache nach Englisch und der jeweilig ausgesuchten afrikanischen Sprache bedeuten. Die absehbare Folge wäre, dass sehr viel weniger Afrikaans-Muttersprachler als bisher sich entscheiden werden, neben dem ohnehin schon sehr vollen Stundenplan eine dritte Fremdsprache zu erlernen.

In den letzten Jahren wurde häufig ein Lehrermangel bzw. ein drohender Lehrermangel aufgrund einer „Pensionierungswelle“ in den nächsten 5-10 Jahren konstatiert. Momentan sieht die Situation nicht mehr ganz so negativ aus. 13% der befragten Lehrer werden in den nächsten 5 Jahren pensioniert. In den letzten Jahren haben einige Studenten die zusätzliche Lehrerqualifikation erworben oder streben den Deutschlehrerberuf an und werden das PGCE (Postgraduate Certificate in Education) in ihren ersten Berufsjahren nebenher noch zusätzlich erwerben. An mehreren Schulen des Landes konnten so Berufsanfänger das DaF-Angebot sichern. Universitäten mit einem Schwerpunkt Methodik und Didaktik DaF diversifizieren ihre Angebote. Vorreiter ist die „University of Stellenbosch“ mit einem DaF-Master in Ko-

operation mit dem Herder-Institut in Leipzig. Aber u.a. auch die „University of Pretoria“, die „University of the Western Cape“ und die „North West University“ bieten solche Programme an oder sind dabei, entsprechende Kurse einzuführen.³ Die jetzige Generation der DaF-Lehrerinnen und -Lehrer sind ihrem Beruf über Jahre und oft noch über die Pensionierung hinaus treu geblieben. 34% aller Befragten haben über 30 Jahre Berufserfahrung, oft an ein- und derselben Schule. Aufgrund veränderter Lebensentwürfe wird es in den nachfolgenden Generationen wohl zu häufigeren Wechseln oder zu einer zeitlich begrenzten Ausübung des Berufes kommen. Die relativ geringen finanziellen Möglichkeiten, die der Lehrerberuf in Südafrika bietet, und die hohen zeitlichen Anforderungen, die über den eigentlichen Unterricht hinaus verlangt werden, machen den Lehrerberuf nicht unbedingt attraktiver. Umso wichtiger sind hier externe Angebote, die die Stellenwahl „schmackhafter“ machen können. Deutschland-Stipendien des Goethe-Instituts und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) sowie nationale Fortbildungsangebote und Zugang zu Information und Lehrmaterialien sind erprobte und sehr geschätzte Mittel, um die Lehrer stärker an das Fach zu binden. Dabei steht der Wunsch nach besseren Unterrichtsmaterialien ganz oben auf der Wunschliste, gefolgt von dem Wunsch nach einer besseren Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen, und Fortbildungen im Bereich Neue Medien.

Ausblick

KwaZulu-Natal ist die einzige Provinz, die substantielle Lernerzahlen im Primarschulbereich ausbildet und dabei mehr und mehr auch DaF-Schüler, und nicht wie ehemals meist DaM-Schüler, zu verzeichnen hat. Hier kann sich in Zukunft verstärkt ein Gesamtbild von Primar- und Sekundarschulbildung im Fach DaF ergeben. Grundsätzlich bietet die neue Regelung eine zweite zusätzliche Sprache schon im Rahmen des normalen Stundenplans in „Grade 4-6“ einführen zu dürfen, potenziell weitere Chancen für eine Ausdehnung des DaF-Unterrichts an südafrikanischen Schulen. Angepasst an die CAPS wäre es dann auch sinnvoll, die dort vorgegebenen Schritte „4-6“/„7-9“/„10-12“ zu übernehmen und auf eine Einführung des DaF-Angebots ab Klasse 7 statt wie bisher vorherrschend ab Klasse 8 hinzuwirken.

Der Übergang von der sekundären zur tertiären Ausbildung gestaltet sich weiterhin schwierig. Die Universitäten sehen sich mit zwei Gruppen bei den Erstsemestern konfrontiert: Studenten, die ganz ohne Deutsch-Vorkenntnisse die Fremdsprache als Wahlfach wählen und häufig dann nur für ein Jahr belegen, oder Studenten, die an der Sekundarschule Deutsch gelernt haben, teils mit, teils ohne Matrik-Prüfung in Deutsch. Die Vorkenntnisse erstrecken sich dann auch auf A1-B1-Kenntnisse. Aufgrund geringer Lernerzahlen ist es jedoch nicht allen Universitäten möglich, unterschiedliche Kurse niveaustufengerecht anzubieten.⁴ Durch Initiativen des Goethe-Instituts Südafrika, des südafrikanischen Deutschlehrerverbandes, der ZfA und dem DAAD wurden und werden die Sekundarschullehrer stärker mit den DaF-Dozenten an den südafrikanischen Universitäten vernetzt, so zum Beispiel durch gemeinsame regionale Lehrerfortbildungen und der nationalen Deutschlehrertagung als Plattform für einen verstärkten Austausch. Dies ist für beide Seiten ein Gewinn: Während die Lehrer genauer über die Anforderungen und Angebote an den verschiedenen Universitäten informiert sind und somit ihre Absolventen besser hinsichtlich einer Weiterführung der Fremdsprache in der tertiären Ausbildung beraten können, so können sich die Universitätsdozenten ein genaueres Bild verschaffen, mit welchen Lernhintergründen und Lernerfahrungen die Sekundarschulabsolventen an die Universitäten kommen. Hier gilt es in Zukunft die Informationsangebote an den Schulen zu verbessern, die die Schüler hoffentlich dazu veranlassen, die DaF-Angebote auch an der Universität wahrzunehmen oder sich sogar für ein Germanistikstudium zu entscheiden.

Bestimmte Angebote können sicherlich noch verbessert oder neu eingeführt werden, um Begeisterung bei den Schülern für das Fach Deutsch zu wecken. Hierfür eignet sich zum Beispiel besonders ein Schüleraustausch mit Partnerschulen in Deutschland, Österreich oder der deutschsprachigen Schweiz. 67% der befragten Lehrerinnen gaben an, das es an der Schule noch keinen Schüleraustausch mit einer Partnerschule gibt. 28% der Lehrer, die einen Schüleraustausch pflegen, geben diesen als Hauptgrund für eine Zunahme der Lernerzahlen an.

Im Rahmen der beschriebenen Strukturen ist es für das Fach DaF in Südafrika in den nächsten Jahren überlebenswichtiger denn je, attraktive Angebote zu schaffen, und sowohl Eltern als auch Lerner zu überzeugen, das Fach weiterhin anzubieten und so der Schulleitung Argumentationshilfen für den Verbleib des Faches an den Schulen zu liefern. An Tagen der offenen Tür und Elternabenden kann gemeinsam mit anderen Fremdsprachenlehrern Werbung für die Vorteile gemacht werden, die das Erlernen einer Fremdsprache allgemein und DaF im Besonderen mit sich bringt. Hierzu eignen sich vor allem Hinweise auf erweiterte Studien-, Stipendien- und Berufschancen, die sich durch die Kenntnisse von Fremdsprachen bzw. der deutschen Sprache für Südafrikaner eröffnen. Viele Vertreter der in Südafrika ansässigen deutschen Firmen (insgesamt sind es mittlerweile 600 an der Zahl) bestätigen deutsche Sprachkenntnisse als ein häufig ausschlaggebendes Kriterium bei annähernd vergleichbaren anderen für die Stelle relevanten Kenntnissen. Auch im Tourismus bieten sich durch ständig steigende Besucherzahlen aus Deutschland vielfältige Möglichkeiten.

All dies war bisher und ist auch weiterhin allerdings nur mit der Bereitschaft der DaF-Lehrerschaft zu schaffen, denen in diesem Zusammenhang sehr viel zusätzlicher Arbeitsaufwand ohne jedwede finanzielle oder zeitliche Kompensation abverlangt wird. Hier griff und greift zum Glück die überdurchschnittlich hohe Motivation und das Zugehörigkeitsgefühl der Lehrergemeinschaft für ihr Fach. Die Mehrheit war fünfmal oder häufiger in Deutschland, Österreich oder der Schweiz, über zwei Drittel aller Befragten gaben an, in den letzten zwei Jahren da gewesen zu sein. Sie verfügen also über ein aktuelles und persönliches Deutschlandbild. 80% haben in den letzten zwei Jahren mindestens einmal an einer Fortbildung des Goethe-Instituts oder der ZfA teilgenommen und haben sich dadurch Zugang zu aktuellen Tendenzen in der Fremdsprachenvermittlung verschafft. Über die Hälfte haben im letzten Jahr Lehrmaterialien an einem Lehrmittelzentrum ausgeliehen. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen weiterhin in ihren Bemühungen unterstützt werden, ein attraktives Angebot in- und außerhalb des Unterrichts anzubieten. Zusätzlich zu der direkten Kommunikation mit den Schülern müssen weitere Argumentationshilfen entwickelt und verteilt werden, die direkt die Schulleitung und die Eltern ansprechen. Die Deutsche Botschaft und die in Südafrika ansässigen deutschen Mittlerorganisationen im Bildungsbereich können dabei unterstützend tätig werden. Zum Beispiel war der kürzlich an alle Schulleiterinnen und Schulleiter verschickte Dankesbrief des Botschafters wie viele positive Rückmeldungen seitens der Lehrerschaft bestätigen. Der Werbestand „moretoGerman“ des Goethe-Instituts in Verbindung mit den Werbematerialien und den speziell für südafrikanische Deutschlerner zugeschnittenen Broschüren erfreuen sich großer Beliebtheit.

Für die Kommunikation mit Entscheidungsträgern im Ministerium ist vor allem aber auch die direkte lokale Einflussnahme entscheidend. Hierbei spielt der nationale Deutschlehrerverband eine wichtige Rolle, der helfen kann, die Vorteile des Faches zu vermitteln. Mit der existierenden und sich erneuernden aktiven und kooperativen Lehrergemeinschaft ist das Fach ein Gewinn für das südafrikanische Schulsystem und kann für Lehrer anderer Fremdsprachen sicherlich viele methodische und didaktische Impulse liefern. Entscheidend ist nun,

dies auch nach außen darzustellen und sich als ein Teil im politischen, sozialen und gesellschaftlichen Gesamtprozess zu verstehen, in dem die Bemühungen um Multilingualität eingebettet sind und in dessen Kontext man sich relevante Argumentationslinien und Handlungsfelder suchen muss.

Anmerkungen

- ¹ In diesem Artikel wird explizit nicht auf das Fach „Deutsch als Muttersprache“ (German Home Language) eingegangen, das theoretisch als eigenes Fach seinen Platz im Rahmen der angebotenen förderungswürdigen Minderheitensprachen im südafrikanischen Schulsystem hat. Aufgrund der geringen Lernerzahlen werden aus praktischen Gründen jedoch fast überall Muttersprachler oder Beinahemuttersprachler mit in den SAL-Unterricht integriert. Für den DaF-Unterricht hat dies oft unerwünschte Auswirkungen, da das dadurch nicht zu vermeidende höhere Niveau der Muttersprachler oft die eigentliche Zielgruppe der Fremdsprachenlerner abschreckt.
- ² 1997 wurde im Rahmen der „National Curriculum Statements (NCS)“ die Methode eingeführt, sich an sogenannten definierten Lernergebnissen zu orientieren („outcomes-based education“). Die NCS wurden 2002 und 2012 revidiert. Seither gelten die „Curriculum and Assessment Policy Statements (CAPS)“, die die „outcomes-based education“ Methode ablösen.
- ³ Eine detaillierte Aufstellung aller Deutsch- und Germanistikangebote an südafrikanischen Hochschulen findet man bei Augart 2012, eDUSA.
- ⁴ Für eine genaue Analyse der Sprachkursprogramme an südafrikanischen Universitäten siehe auch Augart 2012, eDUSA.

Literaturangaben

- AUGART, JULIA 2012. „(Süd-)Afrikanische Germanistik. Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika.“ In: eDUSA 7, 2012:1: 7-22.
- DEPARTMENT: BASIC EDUCATION, REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1997. „Language in Education Policy in Terms of Section 3 (4) of the National Education Policy Act, 1996 (Act 27 of 1996).“
- DEPARTMENT: BASIC EDUCATION, REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 2011. „National Curriculum Statement / Curriculum Assessment Policy Statement (CAPS) Grades 10-12 / Second Additional Language.“
- DEPARTMENT: BASIC EDUCATION, REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 2013. „The Incremental Introduction of African Languages (IIAL) in South African Schools / Draft Policy.“
<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=%2byXbWhJswic%3d&tabid=1068&mid=2813>
 [29.06.2014]
- DEPARTMENT: THE PRESIDENCY (NATIONAL PLANNING COMMISSION), REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 2011. „National Development Plan / Vision 2030.“
- KUSSLER, RAINER 2001. „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika.“ In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici und H.J. Krumm (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter: 1609-1619.
- NATIONAL PLANNING COMMISSION 2011. „National Development Plan / Vision 2030 / Chapter 9: Improving education, training and innovation“. 261-294.
- RODE, RUDOLF 2008. „Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen. Eine Bestandsaufnahme.“ In: eDUSA 3, 2008:2: 26-28.
- THUTONG, SOUTH AFRICAN EDUCATION PORTAL 2014. „Welcome to Non-Official Languages“. <http://www.thutong.doe.gov.za/Default.aspx?alias=www.thutong.doe.gov.za/nonofficiallanguages>
 [29.06.2014]
- VON MALTZAN, CARLOTTA 2009. „Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen (Deutsch) in Südafrika.“ In: Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS, Vol. 38, 2009: 204-213.
- VON MALTZAN, CARLOTTA 2010. „Deutsch in Südafrika“ In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton: 1805-1808.

„Ich spreche Oshiwambo, Englisch und ein wenig Deutsch.“ – Dichtung oder Wahrheit?

Deutschunterricht an der *International University of Management* als Spiegel des (Fremd-)Sprachenerwerbs in Namibia

SYLVIA SCHLETTWEIN

International University of Management (IUM)

Über die logistischen und linguistischen Herausforderungen bei der Einführung des Deutschunterrichts an der IUM wurde im letzten Jahr in dem *eDUSA* berichtet (Schlettwein 2013:6ff). 2013 waren es 350 Studierende, die Grundkenntnisse des Deutschen für ihre spätere Tätigkeit im Tourismusmanagement erwerben sollten bzw. wollten und sich auf mich als einzige Dozentin „verteilten“. Im ersten Semester 2014 waren es nur noch knapp 70 Studierende, die von mittlerweile zwei Dozentinnen unterrichtet werden. Zum einen wurde die Sprachabteilung der IUM mit insgesamt 7 Neueinstellungen, darunter auch eine Kraft für Deutsch, verstärkt. Zum anderen sind dadurch, dass im Pilotjahr 2013 **alle** Studierenden der *Hospitality and Tourism Faculty*, d.h. rund 500 Studenten, mit Deutsch oder Französisch versorgt wurden, in diesem Jahr nur die Studierenden zu unterrichten, die 2014 German One und/ oder German Two nicht bestanden haben.

Im Zuge der Lehrplanüberarbeitung für die NQA (*Namibian Qualification Authority*), der sich die IUM gerade unterzieht, werden nun auch die Fremdsprachen in dem Lehrplan der Tourismusstudenten einen festen Platz finden. Die Semesterkurse *German/French One* und *German/French Two* sollen ab 2015 im zweiten Jahr des Studiums, d.h. während des *Higher Certificate* bzw. im zweiten Jahr des *Bachelor Degree in Tourism, Hospitality and Event Management* belegt werden. Die Tourismusstudenten, die 2014 ihr Studium begonnen haben, werden 2015 automatisch für diese Fremdsprachenmodule eingeschrieben. Wir werden demnach erst ab 2015 wieder „neue“ Studierende in DaF an der IUM betreuen; 2014 ist auch für das Fach Deutsch ein Übergangsjahr an der IUM.

Die Probleme des Raums und der Zeit haben sich also in diesem Jahr in viel geringeren Studentenzahlen und einer Verdoppelung der Personalkraft aufgelöst. Ab 2015 dürfte die Zahl der Studierenden im Bereich der Fremdsprachen sich dann wieder etwas erhöhen aber auch stabilisieren. Gilt diese Auflösung bzw. Stabilisierung auch für die linguistischen und pädagogischen Herausforderungen? Wenn man bedenkt, dass die Studierenden, die wir in diesem Semester unterrichtet haben, fast alle den *German-One*-

Kurs wiederholen, rechnet man nicht nur mit einer fast hundertprozentigen Bestehensrate in der Prüfung, sondern mit einem relativ hohen Notendurchschnitt und einem schnelleren Fortschritt im Unterricht im Vergleich zum Vorjahr. Die Mehrheit der Prüflinge hat zwar die Prüfung bestanden, im Notenbereich zwischen 50% und 60%, was immerhin eine Verbesserung darstellt, die Erwartung jedoch enttäuscht. Der zu erwartende schnellere Fortschritt im Unterricht lässt sich weder bei meiner Kollegin noch bei mir feststellen.

Dabei geraten wir an immer wieder dieselben Grenzen, in diesem Jahr sogar mit denselben Studierenden: Sie lernen gut in, in lexikalisierten Einheiten, aber bringen diese nicht oder kaum miteinander in Verbindung. Das Baukastenprinzip funktioniert nicht: jeder Laut, jedes Wort, jeder Satz scheint neu und aus dem Nichts entstanden und muss für sich erklärt und am liebsten von der Dozentin Wort für Wort ins Englische und dann in die eigene Muttersprachen übersetzt werden. Marianne Zappen-Thomson (2014:167) hat darauf hingewiesen, dass das Übersetzen bzw. die Translation in den DaF-Unterricht in Namibia durchaus sinnvoll integriert werden könnte. Allerdings „muss genau abgewogen werden, wie man das Übersetzen/Dolmetschen in den Unterricht integriert, auf welchem Niveaus [...] Schließlich soll eine Rückentwicklung zum GÜM [Grammatik-Übersetzungs-Methode] vermieden werden.“ (Zappen-Thomson 2014:167) Was aber tun, wenn die Studenten sich laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) auf der der A1-Ebene (*Breakthrough*) der „Elementaren Sprachverwendung“ (GER: Kapitel 3.2) befinden und trotzdem geradezu nach GÜM schreien und sich nicht auf kommunikative Ansätze einlassen? - „Miss, you are supposed to write English translations on the board for **everything** you say in German.“ Und das mitten in einem wunderschön kommunikativ angelegten Unterrichtsspiel...

Diese sehr begrenzte Fähigkeit, sich mit (Fremd-)Sprachen auseinanderzusetzen bzw. sich auf eine kommunikative Unterrichtsmethode einzulassen, die wir bei unseren hauptsächlich aus namibischen Regierungsschulen kommenden Studenten beobachten können, spiegelt die diesbezüglich in der Schule (nicht) erworbenen Fähigkeiten und die Dozentinnen müssen sich fragen, wie sie diese Fähigkeiten aufbauen können. Doch da präsentiert sich bereits die nächste Hürde: das scheinbar mangelnde Interesse der Studierenden, sich diese „reflexive Sprachkompetenz“, also das Nachdenken über Sprache und ihr System (vgl. Lehmann 2013:10.7.3.) anzueignen. Es ist nicht so, dass unsere Studierenden kein Interesse am Erlernen von Deutsch oder einer anderen Fremdsprache haben oder den Mehrwert für ihre angestrebte Karriere im Tourismus- und Eventmanagement nicht erkennen würden. Darüber machen sie immer wieder Aussagen, und auch darüber, dass sie gerne „more and better German“ lernen möchten. Es scheint ihnen jedoch fremd zu sein, dass das Erlernen von Sprache mit einem gewissen Eigeneinsatz verbunden ist: Hausaufgaben werden nicht gemacht, Arbeitsaufträge oft ungenau oder gar nicht ausgeführt, aktive Wortschatzerweiterung in Eigeninitiative gibt es nicht, es werden trotz ausdrücklichem Hinweis darauf neue Inhalte nicht nachbereitet. Und es geschieht dies mit einer Selbstverständlichkeit, die geplagten DozentInnen das Urteil ‚Faulheit‘ oder ‚Desinteresse‘ oder ‚Gleichgültigkeit‘ nahelegen.

Es mag sich wie ein Widerspruch anhören, dass zugleich ein innerer Widerstand bei den Lernenden gegen interaktive und spielerische Unterrichtsansätze besteht, aber es ist so: Wir spielen, schauspielern, machen Gruppenarbeit und Rollenspiele, visualisieren und geben audiovisuelle Impulse, aber die Studierenden werden weder aktiver, noch tun sie sich leichter, phonologische, semantische und morphosyntaktische Regelmäßigkeiten zu erkennen und beispielhafte Muster und Strukturen anzuwenden. Weder spielerische und interaktive Methoden noch der klassische Grammatikdrill oder Erklärungs-/ und Vertiefungssequenzen (denn auch diese haben wir natürlich in unseren Unterricht integriert) liefern nennenswert gute Ergebnisse.

Das alles mag sich verdächtig nach unreifem Schülerverhalten anhören, aber ich vermute, dass diese, nennen wir es vorerst ‚passive Haltung‘, gegenüber dem Erwerb des Deutschen weniger mit einem spezifischen Desinteresse an der deutschen Sprache zu tun hat¹, sondern eher darauf zurückzuführen ist, dass der Großteil unserer namibischen² Studierenden an der IUM³ alle Sprachen, die sie mehr oder weniger beherrschen, passiv und ungesteuert erworben haben. Das gilt für die Muttersprache (Oshikwanyama, Oshindonga, Otjiherero, Nama-Damara, Rukangwali, Silozi und vereinzelt Afrikaans), die Zweitsprache (meistens eine der vorherigen und/oder Englisch oder andere Sprachen aus dem südafrikanischen Sprachraum), aber zum großen Teil auch für die offizielle Landes- und Unterrichtssprache, Englisch. Sie haben schlicht und ergreifend die Erfahrung gemacht, dass Sprachenlernen sich sozusagen von selbst erledigt, denn ungesteuerter Spracherwerb vollzieht sich hauptsächlich über prozedurales Denken (vgl. Lehmann 2013: *Sekundärspracherwerb*), d.h. über die „Nachahmung von Vorbildern sowie Abstraktion von Einheiten und Regeln des Sprachsystems aus den gehörten Tokens und Überführung der ersteren ins Langzeitgedächtnis“ (Lehmann 2013: *Sekundärspracherwerb*). Es wird im Zuge der ‚kommunikativen Wende‘ im Sprachunterricht oft verallgemeinert, der ungesteuerte oder auch ‚spontane‘ Spracherwerb sei effizienter als der gesteuerte, durch eine(n) Lehrer(in) vermittelte Spracherwerb. Da der ungesteuerte Spracherwerb aber größtenteils die reflexive Sprachkompetenz ausschließt, bleibt ‚höhere‘ Sprachkompetenz meistens dem formalen Unterricht vorbehalten (vgl. Lehmann 2013: *Sekundärspracherwerb*). Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb ist zudem wenig Korrektiv vorhanden, was eine objektive Einschätzung der eigenen Kompetenz in der jeweiligen Sprache erschwert.

Obwohl Englisch als Fach als *First* oder *Second language* Pflichtfach an allen staatlichen namibischen Schulen sowie Unterrichts- und Prüfungsmedium in der Oberstufe ist, ist meine These, dass sich auch der Erwerb des Englischen nicht primär gesteuert über den Schulunterricht vollzieht und auch gar nicht vollziehen kann, weil dazu ausgebildete und sprachkompetente Lehrkräfte fehlen (vgl. Swarts 2002:9). Im Gespräch mit Studenten über ihre Erfahrung des Sprachunterrichts, insbesondere des Englischunterrichts, berichten die meisten von einer Art Schein-GÜM: Lehrer, die kommunikative und lernerzentrierte Unterrichtsansätze nicht beherrschen, lassen ihre Schüler Grammatik- und Übersetzungsübungen machen, zu denen es nur manchmal Lösungen und fast nie Erklärungen gibt. Die eigene sprachliche und fachliche Unzulänglichkeit wird mit der Illusion eines GÜM maskiert. Hinzu kommt, dass auch der Erwerb des Englischen außerhalb der Schule selten gesteuert ist und in Namibia selten

über den Kontakt mit Muttersprachlern stattfindet. Es kommt also eher zu „eingeschränkter“ Zweisprachigkeit als zu ‚kompetenter‘ (Boeckmann 2008:5). Es entwickelt sich

eine Zweisprachigkeit, bei der sich aufgrund eines ungünstigen Verlaufs der sprachlichen Sozialisation weder die eine Sprache noch die andere voll entwickeln kann/konnte, z. B. weil die Alphabetisierung und die schulische Sozialisation in der Zweitsprache erfolgen und nicht in der Sprache der Primärsozialisation und der Familie, also sozusagen ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung eintritt. Er besteht in unzulänglicher Kenntnis der Muttersprache und der Zweitsprache [...] (De Cilia 2011:3)

Psycholinguistisch betrachtet kann man davon ausgehen, dass ein Großteil unserer Studierenden beim Erlernen der Zweitsprache Englisch noch in der sogenannten *Interlanguage* stecken, also in der Übergangsphase des ungesteuerten Spracherwerbs, wo Regeln eines zwar durchlässigen, aber eigenen, lernerspezifischen Systems auf dem Weg zur Zielsprache gelten (vgl. Riehl 2004:66, 67). Vielleicht sind sie sogar schon „auf einer bestimmten Stufe des Spracherwerbs stehen“ (Riehl 2004:73) geblieben.

Somit wäre die Annahme, dass die Mehrheit namibischer Schulabgänger Englisch als Zweitsprache/Fremdsprache auch nur auf der B1-(„*Threshold*“) oder B2-Ebene („*Vantage*“) der „selbstständigen Sprachverwendung“ (GER: Kapitel 3.2) erworben haben, eine Illusion. Nun ist aber Englisch nicht nur die Sprache, deren Erwerb für unsere Studierenden als Erfahrungsvorbild für den Fremdsprachenerwerb dient, sondern auch die Mittlersprache zwischen uns und den Studierenden. Die Herausforderung wird so für den Deutschunterricht eine mehrfache: Man muss die Studierenden von der Schein-GÜM entwöhnen, ihnen das Handwerkzeug zum gesteuerten Erlernen einer Fremdsprache mitgeben, d.h. reflexives Denken anregen, ihnen die Illusion nehmen, dass sie bereits eine zweite Sprache (Englisch) bis zur „*Mastery*“ (GER: Kapitel 3.2) erlernt haben – und ihnen trotzdem ein wenig Deutsch beibringen.

Ich will an dieser Stelle keinen Wahrheitsanspruch für Thesen in Anspruch nehmen, die ich (noch) nicht statistisch und durch Forschungsergebnisse belegen kann, aber die Thesen stehen und es sollte ihnen nachgegangen werden. Denn hier liegt meiner Meinung nach für den Sprachunterricht an namibischen Bildungsinstitutionen im Allgemeinen und für den (DaF) -Unterricht an tertiären Bildungseinrichtungen im Besonderen der sprichwörtliche Hase im Pfeffer: Es müssen zum einen Wege gefunden werden, den Widerspruch zwischen mangelnder strukturierter Auseinandersetzung mit Sprache und gleichzeitigem Sperren gegen kommunikative Unterrichtsmethoden aufzuheben. Zum anderen müssen wir uns der Herausforderung stellen, dass die Erfahrung des Zweitsprachenerwerbs, also des Unterrichtsmediums und der offiziellen Landessprache, Englisch, einen großen Einfluss darauf hat, ob und wie erfolgreich der DaF-Unterricht an Universitäten in Namibia ist. Es sei denn, wir können es mit unserem pädagogischen Gewissen vereinbaren, dass sich unsere Studenten ein wenig Sprachkompetenz andichten müssen, wenn sie uns im Deutschunterricht brav wiedergeben: „Ich spreche Oshiwambo, Englisch und ein wenig Deutsch.“

Anmerkungen

- 1 Die Erfahrungen im Französischunterricht an der IUM sind fast deckungsgleich mit den hier dargestellten Erfahrungen im Deutschunterricht.
- 2 Bei „namibischen Studierenden“ handelt es sich an der IUM um Schulabgänger von hauptsächlich staatlichen Schulen, wobei ein großer Anteil der Studierenden Schulen in den ländlichen Gebieten Namibias besucht haben.
- 3 Bei den Studierenden angolischer Herkunft ist die Erstsprache in der Regel Portugiesisch und Englischkenntnisse und Berührung mit anderen Fremdsprachen fallen sehr heterogen aus. Dementsprechend heterogen äußert sich auch der Umgang mit der deutschen Sprache. Man würde erwarten, dass diese Gruppe von Studierenden sich mit Französisch leichter tue. Die Beobachtung ist jedoch, dass Studenten angolischer Herkunft zwar mehrheitlich Französisch wählen, aber in der Regel nicht wesentlich besser abschneiden als ihre namibischen Kommilitonen.

Literatur

- BOECKMANN, Klaus-Börge. 2008. „Mehrsprachigkeit und Migration: Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen?“ In: *Zielsprache Deutsch. Eine Internationale Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache* 35.1: 3-22.
- DE CILIA, RUDOLF 2011. *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Zentrum für Innovation und Qualitätsentwicklung.
URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf [20.06.2014]
- GOETHE INSTITUT *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Kapitel 3.2. Die gemeinsamen Referenzniveaus.*
URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/302.htm> [20.06.2014]
- LEHMANN CHRISTIAN 2013. *Sprachwissenschaft – Linguistics.10.7 Sekundärspracherwerb.3. Spontaner und gesteuerter Spracherwerb*
URL: <http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/sekundaerspracherwerb.html> [20.06.2014]
- RIEHL, CLAUDIA MARIA 2004. *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- SCHLETTWEIN, SYLVIA 2013. „Deutsch? Ach so! Genau! Deutsch an der International University of Management (IUM) in Windhoek/ Namibia.“ In: *eDUSA* 8.1: 4-8.
URL: http://www.sagv.org.za/edusa/eDUSA_8_13-1/Schlettwein13.pdf [20.06.2014]
- SWARTS, PATTI 2002. „Applicability of Language-sensitive Methodologies to the Namibian Context.“ In: Marsh, David, Ontero, Anne und Shikongo, Tautiko (Hgg.): *Enhancing English-Medium Education in Namibia. Content and Language Integrated Learning in Namibia. Workshop Report*. Finland: University of Jyväskylä: 9-10.
URL: <http://www.content-english.org/data/namibia.pdf> [20.06.2014]
- ZAPPEN-THOMSON, MARIANNE 2014. „Sollte das Übersetzen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in Namibia wieder eingeführt werden?“ In: Zappen-Thomson, Marianne/ Tesmer, Gertrud (Hgg.): *Von Schelmen und Tatoren. Von Literatur und Sprache. Festschrift für Hans-Volker Gretsche*. Windhoek: UNAM PRESS: 160-171.

Deutsch an der University of the Free State

CILLIERS VAN DEN BERG, INGRID SMUTS

University of the Free State

Einleitung

Das Fach Deutsch an der University of the Free State (UFS) in Bloemfontein wird schon seit der Gründung des Grey University College auf tertiärem Bildungsniveau angeboten. D.F. Malherbe, der 1910 als Professor für Moderne Sprachen angestellt wurde, trug erheblich dazu bei, die Wurzeln der später eigenständigen Germanistischen Abteilung zu pflegen. Vor allem unter der Leitung von Professor Klaus von Delft, Abteilungsleiter von 1971 bis 1997, wurde die Abteilung ausgebaut und das Fachangebot weiterentwickelt. In den späten neunziger Jahren musste die Abteilung aber im Rahmen der Rationalisierungsbemühungen der Universität tiefgreifende Änderungen hinnehmen. Die Leiter der Germanistischen und Französischen Abteilungen traten offiziell in den Ruhestand und die beiden Disziplinen Deutsch und Französisch wurden mit Afrikaans und Niederländisch zusammengelegt. So wurde das derzeitige Department Afrikaans und Niederländisch, Deutsch und Französisch mit nur einem Departmentleiter ins Leben gerufen. Diese Umstrukturierung bedeutete für die Abteilungen Deutsch und Französisch zugleich einen weiteren Stellenabbau. Das Personal der Deutschabteilung wurde 1998 bis auf eine festangestellte Dozentin reduziert und die Abteilung war nur mithilfe von Teilzeitlehrkräften in der Lage, Deutsch auf *undergraduate*- und *postgraduate*-Niveau anzubieten. Erst 2008 wurde eine zweite Lehrkraft für Deutsch fest angestellt.

Personal

Die Abteilung Deutsch verfügt derzeit über zwei festangestellte Lehrkräfte. In den Seminaren „Deutsche Sprache und Kultur“ im ersten, zweiten und dritten Jahrgang ist eine Lehrkraft zuständig für den Sprachunterricht und eine andere für den Literaturunterricht, wie auch für die postgraduierten Studiengänge. Hinzu kommt eine Assistentin, die abgesehen von Verwaltungsaufgaben, auch als Teilzeitlehrkraft für den Anfängerkurs, einen von dem regulären Studiengang getrennten Sprachkurs für Studierende ohne Deutsch-Vorkenntnisse, zuständig ist. Zusätzlich war der emeritierte Professor Klaus von Delft zwischen 1998 und 2008 im Bedarfsfall weiterhin als Lehrbeauftragter in der Abteilung tätig und war bis 2013 vor allem in dem Honours Studiengang behilflich. Der Departmentsleiter betreut die gesamte Abteilung; trotzdem sind die kleineren Unterabteilungen Deutsch und Französisch in mehreren Hinsichten autonom.

Die Deutschabteilung spielt auch in dem Bereich DaF an Schulen im Freistaat eine unterstützende Rolle. Die DLV (Deutschlehrerverband im Südlichen Afrika)-Olympiade DaF für Deutschlerner/innen in der 10. Klasse wird jährlich im Bezirk Bloemfontein in der Deutschabteilung durchgeführt. Die Deutschabteilung ist bei den jährlichen Lehrerfortbildungen, die das Goethe-Institut im Freistaat anbietet, behilflich und betreut auch das in der Abteilung eingerichtete Lehrmittelzentrum des Goethe-Instituts für die DaF-Lehrerinnen im Freistaat. Zudem ist die University of the Free State ein Prüfungszentrum für die Deutschprüfungen des Goethe-Instituts (Niveau B1 bis C1). Jährlich legen mehrere Schulabgänger aus dem Freistaat die Deutschprüfung Goethe-Zertifikat B1 an der UFS ab.

Fachangebot

In verschiedenen BA-Studienprogrammen kann Deutsch als Wahlpflichtfach gewählt werden, ist jedoch in keinem Studienprogramm obligatorisch. Studierende können einen Abschluss mit Deutsch als Hauptfach erwerben und haben die Möglichkeit, anschließend ein Honours-Studium und darauffolgend ein MA-Studium zu absolvieren. Auch die Promotion ist möglich. Die Deutschkurse eignen sich aber auch für Studierende aus verschiedenen Studienbereichen und Fakultäten, die eventuell Deutsch zusätzlich für Forschungszwecke bzw. für ein Auslandsstudium in ihrem Fachbereich oder für die persönliche Bereicherung studieren wollen. Pädagogik-Studenten die Deutsch als Hauptfach studiert haben, können das Modul Methodik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache belegen.

Die Deutschabteilung bietet für Studierende im ersten Studienjahr zwei Möglichkeiten an: einen intensiven deutschen Sprachkurs für Anfänger ohne Deutsch-Vorkenntnisse und einen Kurs für Studierende, die bereits über deutsche Sprachkenntnisse auf Grundstufenniveau verfügen, da sie z.B. Deutsch als Fremdsprache in der 12. Klasse (Matrik) erfolgreich abgeschlossen haben.

Die Kurse in jedem Jahrgang haben zwei aufeinanderfolgende Module: ein Modul im ersten Semester und das darauffolgende im zweiten Semester. In dem Anfängerkurs (DTS 154 und DTS 164, jeweils ungefähr 70 Semesterwochenstunden) erreichen Studierende am Ende des Jahres das Niveau A2 nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Dem Anfängerkurs folgt aber kein weiterführender Kurs im zweiten Jahrgang. Das bedeutet, dass Absolventen des Anfängerkurses, die ihr Deutschstudium fortsetzen wollen, zuerst auch die Module DTS114 und DTS124 (auf dem Sprachniveau B1+) aus dem Hauptstudiengang „Deutsche Sprache und Kultur“ erfolgreich abgeschlossen haben müssen, bevor sie sich für die Module DTS214 und DTS224 (Sprachniveau B2) im 2. Jahrgang immatrikulieren können.

In dem Hauptstudiengang „Deutsche Sprache und Kultur“ hat jedes Modul im ersten, zweiten und dritten Jahrgang zwei Teile: einen Sprachteil und einen Literaturteil. Schwerpunkte sind: themenbezogener Sprachunterricht auf den Niveaustufen B1+, B2 und C1, Studium der deutschsprachigen Literatur ab dem 19. Jahrhundert, Filmstudium, Aspekte der Gesellschaft, Kultur und Geschichte der deutschsprachigen Länder. Jedes

Modul wird in fünf Unterrichtsstunden pro Woche angeboten, wovon jeweils eine Stunde eine Konversationsstunde ist.

Die Fakultät Geisteswissenschaften an der University of the Free State befindet sich derzeit im Prozess der “recurruculation”, mit dem Ziel, den Aufbau der unterschiedlichen akademischen Programme (z. B. BA-Studienprogramme) zu überarbeiten wie auch die Inhalte der akademischen Kurse (inklusive Deutsch als Fach) kritisch neu zu bewerten und eventuell neu zu gestalten. Dieser Auftrag der Universität beabsichtigt eine gegebenenfalls relevantere Orientierung der akademischen Inhalte, in Bezug auf den südafrikanischen Arbeitskontext.

Das Fachangebot der Deutschabteilung bedarf vom Inhalt her wenig Neuorientierung, um die Bedingungen der BA-Sprachprogramme zu erfüllen, aber wird vor allem durch Umbenennung der Module doch ein neues Aussehen erhalten. Das Fachangebot für Deutsch in dem derzeitigen Jahresprogramm der Fakultät gibt einen Überblick der Module, die in Zukunft zwar mit neuen Kennzahlen, aber inhaltlich nur wenig verändert, angeboten werden.

Undergraduate

Subject	Code	Module	Credits	Semester
German 1B Beginners’ course	DTS 154	German for Beginners I	16	1
	DTS 164	German for Beginners II	16	2
German *See prerequisites	DTS 114*	German Language and Culture Studies	16	1
	DTS 124	German Language and Culture Studies	16	2
	DTS 214	Intermediate German Language and Culture Studies	16	1
	DTS 224	Intermediate German Language and Culture Studies	16	2
	DTS 314	Advanced German Language and Culture Studies	16	1
	DTS 324	Advanced German Language and Culture Studies	16	2
*In order to continue with main stream German (DTS 114), students must have either completed Grade 12 German or obtained a minimum of 75% in DTS164.				
German Method Course	MDU 124	Teaching German as a foreign language	16	1 & 2

Postgraduate BACCALAUREUS ARTIUM HONORES

Qualification	BACCALAUREUS ARTIUM HONORES			
Abbreviation	BAHons with specialisation in German			
Min. study period	Study code	Programme code	NQF level	Total credits
1 year	1500	M1001	8	128

The course carries 128 credits. Students must choose **four modules** from the table below:

Code	Module	Credits
DTS 601	Geschichte einer literarischen Gattung	32
DTS 602	Intensives Studium eines Autors	32
DTS 603	Intensives Studium einer literarischen Epoche	32
DTS 604	A theme of the candidate's own choice, in consultation with the Head of Department	32
DTS 605	A mini-dissertation on a theme from German language and/or literature study	32
Relevant code	A module from the Honours syllabus of another relevant subject	32

MAGISTER ARTIUM

Qualification	MAGISTER ARTIUM			
Abbreviation	MA with specialisation in German			
Min. study period	Study code	Programme code	NQF level	Total credits
1 year	1830	M1001	9	180

A dissertation (Module code DTS700)

PHILOSOPHIAE DOCTOR

Qualification	PHILOSOPHIAE DOCTOR			
Abbreviation	PhD with specialisation in German			
Min. study period	Study code	Programme code	NQF level	Total credits
2 years	1960	M1001	10	360

Students must write a thesis (Module code DTS900) on a topic chosen in consultation with the supervisor and head of department.

Studierendenzahlen

Die Studierendenzahlen sind über die letzten Jahre relativ konstant geblieben, beziehungsweise zurückgegangen. Der Anfängerkurs (DTS 154 / DTS 164) weist jedes Jahr die größte Studentenbelegschaft der Abteilung auf. Nur wenige Studierende belegen Deutsch Honours-Kurse und seit 2003 ist kein Masterstudium absolviert worden.

Anzahl Studierende in der Deutschabteilung der University of the Free State

Kurs	2012	2013	2014
DTS 154	28	30	21
DTS 164	18	26	21
DTS 114	12	7	8
DTS 124	12	7	7
DTS 214	5	5	4
DTS 224	5	5	5
DTS 314	6	4	5
DTS 324	4	4	4
MDU124 (Methodik DaF)	0	3	0
Hons	DTS 601: 2 DTS 602: 1 DTS 603: 1	DTS602: 2 DTS 603: 2	DTS602: 1 DTS 603: 1 DTS 604: 1 DTS 605: 1
MA	0	0	0
PhD	0	0	0

Der Rückgang der Studierendenzahlen an der University of the Free State ist hauptsächlich zurückzuführen auf die geringe Anzahl der Schulen, an denen Deutsch noch eine Stelle im regulären Schulprogramm hat. Von 14 Schulen im Jahr 2000 wird Deutsch 2014 nur noch an 4 Schulen angeboten. Nicht nur wird somit das Interesse für ein Studium mit Deutsch als Hauptfach erschwert, sondern auch haben die beschränkten

Berufschancen eine eher negative Auswirkung auf Studenten, die sich früher für einen Deutschlehrerberuf hätten entscheiden können.

Ausblick

Die Deutschabteilung ist zurzeit die kleinste Abteilung im Department Afrikaans & Niederländisch, Deutsch und Französisch. Wie bereits erwähnt, spielt die Situation von Deutsch an den Schulen im Freistaat eine erhebliche Rolle bei der Wahl für Deutsch als Universitätsfach. Früher war die Deutschlehrausbildung ein wichtiger Impuls, ein Deutschstudium an der Universität zu machen. Heute studieren nur wenige unserer Studenten Deutsch aus Berufsgründen. Vielmehr wird Deutsch von Studenten, die z.B. Jura, Musik, Philosophie, Politikwissenschaften oder Naturwissenschaften studieren, als Nebenfach belegt und die Motivationen zu einem Deutschstudium sind eher privates Interesse oder Liebe zum Fach.

Die Abteilung hat sich erfolgreich bemüht, Kontakte im internationalen Bereich aufzubauen. Seit 2013 ist Professor Stuart Taberner (Leeds University) “research associate” der Abteilung. Ein gemeinsames Forschungsprojekt, finanziert von der British Academy, hat bereits zu zwei Workshops und einem regen akademischen Austausch geführt.

Falls die Studierendenzahlen in der Zukunft einen weiteren Rückgang zeigen, wäre eine Umstrukturierung des Kursangebots eventuell in Erwägung zu ziehen. Zurzeit scheint die jetzige Struktur der Jahrgänge, inklusive der Anfängerkurs für Studenten ohne Deutsch-Vorkenntnisse, wichtig für das Niveau des Faches an der University of the Free State zu sein. Ein Ziel der Deutschabteilung ist es, mit interessanten Kursen das Interesse für Deutsch zu steigern.

„DaF ist für mich ein Medium, durch das ich an den Menschen rankomme.“

Im Gespräch mit Eckhard Bodenstein.

FRIEDERIKE WÖRNER
Goethe-Institut Südafrika

Eckhard Bodenstein war 28 Jahre Vorsitzender des DLV und hat sich nicht nur dort um die deutsche Sprache verdient gemacht, sondern auch besonders durch seine Forschungs- und Lehrarbeit an der Universität Zululand. Beide Ämter legt er nun nieder. Ein Interview mit einem beeindruckenden Menschen, der sehr viel zu der Entwicklung der deutschen Sprache in Südafrika beigetragen hat.

Guten Tag Herr Bodenstein. Vielen Dank, dass Sie sich heute Zeit genommen haben für dieses Gespräch. Fast Ihr ganzes Berufsleben haben Sie der deutschen Sprache gewidmet. Sind Sie in Deutschland aufgewachsen oder wieso haben Sie sich für Deutsch entschieden?

Ich wurde in Südafrika geboren und habe auch überwiegend hier gelebt. Meine Vorfahren kamen Mitte des 19. Jahrhunderts als Missionare aus Deutschland nach Südafrika, und seitdem lebt meine Familie in diesem Land. Aufgewachsen bin ich auf einer Farm in der Nähe von Paulpietersburg, und meine Schulzeit habe ich im Internat an der Deutschen Schule Hermannsburg verbracht.

Das heißt, Sie haben zu Hause Deutsch gesprochen?

Ja, meine Muttersprache ist Deutsch. Mit meinen Spielkameraden auf der Farm habe ich allerdings Zulu gesprochen und in der Schule war die Unterrichtssprache Afrikaans oder Englisch und Deutsch, so dass ich in meiner Kindheit und Jugend vier Sprachen mehr oder weniger nebenbei erworben habe. Wirklich formell gelernt habe ich allerdings eine Sprache nie.

Und trotzdem sind Sie jetzt Lehrer für Deutsch als Fremdsprache. Fällt es Ihnen manchmal schwer, die Probleme der Lerner nachzuvollziehen?

Ja, das ist manchmal schon ein Problem. Problematisch war es vor allem am Anfang. Da Deutsch meine Muttersprache ist, musste ich mir die Grammatikregeln erst aneignen.

Wie ging es bei Ihnen nach der Schulzeit weiter?

Nach meiner Zeit auf dem Internat habe ich 12 Monate lang den Pflichtdienst beim Militär abgeleistet, anschließend habe ich an der Universität in Pretoria Deutsch und Sport studiert. Ursprünglich wollte ich Farmer werden, habe mich aber dann doch dazu entschlossen, eine Karriere als Lehrer einzuschlagen. Daher bin ich nach dem Studium nach Kapstadt gezogen, um dort die Lehrerausbildung in drei Fächern (Biologie, Deutsch und Sport) zu absolvieren. Meine erste Anstellung als Lehrer bekam ich in Durban, wo ich allerdings hauptsächlich Sport und etwas Biologie unterrichtet habe.

Wie kam es zu Ihrer engen Verbindung und der Liebe zur deutschen Sprache?

Ich habe Deutsch sehr gerne studiert, dann aber in den ersten Jahren an der Schule überwiegend Sport unterrichtet. Aus Interesse habe ich an der Universität in Durban das Fach Deutsch studiert und mich nach dem Honours-Abschluss um ein einjähriges Stipendium in Deutschland beworben. Dort war ich in Hannover in einer Grund- und Hauptschule sogar als Klassenlehrer tätig. Unterrichtet habe ich fast alle Fächer, u.a. Biologie, Sport, Geschichte, Musik und eben auch Deutsch als Muttersprache (trotz einem recht hohen Ausländeranteil von 40%). Nach diesem Jahr kam ich zurück nach Südafrika und wurde vom Education Department nach Vryheid geschickt, um dort als DaF-Lehrer zu arbeiten. Das stellte mich vor eine große Herausforderung ich hatte davor ja noch nie Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Es hat auch einige Jahre gedauert, bis ich mich in das Fach wirklich eingefunden hatte, da wie gesagt die Umstellung von DaM auf DaF für mich ziemlich schwierig war. Im ersten Jahr habe ich daher etwa fünf Grammatik-Bücher durchgearbeitet. Der Deutschunterricht hat mir aber so viel Spaß gemacht, dass ich das gerne auf mich genommen habe. Mir war es auch wichtig, durch die deutsche Sprache meine eigenen Wurzeln besser kennen zu lernen und mich mit ihnen identifizieren zu können.

Sie haben als Schullehrer angefangen und sind danach zur Universität Zululand gewechselt. Wie kam es dazu, dass Sie als Dozent tätig wurden?

Nach zwei Jahren in Vryheid war ich sieben Jahre lang an der Michaelis Schule in Vryheid Schuldirektor. Durch Zufall stieß meine Frau eines Sonntagmorgens auf die Stellenausschreibung der Universität. Ich suchte neue Herausforderungen und hatte außerdem das Gefühl, dort etwas Wichtiges leisten zu können.

An der Universität studieren überwiegend Südafrikaner, die Zulu als Muttersprache sprechen. Was bewegt die Studenten dort oder vielleicht generell Südafrika dazu, Deutsch zu lernen?

Deutsch wird im Allgemeinen hier im Zululand sehr positiv bewertet. Durch missionarische Hilfsorganisationen in der Vergangenheit und den direkten Kontakt zu den Deutschen besteht nach wie vor ein sehr positives Deutschlandbild. Aber auch all die Produkte (z.B. Autos), die aus Deutschland kommen, tragen dazu bei, dass die Sprache und das Land, beide gelten als besonders „exotisch“, ein hohes Ansehen genießen.

Professor Rainer Kussler schreibt in seinem Aufsatz über Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika, dass früher die deutsche Sprache aufgrund ihrer komplexen Grammatik auch als eine Art Gedächtnistraining genutzt wurde...

Das ist richtig. Die Methode, mit der vor 1985 unterrichtet wurde, hinterfragte nicht, sondern lehrte vorwiegend Übersetzen und Grammatik, was besonders dem Apartheid-Regime gut gepasst hat. Seitdem arbeiten wir allerdings mit Lehrwerken, die auf dem interkulturellen und kommunikativen Vermittlungsaspekt aufgebaut sind. Es war für mich logisch, eher auf dieser Ebene zu arbeiten, als „hohe Germanistik“ mit den Lernern zu betreiben. Es ist einfach näher an den Menschen und hat mich auch persönlich mehr interessiert. Das hat auch dazu geführt, dass ich daraufhin in diese Richtung weitergefordert habe.

Der interkulturelle Aspekt der Sprachvermittlung ist ein Thema, das auch in Deutschland ganz groß geschrieben wird. Der Umstand, dass im Unterricht nun mehr als nur die reine Grammatik vermittelt wird, setzt ja schon eine gewisse Weltoffenheit voraus. Würden Sie sagen, dass Sprachstudenten daher von vornherein offener sind?

Den großen Vorteil, den wir im Sprachbereich an der Universität haben, ist der, dass die meisten Lerner freiwillig zu uns kommen und sich bewusst dazu entschließen, Deutsch oder eine andere Sprache zu lernen. Vielleicht kann man sogar sagen, dass die Studenten, die sich dazu entschließen eine Sprache zu lernen, von vornherein eine gewisse Neugier mitbringen, was andere Kulturen angeht. Insofern haben sie von Anfang an ein offeneres Verhältnis zu der fremden Sprache und deren Kultur. Problematisch kann es werden, wenn man im Unterricht explizit interkulturelle Themen forciert. Ich habe daher stattdessen versucht, kontroverse Texte in der Klasse zu verteilen ohne das Gespräch selbst auf die kulturellen Fragestellungen zu lenken. Beispielsweise haben wir allgemein über das Thema Familie geredet und aufgrund eines Textes hat sich eine Diskussion über Gleichberechtigung ergeben. Diese Kontroverse wurde allerdings nicht von mir eingeleitet, sondern kam dann von den Studenten selbst.

Sie haben in einer Ihrer Arbeiten dazu den Einsatz von Bildtexten untersucht. Anhand eines deutschen Werbefildes, das einen Vater und Sohn beim Geschirrspülen zeigt, entfesselte sich eine Diskussion über das Rollenverhalten innerhalb der Familie. Solche Diskussionen sind nicht immer einfach für alle Beteiligten. Hatten Sie schon einmal ein negatives Erlebnis, so dass ein Student sich strikt weigerte, Verständnis für die andere Kultur aufzubringen?

So etwas kommt sicherlich vor - nicht mit allen Lernern kann man alle Themen im Plenum besprechen. Auf der anderen Seite gibt es aber auch sehr offene Studenten, die sogar ihre Meinung über die eigene Kultur ändern. Wichtig ist aber eigentlich im Fremdsprachenunterricht nicht, dass sich ein Lerner eine neue Kultur aneignet, sondern dass die Auseinandersetzung mit einer anderen dazu führt, dass Selbstfindungsprozesse angeregt werden. Ein Beispiel aus meiner Arbeit: In einer Zulufamilie gilt das Prinzip der Höflichkeit (hlonipha), das den Männern untersagt, den Frauen im Haushalt zu helfen. Für einen Studenten mit diesem Hintergrund wirkt ein solches Werbefoto erst einmal verstörend. Über die Diskussion, die daraus entsteht, erfährt er, dass das aber in Deutschland eine vertraute Situation ist. Der Lerner bekommt andere Perspektiven aufgezeigt und lernt Alternativen zu den Verhaltensmustern kennen, mit denen er aufgewachsen ist. Der Fremdsprachenunterricht ist hier wie eine Art Fenster zu einer fremden Kultur. Danach entscheidet er selbst, welche Sichtweise ihm mehr zu-

sagt. Bleibt er bei seinen kulturellen Ansichten, geschieht dies bewusst. Er hat Alternativen kennen gelernt, sich aber aus bestimmten für ihn relevanten Gründen dagegen oder dafür entschieden. Und darum geht es. Wir wollen keinem die deutsche Kultur aufdrängen, sondern zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen Themen anregen.

Wann stoßen solche Diskussionen an ihre Grenzen?

Ich versuche oft kontroverse Texte zu wählen und diese mit den Studenten zu besprechen. Das Thema halte ich offen, so lange es geht. Die Studenten sollen von sich aus anfangen, über gewisse Inhalte nachzudenken und darüber zu diskutieren. Das ist dann auch ein Zeichen dafür, dass sie bereit sind darüber zu sprechen. Solange ein geordnetes Gespräch noch möglich ist, ist alles in Ordnung. Jeder hat das Recht auf eine eigene Meinung und sollte dieses auch wahrnehmen können. Es kam auch schon vor, dass ich Diskussionsrunden abbrechen musste. Mit der Zeit entwickelt man ein Gespür dafür, wann ein Gespräch aus dem Ruder zu laufen droht. In solchen Fällen gebe ich die Diskussionen gerne mit nach Hause, als Hausaufgabe. So können sich die Lerner dann nochmal ganz in Ruhe ihre Gedanken machen, und das Thema kann in einer der nächsten Stunden erneut aufgegriffen werden.

Wie kann der Lehrer denn dazu beitragen, dass die Diskussionen im Unterricht möglichst keinen ausschließen, jeden zu Wort kommen lassen und nicht aus dem Ruder laufen?

Als besonders wichtig erachte ich es, bevor solch kontroverse Themen besprochen werden, eine gewisse Vertrauensbasis zu schaffen. Der Klassenraum sollte von den Studenten als sicherer Raum empfunden werden. Erst auf einer solchen Grundlage ist es möglich, offen über prekäre Themen zu sprechen. Der Lehrer vertritt die zu lernende Kultur, die er natürlich vor seinem persönlichen Hintergrund wahrnimmt und sie ebenso vermittelt. Kulturvermittlung ist immer einseitig und nie ganz objektiv, weil sie immer von den Verhältnissen und der Beziehung zwischen Lernern und des Lehrenden beeinflusst wird. Wichtig ist, dass er dabei keine neuen Vorurteile schafft. Während der Diskussionen kommt ihm eine Art Schiedsrichterrolle zu, er muss seine Lerner so wahrnehmen wie sie sind, ohne zu werten, was schon eine gewisse Toleranz erfordert.

Das stelle ich mir manchmal besonders schwierig vor. Wo zieht man die Grenze zwischen Persönlichkeit und kulturellem Hintergrund, vor allem wenn man selbst nicht mit allen Einsichten übereinstimmt?

Das stellt einen sicherlich öfter vor innere Konflikte. Einmal hat ein Student einen Aufsatz geschrieben und zu Beginn dachte ich, dass er sich positiv zu dem behandelten Thema aussprechen würde. Er hat aber am Ende vehement seine ursprünglichen Ansichten verteidigt. Man muss manchmal einfach akzeptieren, dass bestimmte kulturelle Gepflogenheiten für manche Personen wichtig und richtig sind, auch wenn sie nicht den eigenen Wertevorstellungen entsprechen. Eine Studentin beispielsweise sagte einmal zu mir, sie wäre beschämt gewesen, wenn ihr Ehemann vor der Hochzeit nicht für sie gezahlt hätte, dann wäre sie ja gar nichts wert. Das sind Ansichten, zu denen sich jeder seine individuelle Meinung bilden muss. Andere, allgemeinere kulturelle Wertevorstellungen sollte man aber doch versuchen zu vermitteln. Beispiel Pünktlich-

keit: Ich habe von meinen Studenten immer erwartet, dass sie den zeitlichen Rahmen einhalten; das war mir sehr wichtig.

Man merkt, dass Ihnen Ihr Beruf sehr am Herzen liegt. Wie würden Sie denn die Entwicklung von DaF in Südafrika in den letzten Jahren beschreiben?

Seit der ersten öffentlichen Wahl 1994 lässt sich ein Rückgang der Wichtigkeit von DaF verzeichnen. Besonders durch die elf offiziellen Amtssprachen haben es Fremdsprachen schwerer, sich dauerhaft zu etablieren. Deutsch genießt allerdings eine besondere Förderung durch deutsche Instanzen wie zum Beispiel das Goethe-Institut, welches regelmäßig Weiterbildungen organisiert und die Deutschlehrer im Land in sämtlichen Bereichen unterstützt. Leider zeigt sich in der Politik und an den Schulen aktuell ein negativer Trend. Obwohl weiterhin ein Interesse am Deutschlernen und ein positives Deutschlandbild bestehen, sehe ich, wie sich langsam anti-europäische Tendenzen entwickeln, was die Schwarz/Weiß-Problematik im Land verstärkt.

Nun sprechen Sie schon das Thema Zukunft an. Was sind Ihre Wünsche für das Fach Deutsch als Fremdsprache?

Ich würde mir wünschen, dass Deutsch weiterhin im Lehrplan beibehalten wird, und dass im Zuge dessen weitere Lehrerausbildungsstellen zur Verfügung gestellt werden. Dasselbe gilt auch für die Universitäten. Weiterhin wäre es wünschenswert, dass wieder Fachberater angestellt werden. Und zuletzt wünsche ich mir eine größere Ausbreitung über die Grenzen von Bevölkerungsgruppen hinweg, so dass wir nicht nur überwiegend weiße Lerner haben.

Und was sind Ihre persönlichen Pläne für die Zukunft?

Ich sehe einer noch ungewissen Zukunft entgegen. Wir werden nächstes Jahr nach Wales umziehen und sicherlich werde ich versuchen, dort Arbeit zu finden. Optimal wäre es natürlich, eine Stelle als Deutschlehrer zu bekommen. Vielleicht schlägt es uns ja in einigen Jahren auch wieder zurück nach Südafrika, wir werden sehen, was die Zukunft bringt...

Vielen Dank für das Gespräch, Herr Bodenstein, und wir hoffen natürlich, dass alle Ihre Wünsche, ob privat oder für DaF in Südafrika, in der Zukunft in Erfüllung gehen.

Literaturangaben

KUSSLER, RAINER 2001. „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika.“ In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici und H.J. Krumm (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter: 1609-1619.

Deutsch an Rhodes University: Besondere Anerkennung für Undine Weber

REBECCA DOMINGO
Rhodes University

Es ist mir eine große Freude, diesen kurzen Bericht über die Verleihung des *Vice Chancellor's Senior Distinguished Teaching Award* für das Jahr 2013 an meine Kollegin Undine Weber einzureichen.



Ziel der jährlichen Auszeichnung ist es

to stimulate scholarly teaching and teaching related activities, and to recognize an experienced lecturer who is an exceptional teacher in his/her discipline.¹

Durch die Einreichung eines ausführlichen „Teaching Portfolios“ soll die Qualität der Lehre der Nominierten unter Beweis gestellt werden. Dazu soll ein Einblick in deren Kursplanung, Lehr- und Lernphilosophie und Erfahrungen geboten werden.

Undine Weber verbrachte eine kurze Arbeitszeit in England, bevor sie 1996 nach ihrem Staatsexamen (Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn) nach Südafrika umzog, um eine Dozentenstelle an der Rhodes University anzunehmen. Außer Modulen in

Literatur, Übersetzung und Sprache war sie vor allem an der Einführung und Entwicklung von Landeskundemodulen maßgeblich beteiligt. Sie wird insbesondere für ihre Bemühungen, ihren Studierenden eine sinnvolle Beziehung zwischen der eigenen und der deutschen Kultur mittels diverser Lehrmethoden zu ermöglichen, ausgezeichnet. Undine Weber ist seit 2008 Abteilungsleiterin von *German Studies* an Rhodes.

Der mit R40.000 dotierte Preis wurde anlässlich der 2014 Graduierungsfeier verliehen.

Anmerkungen

1 Rhodes University Webseite

URL: <http://www.ru.ac.za/vice-chancellor/vcsawards/teachingawards/> [20.06.2014].

„EinBlick“ in Namibia

KATHARINA LUNENBERG

Goethe-Zentrum/NaDS

Was verbindet Russland, Indien und Namibia? Die deutsche Sprache! Das interkulturelle Videoaustauschprojekt „EinBlick“ mit PASCH-Schülern und Schülerinnen weltweit war auch in Namibia ein voller Erfolg.

„EinBlick“ ist ein trilaterales, interkontinentales Videoaustauschprojekt, das Glocal Films in Zusammenarbeit mit Goethe Instituten für PASCH-Schülergruppen, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, weltweit anbietet. Das Goethe-Zentrum Windhoek / NaDS ist sehr glücklich darüber, dieses Projekt in diesem Jahr finanzieren zu können. Mit dem Ziel, die PASCH-Schulen überregional zu vernetzen, hat ein Austausch zwischen den Ländern Russland, Indien und Namibia stattgefunden. Als Medium des Austausches dienten kurze Filme, die von den Schülern selbst konzipiert und filmisch umgesetzt wurden. Nachdem die Dreharbeiten in Indien und Russland bereits abgeschlossen waren, kam das Projekt nun im März in das Goethe-Zentrum Windhoek. Hier wurde Namibia durch 18 Schüler der Martin Luther High School und der Windhoek High School repräsentiert.

PASCH steht für die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ und wurde 2008 durch das Auswärtige Amt ins Leben gerufen. Im Rahmen dieses Programmes wird der Deutschunterricht an Exzellenzschulen in aller Welt gefördert. Weltweit betreut das Goethe Institut rund 500 PASCH-Schulen in den nationalen Bildungssystemen von über 100 Ländern, unterstützt sie finanziell und hilft ihnen dabei, Deutsch als Schulfach einzuführen oder auszubauen.

Mit Deutsch als Kommunikationssprache, bot das Videoaustauschprojekt „EinBlick“ den teilnehmenden Deutschlernern die Möglichkeit eines direkten interkulturellen Dialoges durch das Medium Film. Zunächst erfuhren die namibischen Schüler durch kurze Clips was die indischen und russischen Schüler über ihr Land wissen. Schnell wurde klar, dass die Partnerländer wenige Informationen über Namibia haben, weshalb sich die Schüler dafür entschieden, in ihren zwei Filmen ein differenziertes und realistisches Bild von Namibia zu zeichnen. Während eine Gruppe einen Tourguide über Namibia drehte, in dem die verschiedenen Kulturen, die Tierwelt und der Kontrast zwischen arm und reich thematisiert wurden, entwickelte die andere Gruppe einen dokumentarischen, antirassistischen Liebesfilm. Dabei waren die namibischen Schüler die ersten, die sozialgesellschaftliche Zusammenhänge auf eine konstruktiv kritische Art und Weise in ihren Filmen zu diskutierten. Von der Themenfindung übers Filmen bis hin zum Schnitt trafen die Schüler selbst die Entscheidungen und produzierten so ihre eigenen Kurzfilme.

Als abschließender Höhepunkt des Workshops in Namibia fand am Montag, dem 10. März, eine Filmpräsentation im Goethe-Zentrum Windhoek statt. Neben den Schülern und ihren Eltern waren auch der deutsche und russische Botschafter anwesend. Nach einer herzlichen Begrüßung durch Corinna Burth, die das Projekt am Goethe-Zentrum organisierte, den deutschen Botschafter sowie Kerstin und Silke von Glocal Teams, wurden zunächst zwei Filme der Partnerländer Indien und Russland gezeigt. Der Höhepunkt des Abends war eindeutig die anschließende Premiere der zwei Kurzfilme der namibischen Schüler. Voller Stolz sahen alle Teilnehmer ihre selbstproduzierten Filme zum ersten Mal und waren begeistert. Auch das Publikum war äußerst beeindruckt von der Kreativität der Schüler und staunte darüber, was die Gruppen innerhalb von nur einer Woche erarbeitet hatten. Nachdem der deutsche Botschafter allen Teilnehmern eine Urkunde sowie eine DVD mit den Filmen überreicht hatte, wurde bei indischem, russischem, namibischem und deutschem Buffet diskutiert, gefeiert und getanzt.

Nach Abschluss des Projektes in Namibia werden alle drei beteiligten Länder ihre Kurzfilme im Schneeballverfahren austauschen. Auf diese Weise lernen sich die Schüler der teilnehmenden Länder durch ihre Filme kennen und haben darüber hinaus die Möglichkeit, sich über das Gesehene auszutauschen, zu diskutieren und sich gegenseitig Fragen zu stellen. Über das Entdecken von alltäglichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden treten die Schüler in einen direkten Dialog, der schließlich in einem Endfilm widerspiegelt wird.

Des Weiteren plant das Goethe-Zentrum Windhoek nun die produzierten Kurzfilme der indischen, russischen und namibischen Schüler in der Lehrerbibliothek zur Ausleihe zur Verfügung zu stellen, da sich diese sehr gut als Unterrichtsmaterial für den DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) eignen. Somit könnten auch andere Schüler von den kreativen Werken der „EinBlick“-Projektteilnehmer profitieren und wäre ein nachhaltiger Effekt des Projektes gewährleistet.

„Weil du die Augen offen hast, glaubst du, du siehst“

GESA FERNHOLZ

Universität Duisburg-Essen

Wir sind in meinem Büro an der University of Namibia (UNAM) in Windhoek, vor mir, konzentriert hinter einer silbermetallischen Maschine, sitzt eine Studentin. Sie ist blind. Wir haben zwei Stunden, um die kommende Deutschstunde vorzubereiten, Dialoge abzutippen und Übungsaufgaben zu besprechen. Es wird um Gruß- und Trauerformeln gehen. Ich diktiere ihr die Texte aus dem Deutschbuch, sie hört ruhig zu, pausiert kurz und beginnt zu tippen. Mit jeder Taste, die sie drückt, macht die Maschine ein lautes Geräusch und stanzt einen Buchstaben in das weiche Papier. Als sie den letzten Satz vom Dialog abgetippt hat, bitte ich sie, vorzulesen. Sie nimmt das Papier aus der Maschine, fährt mit ihren Finger die Punkte ab und liest. Ich bin fasziniert. Sie liest den Dialog vor, als würde sie aus dem Deutschbuch lesen, was vor *mir* liegt. Dabei ist das, was sie liest eine Kombination aus sechs Punkten, die vorgelesen doch sehr Deutsch klingen.

Die Studentin ist eine der 12 blinden Studenten an der UNAM. Wie viele andere Studenten lernt sie Deutsch im Studiengang *Applied and Business German*. Dabei ist sie – anders als in Deutschland – ganz normal Teil des Klassengefüges. Damit sie aber regulär am Unterricht teilnehmen kann, bekommt sie vor jeder Unterrichtsstunde eine „Privatstunde“, um die Texte und Übungen in Blindenschrift abzutippen. Während meiner Zeit als Tutor an der UNAM habe ich diese Privatstunden übernommen.

Die Arbeit mit ihr ist mir nachhaltig im Gedächtnis geblieben. So war ich in meiner Schul- und Studienzeit nie mit Blindheit konfrontiert. Rückblickend fällt mir kein/e Kommilitone/Kommilitonin ein, die blind war. Vielleicht ist die Lehre in Deutschland anders organisiert, Fakt ist jedoch, dass ich zum ersten Mal in Windhoek mit einem solchen Fall konfrontiert war. Für mich war Fremdsprachen zu erlernen immer mit Lesen und damit unweigerlich auch mit Sehen verbunden. Diese Studentin ist für mich das Beispiel, dass man auch anders lernen kann. Denn auch wenn sie bisher keinen deutschen Buchstaben gesehen, keinen Dialog aus dem Übungsbuch vorgelesen und kein deutsches Buch angeschaut hat, kann sie doch – und das ist doch das Wesentliche an der Sprache – auf Deutsch kommunizieren.

Und so hat mir das Brailen mit ihr nicht nur viel Freude bereitet, sondern auch ein bisschen die Augen dafür geöffnet, dass Sehen und Erkennen – und damit komme ich auf das Zitat von Johann Wolfgang von Goethe aus dem Egmont in der Überschrift zurück – gar nicht immer soviel mit Augen zu tun haben muss.

„Das Deutsche in Namibia ist bunt und kreativ.“

Erste Ergebnisse eines sprachwissenschaftlichen Projekts zur deutschen Sprache in Namibia

HEIKE WIESE, HORST SIMON, MARIANNE ZAPPEN-THOMSON

Universität Potsdam, Freie Universität Berlin, University of Namibia

Ende 2013 wurde in einem Forschungsprojekt mit dem Titel „Deutsch kreativ“ das Namdeutsche untersucht. An diesem deutsch-namibischen Kooperationsprojekt waren Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen von der University of Namibia (Prof. Marianne Zappen-Thomson) sowie von zwei deutschen Universitäten (Universität Potsdam, Prof. Heike Wiese, und Freie Universität Berlin, Prof. Horst Simon) beteiligt.

Im Rahmen des Projekts wurden Tonaufnahmen mit Gesprächen unter Jugendlichen in mehreren Schulen in Windhoek gemacht. Darüber hinaus haben mehr als 200 Personen an einer Online-Umfrage teilgenommen und einen Fragebogen zu ihrem Sprachgebrauch ausgefüllt. Dieser überwältigende Rücklauf ist ein Beweis dafür, wie aktiv die deutsche Sprechergemeinschaft in Namibia heute ist.

Es gab viele interessante wissenschaftliche Ergebnisse, z. B. bei den Aufnahmen der Schüler/innen, die sich in den Gesprächen in verschiedene Rollen hineinversetzen mussten und dabei ganz unterschiedliche Sprechweisen gezeigt haben: Je nach Situation waren die Gespräche mal mehr oder mal weniger umgangssprachlich mit manchmal mehr, manchmal weniger typisch namibia-deutschen Ausdrucksweisen. Bei der Online-Umfrage sollten dagegen traditionelle Sätze der Dialekt-Forschung ins Namibia-Deutsche „übersetzt“ werden. Die Teilnehmer/innen bewiesen dabei ein ganz feines Sprachgefühl für Nuancen dieser Variante des Deutschen, auch wenn die schriftliche Wiedergabe vieler dieser Formen sicher ungewohnt war. So gab es z. B. eine Menge Variation bei Formen wie „bietjie“, „bikkie“, manchmal mit „ein“ davor, manchmal auch ohne usw. Den Sprachwissenschaftler/innen geben solche Beobachtungen wertvolle Hinweise darauf, wie sich die deutsche Sprache in Namibia als lebendige Kultursprache weiter entwickelt.

Die Forscherinnen und Forscher danken allen, die an den Untersuchungen teilgenommen haben, sowie den beteiligten Schulen, den deutschen Medien in Namibia und Bischof Hertel von der Evangelisch-lutherischen Kirche in Namibia. Die Arbeit wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziell unterstützt.

Die ersten Ergebnisse der Untersuchung sind übrigens so spannend, dass bereits auf wissenschaftlichen Kongressen in Deutschland darüber diskutiert wurde. Die Forscher/innen planen nun ein größeres internationales Projekt (auch unter Beteiligung von Wissenschaftlern aus den USA), um das Deutsche in Namibia noch genauer zu untersuchen.

Autoren

CHLOSTA, CHRISTOPH

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen. Schwerpunkt Sprachdidaktik. Projekte und Arbeitsgebiete (u.a.) "Sprichwörterminima im Deutschen und Kroatischen" (DFG); Integration von russlanddeutschen Aussiedlern (BMBF), „Internationalisierung der Deutschlehrerausbildung am Beispiel NRW/NL“, (MSWF/Ministerie for Onderwijs, Culture & Wetenschappen), Sprachenerhebung Essener Grundschulen - SPREEG (MSWF), Bilinguales Lehren und Lernen in Russland, (Volkswagen-Stiftung); Comenius Netzwerk DaF Südost, AG Testen und Prüfen, (Europäische Union)
christoph.chlostaATuni-due.de

DOMINGO, REBECCA

Studium in Germanistik, Französisch und Philosophie. Seit 2008 Dozentin an Rhodes University, Südafrika. Der DaF-Unterricht mit Bezug auf interkulturelles Lernen, und die Theorie und Praxis der Übersetzung gehören zu meinen Forschungsinteressen.
Rebecca.DomingATru.ac.za

FERNHOLZ, GESA

Jahrgang: 1987, BA Sprach- und Textwissenschaften mit Schwerpunkten Germanistik und Russistik an der Universität Passau 2011, MA Literatur- und Medienpraxis und Germanistik an der Universität Duisburg-Essen 2014, 2010 Auslandssemester an der Staatlichen Universität in Sankt Petersburg, August und September 2013 Tätigkeit als DAAD Fremdsprachentutor an der University of Namibia, seit April 2014 Kommunikationsreferentin bei der Deutschen Aktuarvereinigung e.V.
Gesa-FernholzATgmx.de

GRETSCHEL, HANS-VOLKER

Jahrgang 1946, studierte an der Universität Pretoria. 1973 Magisterarbeit über Günter Grass' Theaterstück „Die Plebejer proben den Aufstand“ und Bachelor in Erziehungswissenschaften. Lehrer, Heimleiter und stellvertretender Schulleiter in Windhoek und Swakopmund, Leiter der Deutschabteilung am Windhoeker Lehrerseminar und an der Academy for Tertiary Education. 1992 Promotion mit einer Dissertation über den modernen deutschen Schelmenroman an der Universität Bremen. Professor und Abteilungsleiter für Germanische und Romanische Sprachen, Prodekan und Dekan der Philosophischen Fakultät der Universität Namibia, 2006 Auszeichnung mit der *Goldenen Lilie* der Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulvereine und 2010 Auszeichnung mit dem *Meritorious Award* der Universität Namibia. Emeritierung Dezember 2011.
vevoATiway.na

KLINNER, JÖRG

Jahrgang 1978, Studium der Gestaltungstechnik, Germanistik und des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache in Essen und Amsterdam (1998-2003). Lehre an der Rhodes University in Grahamstown und Nelson Mandela Metropolitan University (ehemals University of Port Elizabeth) in Südafrika (2003-04). Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Deutsch als

Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen (2005-06). Lektor des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes (DAAD) an der University of Namibia (2007-2011). Nach einem Jahr in der Zentrale des Goethe-Instituts e.V. seit 2013 als Leiter der Spracharbeit am Goethe-Institut Israel in Tel Aviv.

Joerg.KlinnerATtelaviv.goethe.org

LUNENBERG, KATHARINA

Nach ihrem Bachelor of Science (cum laude) an der Universität Twente, Enschede, Niederlande, studiert sie Business Administration – Schwerpunkt International Management. Vom 13.01. bis 06.06. hat sie am Goethe-Zentrum Windhoek, Namibia, ein Praktikum absolviert und dabei in den 3 Abteilungen Kultur, BKD-Pasch und Bibliothek mitgearbeitet.

k.lunenbergATstudent.utwente.nl

MBOHWA-PAGELS, KIRSTIN

Studierte DaF (Nebenfach) im Magisterstudium an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Von 2001-2004 war sie Lektorin für DaF an der staatlichen Universität Fukushima/Japan. Sie hat in Deutschland, Japan, Simbabwe und Südafrika in unterschiedlichen Kontexten Deutsch als Fremdsprache unterrichtet und war in der DaF-Lehrerbildung tätig. Seit August 2012 ist sie als Expertin für Unterricht (EXU) am Goethe-Institut Südafrika in Johannesburg tätig.

kirstinpagelATgmail.com

MULLER MARINA

Lecturer at the University of Namibia. She completed her B.Sc. Hons, at Unisa, did her M.Sc. at the University of the Free State did her H.E.D.(Unisa) and completed her PhD at the University of Pretoria). Her research interests are Applied Statistics; Education, Industrial (Systems) Engineering and Biodiversity.

mmullerATunam.na

RODE, RUDOLF

Lernte Deutsch als Fremdsprache an der Hoërskool Langenhoven in Riversdal, Südafrika. Von 1964 bis 1968 studierte er Geisteswissenschaften an der Universiteit Stellenbosch mit Schwerpunkt Germanistik. In den Folgejahren war er zuerst als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache an der Cape Town High School (1969-1982) und dann als Fachberater für die Fremdsprachen am Western Cape Education Department bis zu seiner Pensionierung Ende 2010 tätig. In dieser Funktion agierte er als DaF-Prüfer für das Ministerium und den Deutschlehrerverband im Südlichen Afrika.

rodecbATicloud.com

SCHLETTWEIN, SYLVIA

Geboren 1975 in Omaruru, wuchs in Stellenbosch, Katima Mulilo und Windhoek auf, besuchte die *Katima Mulilo Laerskool* und die *Deutsche Höhere Privatschule* in Windhoek, bevor sie an der *University of Cape Town*, der *Universität Stuttgart* und der *École Normale Supérieure* in Lyon studierte und ihr Studium mit einem Magister in Germanistik und Galloromanistik abschloss. Seit ihrer Rückkehr nach Namibia 2003, lebt und arbeitet sie in Windhoek. Seit 2013 ist sie Abteilungsleiterin des *Department of Languages and Communication* an der *International University of Management*. Sie engagiert sich außerdem

als Autorin und Herausgeberin in verschiedenen Literaturprojekten in deutscher und englischer Sprache.
sschlettweinATgmail.com

SIMON, HORST

Seit 2011: Professor für Historische Sprachwissenschaft an der FU. Arbeitsschwerpunkte: Historische Grammatik und Pragmatik, Theorie von Sprachwandel und Sprachvariation, Linguistik des Deutschen und seiner Dialekte vor typologischem Hintergrund, Höflichkeit und Grammatik. Aktuelle Projektvorhaben: Grammatische Ausnahmen und linguistische Theoriebildung und Dialektverwendung auf *YouTube*.
horst.simonATfu-berlin.de

SMUTS, INGRID

Jahrgang 1950, ist seit 2001 Dozentin für Deutsch als Fremdsprache am Department Afrikaans and Dutch, German and French an der University of the Free State in Bloemfontein. Ihre Interessengebiete sind Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik.
smutsiATufs.ac.za

VAN DEN BERG, CILLIERS

Senior Lecturer in der Deutschabteilung an der University of the Free State. Er promovierte im Jahr 2003 mit einer Doktorarbeit über Hans Magnus Enzensberger und ist verantwortlich für die Literaturseminare in der Abteilung. Zurzeit ist sein Forschungsschwerpunkt ein Vergleich zwischen der Vergangenheitsbewältigung in der deutschen und afrikaansen Literatur.
vdbergjpATufs.ac.za

WIESE, HEIKE

Seit 2006 Professorin für Deutsche Sprache der Gegenwart am Institut für Germanistik der Universität Potsdam. Sprecherin des Zentrums "Sprache, Variation und Migration", Beiratsmitglied des universitären Forschungsschwerpunktes "Kognitionswissenschaften". Forschungsinteressen: Variation im Gegenwartsdeutschen, Multiethnolekte und neue Dialekte (insbesondere Kiezdeutsch), grammatische Variation und Informationsstruktur
heike.wieseATuni-potsdam.de

WÖRNER, FRIEDERIKE

Studiert an der Johannes Gutenberg Universität Mainz Germanistik, Sport und Bildungswissenschaften. Von Oktober bis Dezember 2013 hat sie am Goethe-Institut Südafrika ein Praktikum in der Sprachabteilung absolviert.
Via exuATjohannesburg.goethe.org

ZAPPEN-THOMSON, MARIANNE

Seit 2007 Associate Professor im Department of Language and Literature Studies an der Universität Namibia; 2008 und 2009 Prodekanin der Faculty of Humanities and Social Sciences; seit 2005 Herausgeberin des *eDUSA* [online Ausgabe von Deutschunterricht im Südlichen Afrika]; seit 2013 Präsidentin des SAGV.

1 Damit die Email-Adressen der Autoren für eErntemaschinen unsichtbar bleiben, wurde das @ jeweils durch AT ersetzt. Bitte das AT wieder durch @ ersetzen, um eine Adresse zu aktivieren.