

Zu Lernmotivationen für Deutsch im südafrikanischen Kontext am Beispiel einer Fallstudie: Stellenbosch

Karin Groenewald

*Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the
degree of Master of Arts
(German) in the Faculty of Arts and Social Sciences at
Stellenbosch University and for the
degree of Master of Arts (Deutsch als Fremdsprache im deutsch-
afrikanischen Kontext) in the Faculty of Philology at Leipzig
University in terms of a double degree agreement.*



Supervisor: Prof. Dr. C.H. von Maltzan
Co-supervisor: Prof. Dr. C. Altmayer

April 2019



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Declaration

By submitting this thesis electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by Stellenbosch University will not infringe any third party rights and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification. This thesis has also been presented at Leipzig University in terms of a joint-degree agreement.

April 2019

Copyright © 2019 Stellenbosch University

All rights reserved

Abstract

The following thesis focuses on the identification of tendencies in the motivation for learning German as a foreign language in South Africa, and the implicated power structures of these tendencies. Theories regarding the research on L2 motivation and postcolonial studies, in particular knowledge production and the discourse around decolonising the curriculum are therefore taken into account. The history and development of the subject and its curricula in South Africa are also shown. A case study is presented to support theoretical findings on the subject, which focuses on three high schools in Stellenbosch and third years and Honours students of Stellenbosch University. The results of this study have shown that the learning of German is seen as being beneficial to the future lives of its learners, unlocking career and study opportunities that would otherwise not have been possible. It has also shown that German as a European foreign language is regarded as having more practical value (value in use) than African languages spoken in South Africa. This perspective leads to the establishing of hierarchies between languages in South Africa. It is recommended that the teaching of German as a subject takes into account these power structures, in order to adjust itself in relation to the language politics in South Africa.

Opsomming

Hierdie tesis fokus op die blootlegging van neigings in leermotivering vir Duits in Suid-Afrika en die onderliggende magstrukture wat daardeur voortgebring word. Teorieë oor die navorsing van L2-motivering en postkoloniale studies, in besonder kennisvervaardiging en die diskoers oor die dekolonisering van die kurrikulum, word daarom in ag geneem. Die geskiedenis en ontwikkeling van die vak en sy kurrikula word ook bespreek. 'n Gevallestudie oor die leermotiverings vir Duits aan drie skole in Stellenbosch en derdejaars en honneursstudente van die Universiteit van Stellenbosch is deurgevoer om die voorgestelde teorieë daarvoor te ondersteun. Die bevindings het gewys dat die leer van Duits as voordelig vir die toekoms van die leerders en studente gesien word, veral in verband met werks- en studiegeleenthede wat hulle daarsonder nie sou gehad het nie. Dit is ook vasgestel, dat Duits as 'n Europese vreemdetaal as meer prakties aanwendbaar as Suid-Afrikaanse Afrikatale gesien word. Hierdie perspektief lei tot die verdeling van tale in 'n hiërargie, wat noodwendige magsimplikasies het. Dit word voorgestel dat die vak Duits hierdie magstrukture in ag neem in die leerproses, om so in die raamwerk van die Suid-Afrikaanse taalpolitiek relevant te bly.

Acknowledgements

My sincerest gratitude goes to my supervisor at Stellenbosch University, Prof. Carlotta von Maltzan, for the constant encouragement and improvement of my work, as well as Prof. Claus Altmayer from Leipzig University. Furthermore, I would like to thank the German teachers Alet Conradie of Paul Roos Gimnasium, Erika Herrmann of Rhenish Girls' High School and Wessel Sonnekus of Hoërskool Stellenbosch, as well as Dr Renate Riedner of Stellenbosch University for their support and openness towards this study. Thank you also to Moritz Kesslau and Lea Tucholski for their guidance and advice on all things German. Lastly, I would like to extend my gratitude to my family, John Genis and Nina Pschorn for their support and encouragement during the writing of this thesis.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	III
1. Einleitung.....	1
2. Theoretische Ausgangspunkte.....	6
2.1 Lernmotivationen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.....	6
2.1.1 Haupttheorien der L2-Motivationsforschung.....	7
2.1.2 Empirische Untersuchungen	12
2.2 Rahmenbedingungen in Südafrika und die Rolle der Sprachen	17
2.2.1 Wissensproduktion.....	19
2.2.2 Zur Dekolonisierung des Curriculums	24
3. Deutsch in Südafrika	30
3.1 Fremdsprachen in Südafrika und der multilinguale Kontext.....	30
3.2 Geschichte des Deutschlernens in Südafrika	35
3.3 Deutsch an Schulen und Universitäten nach 1994.....	39
4. Curricula für das Fach Deutsch	46
4.1 Zur historischen Entwicklung der Curricula im Fach Deutsch in Südafrika	46
4.1.1 Schulen.....	47
4.1.2 Universitäten	50
4.2 Zum aktuellen Stand der Curricula.....	52
4.2.1 Schulen in Stellenbosch	53

4.2.2	An der Universität Stellenbosch.....	58
4.3	Zur Frage der Dekolonisierung des Curriculums.....	61
5.	Die Fallstudie: Deutsch in Stellenbosch.....	66
5.1	Hintergrund der Studie.....	67
5.2	Methode	70
5.3	Korpus der Arbeit	71
5.4	Hypothesen	75
5.4.1	Lernmotivationen	76
5.4.2	Deutsch im Kontext der südafrikanischen Sprachenpolitik	76
5.5	Datenanalyse und Ergebnisse	77
5.5.1	Demografische und sprachbiographische Faktoren	77
5.5.2	Lernmotivationen	82
5.5.3	Sprachlernen im südafrikanischen Kontext.....	95
5.6	Schlussfolgerungen	99
6.	Fazit und Ausblick.....	101
	Literaturverzeichnis	105
	Anhänge	111

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen der Dekolonisierung des Curriculums	63
Abbildung 2: Muttersprachen der schulischen Proband*innen	74
Abbildung 3: Muttersprachen der studierenden Proband*innen	75
Abbildung 4: Gender der gesamten Proband*innen	78
Abbildung 5: Bevölkerungsgruppe der gesamten Proband*innen.....	78
Abbildung 6: Lernmotivationen für eine Fremdsprache unter Studierenden	82
Abbildung 7: Lernmotivationen für eine Fremdsprache unter Schüler*innen	84
Abbildung 8: Lernmotivationen für das Lernen von Deutsch unter Schüler*innen	85
Abbildung 9: Lernmotivationen für das Lernen von Deutsch unter Studierenden.....	86
Abbildung 10: Lernmotivationen für Deutsch unter Schüler*innen.....	87
Abbildung 11: Lernmotivationen für Deutsch unter Studierenden.....	88
Abbildung 12: Schwierigkeitsgrad des Deutschlernens wie von Proband*innen eingeschätzt	90
Abbildung 13: Vorstellungen der wirtschaftlichen und professionellen Vorteile des Deutschlernens.....	96
Tabelle 1: Schulen, an denen 2017 Deutsch als Fremdsprache angeboten wurde (Rode 2017)	42
Tabelle 2: Studierende an Universitäten in Südafrika und Namibia 2016 (aus Annas 2016: 116)	44
Tabelle 3: Ebene der Sprach- und Verständnisfähigkeit unter Schüler*innen, A (in rot) und Studierenden, B (in schwarz).....	80

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit widmet sich einem bisher noch nicht bearbeiteten Thema, nämlich der Frage nach Lernmotivationen für Deutsch in Südafrika. Die Erstellung des Themas entstand im Rahmen des bi-nationalen Master-Studiengangs zwischen dem Herder-Institut der Universität Leipzig und der Deutschabteilung der Universität Stellenbosch, wobei bald die Frage in den Mittelpunkt rückte, warum Lernende sich möglicherweise eher für das Studium einer europäischen bzw. westlichen Sprache als für das Erlernen einer der südafrikanischen Sprachen entscheiden. Mit dieser Frage eröffnete sich ein weiterer Aspekt, den es zu untersuchen galt, nämlich das Selbstverständnis und die damit verbundene Selbstverortung von südafrikanischen Lernenden in einem postkolonialen und Post-Apartheid Kontext zu erkunden, wobei beides auf die aktuelle Sprachenpolitik in Südafrika, aber auch auf den globalen postkolonialen Diskurs verweist. Als Vorüberlegung wurde davon ausgegangen, dass Sprache und Identität sehr eng miteinander verknüpft sind und dass der Erwerb einer Fremdsprache deswegen einen wichtigen Einfluss auf Lernende hat. Auch die Förderung der eigenen Sprache im Ausland ist kritisch zu betrachten, weil damit indirekt die Reichweite des Förderlandes und seiner Gesellschaft vergrößert und deswegen auch die Macht dieser Gesellschaft erhöht wird. Dieser Machtzuwachs muss nicht unbedingt als negativ eingestuft werden, wirft aber doch im Kontext der Vermittlung von bestimmtem Wissen die Frage nach der damit verbundenen Verantwortung auf. Reflektieren Vermittler bzw. Lehrende einer Fremdsprache ihre Mittlerrolle und die damit verbundene Vorstellung der Welt und des Sprachkontextes, den sie vermitteln? Es gilt also, Aspekte der Macht und die hierarchische Einordnung von Sprachen und Wissen in Betracht zu ziehen. Da europäische Fremdsprachen möglicherweise wegen des wahrgenommenen höheren Gebrauchswertes mehr Prestige zugeteilt wird, gibt es eine Verantwortung seitens des Lehrenden sich mit dieser ungleichen Verteilung der Macht auseinanderzusetzen.

Diese Überlegungen führten zu der Einschränkung des Themas auf Lernmotivationen für Deutsch in Südafrika, insbesondere auf die Frage, ob der Sprache im Rahmen der südafrikanischen Sprachenpolitik ein bestimmter Stellenwert zugeordnet wird. Eine Untersuchung sollte zeigen, ob es eine Hierarchie zwischen Sprachen in Südafrika und in der Welt gibt. Dafür sollte vor allem auf den wahrgenommenen wirtschaftlichen und beruflichen Gebrauchswert der Sprache geachtet werden, weil davon ausgegangen wurde, dass Deutsch als

europäische Sprache deswegen eher oben in der Sprachhierarchie angesiedelt wird. Es wurde aber vorausgesehen, dass diese Einordnung der Sprachen nicht immer bewusst geschieht und damit auch nicht direkt abgefragt werden kann. Stattdessen musste indirekt danach gefragt werden, indem nach den wahrgenommenen Vorteilen und Vorstellungen gefragt wurde. Die Einordnung dieser Vorstellungen zu der deutschen Sprache in dem historischen Kontext Südafrikas war auch erforderlich, weil diese historischen Entwicklungen eine wichtige Rolle in der Anwesenheit des Faches Deutsch in Südafrika gespielt haben. Eine qualitative Analyse wurde beabsichtigt, weil die Antworten der Studierenden anhand der Theorien zu Lernmotivationen und der südafrikanischen Sprachenpolitik ausgewertet werden mussten.

Ursprüngliches Ziel der Arbeit war das Identifizieren von Motivationstendenzen für das Lernen von Deutsch in Südafrika. Um dem Thema einigermaßen gerecht zu werden, und weil die Fragestellung auch eine empirische Untersuchung voraussetzt, musste sie im Folgenden auf einen Ort, nämlich Stellenbosch beschränkt werden, wodurch zwar erste Erkenntnisse erzielt werden konnten, die sich aber nicht notwendigerweise auf Lernmotivationen für Deutsch in ganz Südafrika übertragen lassen. Eine weitere Vorentscheidung war, Lernmotivationen nicht nur von Studierenden an Hochschulen, sondern auch von Deutschlernenden an Schulen zu ermitteln. Damit wurde erhofft, realgesellschaftliche Forschung zu Lernmotivationen für Deutsch vorzulegen. Um diese besser kontextualisieren zu können, erschien es sinnvoll auch eine Darstellung der historischen Entwicklung, der Curricula sowie des aktuellen Standes des Faches Deutsch vorzunehmen. Dabei ist vor allem auf die Orientierung des Faches auf den und im südafrikanischen Kontext zu beachten.

In Anknüpfung an die südafrikanische Sprachenpolitik und dem Streben nach Transformation, beide Aspekte, die in den Kapiteln 3 und 4 untersucht werden, wird die Frage nach der Relevanz von Fremdsprachen an Schulen und Hochschulen in Südafrika immer wieder gestellt: Inwiefern ist die Förderung des Lernens von (europäischen) Fremdsprachen in einem Land mit elf Amtssprachen relevant? Welche Implikationen ergeben sich durch das Lernen von Fremdsprachen für den Status, den südafrikanische Sprachen bei Lernenden einnehmen? Eine Hypothese dieser Arbeit ist, dass Lernende im Fach Deutsch sich eher für diese Sprache, also für eine europäische Fremdsprache als für das Erlernen einer weiteren südafrikanischen Sprache entschieden, weil ihr mehr Prestige und Gebrauchswert zugeordnet wird. Dieser Gebrauchswert der Sprache wird wiederum durch die Förderung der Sprache durch den

DAAD¹ oder das Goethe-Institut erhöht. Durch diesen Prozess wird unweigerlich eine Hierarchie zwischen Sprachen etabliert. Folglich werden Einstellungen gegenüber Sprachen und ihren Sprecher*innen von dem assoziierten Status und der Macht der Sprache beeinflusst (vgl. Leibowitz *et al.* 2005: 25). Der Zusammenhang zwischen Sprache, Macht und Identität ist dementsprechend sehr eng. Ruck (2013: 205) beschreibt das Sprachlernen als Akt der Identitätsarbeit. Ihrer Meinung nach passen sich Individuen in einer bestimmten sozialen Gruppe aneinander an, „indem sie die Werte, Einstellungen und Bräuche der Gruppe durch Interaktion, durch Kommunikation oder, in anderen Worten, durch Sprache übernehmen“ (ebd.). Allein diese Tatsache legt eine tiefere Untersuchung der Motivation für das Lernen einer Fremdsprache nahe. Motivationen für das Lernen von Deutsch können sowohl Information über den Stand und die Relevanz des Deutschunterrichts als auch über die Vorstellungen, die dadurch vermittelt werden, liefern.

Abgesehen von der Einleitung (Kapitel 1) und dem Fazit (Kapitel 5) besteht die vorliegende Arbeit aus vier Kapiteln. In Kapitel 2, das sich mit den theoretischen Ausgangspunkten für die Arbeit befasst, wird zuerst eine Einführung in die L2-Motivationsforschung bzw. Theorien der Lernmotivationen sowie eine Übersicht von empirischen Studien über Lernmotivationen für Fremdsprachen gegeben. Dieser Teil hängt mit der ersten Hypothese dieser Arbeit zusammen, dass nämlich ein wichtiges Motiv für das Deutschlernen die wahrgenommenen beruflichen und wirtschaftlichen Vorteile der Sprache sind. In diesem Zusammenhang spielen die Rahmenbedingungen für den Spracherwerb in Südafrika eine wichtige Rolle, weshalb der sprachpolitische Kontext bzw. Fragen nach der Wissensproduktion und der Diskurs zur Dekolonisierung des Curriculums im zweiten Teil des Kapitels besprochen werden. Die beiden letzteren Themen werden vor allem seit den Studentenprotesten von 2015 und 2016 in aktuellen Diskursen aufgegriffen, weil seither für die Dezentrierung von europäischem Wissen an südafrikanischen Universitäten plädiert wird. Die Rolle der Unterrichtssprache und Sprachen insgesamt rückt damit ebenfalls ins Zentrum des Interesses. An diese Untersuchung gekoppelt ist die zweite Hypothese, dass Lernmotivationen auch machtstrukturelle Implikationen haben. Der Spruch „Wissen ist Macht“ wird hier also wörtlich ausgelegt, indem die Arbeit u.a. auch zeigen will, dass die Vermittlung von Wissen nie wertfrei und deswegen auch nie machtfrei ist, denn tatsächlich ist mit dem Erlernen einer Sprache auch immer die Vermittlung von

¹ Die Abkürzung DAAD bezeichnet in dieser Arbeit der Deutsche Akademische Austauschdienst.

Wissen – Wissen über eine Gesellschaft, eine Gruppe, oder sogar über ein Land – verbunden. Weder das Erlernen einer Sprache noch deren mögliche Förderung kann somit von der Produktion von Wissen abgesondert werden. Die Problematisierung dieser Konstellationen wird in Kapitel 2.2 vorgenommen.

Um Deutsch in der südafrikanischen Geschichte und Sprachenpolitik zu verorten, wird in Kapitel 3 eine Übersicht zu dem multilingualen Kontext Südafrikas und der Rolle der Fremdsprachen sowie der Geschichte und dem aktuellen Stand des Deutschunterrichts in Südafrika gegeben. Damit wird gezeigt, dass Deutsche und die deutsche Sprache schon seit Anfang der europäischen Besiedlung in Südafrika im 17. Jahrhundert im Land anwesend sind. Nach dem politischen Umbruch 1994 nahm Deutsch aber eine andere Stelle ein, da es im Rahmen der Sprachenpolitik von vielen als privilegierte europäische Minderheitssprache angesehen wurde.

Auch das Curriculum für Deutsch und dessen Verortung hinsichtlich der in den Studentenprotesten aufgekommenen Forderung nach der Dekolonisierung des Curriculums wird besprochen. Kapitel 4 widmet sich demzufolge der Untersuchung der Entwicklung der deutschen Curricula an Schulen und Hochschulen in Südafrika. Zu dem aktuellen Stand der Curricula wird die Untersuchung auf Stellenbosch eingeschränkt auf die Darstellung des schulischen Curriculums und des Curriculums der Deutschabteilung der Universität Stellenbosch. Letztens wird auf die Frage der Dekolonisierung des Curriculums im Zusammenhang mit Deutsch als Fremdsprache eingegangen. Insbesondere wird auf die Verortung des deutschen Curriculums in der südafrikanischen Sprachen- und Bildungspolitik, und die mögliche Anwendung der Theorien, die in Kapitel 2 besprochen wurde, eingegangen.

Das fünfte Kapitel der Arbeit enthält eine empirische Studie über Lernmotivationen für Deutsch von Lernenden an drei Stellenboscher Schulen und Studierenden im dritten Jahr und Honoursunterricht an der Universität Stellenbosch. Die Forschungslücke, die in dieser Studie aufgearbeitet werden soll, ist erstens empirische Forschung zu den Lernmotivationen für Deutsch in Südafrika vorzulegen, und zweitens den Einfluss der Repräsentation oder Vorstellung des Westens auf den deutschen Fremdsprachenunterricht in Südafrika zu ermitteln. Eine solche Studie kann wertvolle Informationen für das Fach Deutsch als Fremdsprache liefern, und kann auch für das Lernen von anderen europäischen Sprachen in (Süd-)Afrika nützlich sein.

Die Forschungsfragen dieses Projekts lauten: „Was motiviert das Deutschlernen an südafrikanischen Schulen und Universitäten?“, „Gibt es eine mögliche Hierarchie zwischen europäischen Sprachen (und Wissen) und afrikanischen Sprachen (und Wissen)?“ und „Welche Implikationen ergeben sich daraus für die Relevanz und Rolle von Deutsch als Fremdsprache in der südafrikanischen Sprachenpolitik?“. Im Rahmen der aktuellen Sprachenpolitik Südafrikas kann die Beantwortung dieser Fragen wertvolle Informationen über die Zukunftsaussichten des Faches Deutsch in Südafrika liefern. Es ist aber zu beachten, dass die Forschung nach Lernmotivationen immer nur einen ersten Einblick liefern kann, weil Lernmotivationen dynamisch sind und sich fortwährend verändern. Weiter können die Ergebnisse der Studie nicht als verallgemeinerbar für ganz Südafrika angesehen werden, wobei eine zukünftige Erweiterung auf eine Untersuchung an anderen Schulen und Hochschulen in Südafrika wünschenswert wäre. Diese Arbeit hat das Ziel zum Diskurs über Entwicklungstendenzen für das Fach Deutsch im südafrikanischen Kontext beizutragen. Damit wird erhofft, Ansatzpunkte zu produzieren, die in weiteren Diskussionen und Forschungsprojekten aufgegriffen und erweitert werden können. Auf die theoretischen Ausgangspunkte, auf die sich diese Arbeit stützt, wird im folgenden Kapitel eingegangen, das gleichzeitig den Rahmen für diese Arbeit liefert.

2. Theoretische Ausgangspunkte

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Lernmotivationen für Deutsch in Südafrika zu untersuchen, um letztendlich Faktoren, die das Lernen von Deutsch in Südafrika beeinflussen, zu identifizieren und zu überprüfen, wie diese in die südafrikanische Sprachenpolitik passen. Obwohl Deutsch nicht eine der elf Nationalsprachen Südafrikas ist, wird die Sprache an mehreren südafrikanischen Schulen und Universitäten unterrichtet. In einem 2009 publizierten Artikel von Carlotta von Maltzan wird gezeigt, dass die Anzahl Studierender im Fach Deutsch zwischen 1994 und 2008 mit insgesamt 1187 Lernenden im Jahr 1994 und 1195 im Jahr 2008 relativ stabil geblieben ist (vgl. Maltzan 2009: 212).

Dies ist vor dem Hintergrund der starken allgemeinen Abnahme der Fremdsprachenlehre an Hochschulen nach der Verabschiedung der *Language-in-Education Policy* im Jahr 1997 erstaunlich (vgl. Maltzan 2009: 208). Indem die Frage nach Lernmotivationen gestellt wird, wird in dieser Arbeit versucht, das Fach Deutsch in dem südafrikanischen Kontext bzw. dessen Sprachenpolitik einzuordnen. Die Haupttheorien zu Lernmotivationen und relevante Studien werden in diesem Kapitel besprochen. Auf die postkoloniale Theorie wird auch Bezug genommen, weil sie seit einiger Zeit eine wichtige Rolle in der Debatte über Fremdsprachen in Südafrika spielt. Postkolonial bezeichnet hier nicht nur die Zeit nach dem Kolonialismus, sondern viel eher die nachhaltige ungleiche Machtverteilung, die immer noch zwischen ehemaligen Kolonisierten und Kolonisierenden zu spüren ist. Der postkoloniale Kontext ist ein wichtiger Ansatzpunkt dieser Arbeit, weil er der Frage nach Wissensproduktion und dem Diskurs zur Dekolonisierung des Curriculums zugrunde liegt. Aspekte der Wissensproduktion und Dekolonisierung des Curriculums werden in diesem Kapitel in dem Abschnitt 2.2 (Rahmenbedingungen in Südafrika und die Rolle der Sprachen) untersucht. Die Frage nach Lernmotivation ist deswegen wichtig, weil sie die Richtung und Zukunft von Deutsch als Fach (aber auch Fremdsprachen im Allgemeinen) in Südafrika erklären, als auch mögliche postkoloniale Machtstrukturen aufdecken könnte.

2.1 Lernmotivationen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache

Bei dem Lernen von Sprachen spielt Motivation eine wichtige Rolle. Brown (1987: 114, zit. nach Daskalovska *et al.* 2012: 1187) definiert Motivation als „an inner drive, impulse, emotion or desire that moves one to a particular action“. Vor allem bei Fremdsprachen, da sie oft

freiwillig gelernt werden, ist Motivation einer der wichtigsten Faktoren bei dem Erfolg des Sprachlernens (vgl. Daskalovska *et al.* 2012: 1187). Riemer (2013: 161) schreibt, dass vielfältige Ansätze zur Motivation existieren. Dazu gibt sie eine sehr umfangreiche Definition:

Motivation ist ein affektiver Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biographie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus bedingt sind. Motivation kann sich im Lauf der Zeit ändern, manchmal die Ursache, manchmal aber auch die Folge von erfolgreichem Fremdsprachenlernen sein. Motivation ist also multidimensional und dynamisch – und kann nicht direkt beobachtet werden (ebd.: 168).

Riemer (ebd.: 161) spricht damit viele Komponenten der Lernmotivation an und fasst damit die Haupttheorien zusammen: Motivation ist kontextbedingt und hängt von Faktoren des Lernenden, der Lernumgebung und der Kultur ab. Sie wird von der Einstellung und Orientierung gegenüber der Fremdsprache beeinflusst und kann intrinsisch oder extrinsisch sein.

2.1.1 Haupttheorien der L2-Motivationsforschung

Die Theorien der L2-Motivationsforschung sind Teil der Forschung des Zweit- und Fremdsprachenerwerb. Der Begriff L2 bezieht sich auf die erlernte oder zu erlernende Sprache (auch Zielsprache genannt), während sich L1 auf der Muttersprache bezieht. Der Begriff „L2“ weist somit nicht nur auf die Zweitsprache hin, sondern auf jede Sprache, die zusätzlich zur Muttersprache gelernt wird. Obwohl es verschiedene Theorien zur Motivationsforschung gibt, sind sich die meisten Forscher einig, dass Motivation eine entscheidende Rolle bei dem Erfolg des Lernenden spielt und sogar andere Faktoren wie Sprachbegabung außer Kraft setzen kann (vgl. Liuolienė & Metiūnienė 2006: 93). Liuolienė und Metiūnienė (ebd.) erklären, dass Motivation in diesem Sinne Erfolg sowohl negativ als auch positiv beeinflussen kann. Obwohl es einen starken Zusammenhang zwischen Motivation und Erfolg beim Sprachlernen gibt, ist das Verhältnis zwischen beiden laut Daskalovska *et al.* (2012: 1187) kompliziert und schwer zu messen. Es ist vor allem nicht klar, in welcher Richtung die Faktoren sich beeinflussen: Führt höhere Motivation zum größeren Erfolg, oder andersrum?

Laut Riemer (2013: 162f) nahm sich die internationale Fremdsprachenforschung am Ende der 1960er Jahre der Frage an, warum der Sprachenerfolg unter Lernenden mit denselben

Sprachenbedingungen nicht gleich ist „und es also erhebliche individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden hinsichtlich des erreichten und erreichbaren Sprachlernerfolgs gibt“. Gardner und Lambert publizieren Anfang der 1970er Jahre die Ergebnisse ihres Forschungsprojekts über Lernmotivation im Fremdsprachenunterricht, in dem sie untersuchen, warum einige Lernende Sprachen schnell und mit großem Erfolg lernen, und andere mit den gleichen Bedingungen nicht (vgl. ebd.). Naiman, Fröhlich, Stern und Todesco publizieren kurz danach ihre Befunde auf dem Gebiet mit Bezug auf Persönlichkeitsfaktoren und Lernstrategien in ihrer *Good-Language-Learner-Studie* (vgl. ebd.).

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Motivation des Lernens. Zu Lernmotivationen gehört unter anderem die Frage, warum Lernende mit dem Lernen einer Fremdsprache anfangen. Liuolienė und Metiūnienė (2006: 93) sind der Meinung, dass das Lernen von Fremdsprachen in der schnelllebigen Welt hauptsächlich von der Neugier stammt die Welt zu erforschen. Die Entscheidung eine spezifische Sprache zu lernen wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Diese Faktoren spielen eine zentrale Rolle für die vorliegende Untersuchung. Das Lernen einer spezifischen Sprache geschieht nicht ohne Implikationen für die Identität des Individuums. Identität und das Sprachlernen hängen eng zusammen. Laut Leibowitz *et al.* (2005: 23) ist Sprache eine Quelle der Identifikation und Zugehörigkeit. Die Identität, die daraus folgt, ist konstruiert (vgl. ebd.). Nach Ruck (2013: 209) prägt Sprache die Personen, die sie sprechen und deshalb verleiht das Lernen einer neuen Sprache ihnen eine neue Identität. Pavlenko und Blackledge (2004, zit. nach Leibowitz *et al.* 2005: 25) schreiben über Sprache und Identität: „Attitudes towards particular languages and speakers of those languages are influenced by the status and power associated with those languages“.

Sie erklären weiter, dass der Diskurs² eine Rolle spielt in dem Verhältnis zwischen Sprache und Identität: Die Art und Weise, in der Wörter mit spezifischen Wert- und Normverbindungen benutzt werden, beeinflussen eine bestimmte Art des Denkens über die Welt und den Umgang mit Wissen (vgl. Leibowitz *et al.* 2005: 25). Diese beiden Faktoren spielen eine wichtige Rolle für die Lernmotivationen bei Fremdsprachen. Das Lernen einer Sprache kann deshalb als die

² Der Begriff Diskurs verweist hier auf die Foucault'sche Bedeutung des Wortes: „eine historische, soziale und institutionell spezifische Struktur von Aussagen, Begriffen, Kategorien und Glauben, in der Bedeutung geschaffen und Machtverhältnisse bestimmt werden“ (vgl. Joseph 2017: 9).

Unterstützung einer Kultur oder Gesellschaft, sogar Nation, gesehen werden. Es ist deswegen auch wahrscheinlich, dass es Sprachen gibt, die eher als andere gelernt werden, weil ein höherer Status und Macht damit in Verbindung gebracht werden können.

Riemer (2013: 163ff) identifiziert drei Hauptansätze zur Motivationsforschung. Erstens gibt es den Ansatz, der die Motivation als die Funktion von Einstellungen und Orientierungen (Motiven) sieht, bzw. die sozialpsychologische Theorie, welche sich um das Konzept der Integrativität zentriert. Zweitens gibt es den Ansatz, Motivation als Funktion von Kausalattributionen und Selbstbestimmung (extrinsische und intrinsische Motivation) zu verorten, basierend auf den Theorien von Crookes und Schmidt sowie Dornyei. Drittens wird Motivation als dynamischer Prozess beschrieben, der sich im Lernverlauf ändern kann. Laut Riemer (ebd.) war der sozialpsychologische Ansatz in den 1960er Jahren in der L2-Motivationsforschung dominant, bis er in der 1990er Jahren von pädagogischen und psychologischen Modellen und Konzepten kritisiert und schließlich tendenziell abgelöst wurde.

Der anhaltende Erfolg des Lernens einer Fremdsprache hängt auch von den Lernmotivationen ab. Forschungen auf dem Gebiet der Lernmotivation sind noch wesentlich von der Theorie von Gardner und Lambert beeinflusst. Liulienè und Metiünienè (2006: 93) zeigen, dass Motivation in diesem Modell als zielorientiert definiert wird. Gardner erklärt in der Theorie, dass man das Ziel oder den Zweck des Lernenden, eine Fremdsprache zu lernen, verstehen muss, um die Motivation verstehen zu können (vgl. ebd.: 94). Dies wird von Gardner als die Orientierung oder Einstellung des Lernenden bezeichnet. Er identifiziert zwei Arten der Orientierung, nämlich integrative und instrumentelle Orientierung.

Integrative Orientierung wird von dem Wunsch, Teil einer ethnolinguistischen Gruppe zu werden, beeinflusst. Lernende mit dieser Orientierung möchten mehr von der Kultur lernen oder sich in der Zielgemeinschaft assimilieren (vgl. Gardner & Lambert 1972: 12). Die instrumentelle Orientierung ist eher utilitaristisch und bezieht sich auf die Einstellung gegenüber möglichen Anwendungen der Zielsprache, z.B. akademische oder berufliche Gelegenheiten (vgl. Liulienè & Metiünienè 2006: 94). Gardner ist der Meinung, Lernende mit einer integrativen Orientierung seien stärker motiviert und haben eine positive Einstellungen gegenüber dem Lernen (vgl. Liulienè & Metiünienè 2006: 94). Crookes und Schmidt (1991, zit. von Liulienè & Metiünienè 2006: 95) meinen jedoch, die Beweise stellen nicht eindeutig

dar, dass integrative Motivation die Ursache ist und Fremdsprachenerfolg die Wirkung bzw. das Resultat.

Laut Liuolienė & Metiūnienė (vgl. ebd.) identifizieren Crookes und Schmidt stattdessen vier Bereiche der L2-Motivation, nämlich die Mikroebene, Klassenzimmerebene, Lehrplanebene und Faktoren außerhalb des Klassenzimmers. Sie beziehen sich auf Kellers vier Bedingungen für die Motivation, nämlich Interesse, Relevanz (für das Leben des Lernenden), Erfolgserwartung und Zufriedenheit mit dem Resultat (vgl. ebd.). Sie unterstützen damit die Theorie, dass es notwendig sei, mehr kontextuelle Faktoren in Betracht zu ziehen.

Dornyei (1994: 274) stimmt zu, dass die integrative vs. instrumentelle Unterscheidung, obwohl sie einflussreich ist, als Erklärung nicht allein ausreicht. Er ist der Meinung, dass Motivation selbst dynamisch ist und deswegen soziale Komponenten weiter untersucht werden müssen. Laut Dornyei (ebd.: 275) identifizieren Clement und Kruidenier vier andere Orientierungen, nämlich Wissen, Freundschaften, Reiseorientierungen, als auch soziokulturelle Orientierung. Dornyei (ebd.) definiert dazu drei Ebenen der L2-Motivation, nämlich die Ebene der L2, die Ebene des Lernenden und die Ebene der fremdsprachenspezifischen Lernsituation:

[...] 1) interest in foreign languages, cultures, and people (which can be associated with Clement and Kruidenier's "sociocultural orientation"); 2) desire to broaden ones view and avoid provincialism (cf., Clement and Kruidenier's "knowledge orientation"); and 3) desire for new stimuli and challenges sharing much in common with Clement and Kruidenier's "friendship" and "travel orientations").

Dornyei (ebd.) betont weiter, dass die Art der Motivation von mehreren sozialen Faktoren abhängt: „To put it simply, the exact nature of the social and pragmatic dimensions of L2 motivation is always dependent on who learns what languages where“.

Ein weiterer Motivationsfaktor ist das Vergnügen beim Lernen von (Fremd-)Sprachen. In einer Studie von Busse und Walter (2013: 436), die Lernmotivationen für Fremdsprachen mit spezifischem Bezug auf Deutsch an Universitäten in dem Vereinigten Königreich untersuchen, wurde festgestellt, dass mehr als die Hälfte der Lernenden Sprachen studieren, weil sie es genießen. Um den Zusammenhang zwischen Motivation und dem Sprachlernen weiter zu untersuchen, stützen sich Busse und Walter (ebd.) auf die Selbstbestimmungstheorie und intrinsischen Motivation, die sich auf Motivation bezieht, die durch Vergnügen und Interesse angetrieben wird. Nach der Selbstbestimmungstheorie wird Motivation von drei elementaren

menschlichen Bedürfnissen geprägt: das Bedürfnis nach Eigenständigkeit, Kompetenz und Verbundenheit (vgl. ebd.). Laut Busse und Walter (ebd.: 437) wird die Motivation mit dem Lernen einer Sprache anzufangen oder das Lernen fortzusetzen von der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Lernenden beeinflusst, also ihrer Wahrnehmung, ob sie die sprachlichen Anforderungen bewältigen können. Hier spielen vorherige erfolgreiche Sprachleistungen eine wichtige Rolle bei der Motivation.

Es wird deswegen zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Intrinsische Motivation ist am vorteilhaftesten für Studierende, weil sie von der Neugier des Lernenden selbst stammt (vgl. Liuolienė & Metiūnienė 2006: 95). Im Gegensatz dazu wird die extrinsische Motivation von äußeren Einflüssen, z.B. dem Lehrenden, ausgelöst. Extrinsische Motivation kann auf vier Ebenen reguliert werden: externe Regulation – von einer externen Quelle reguliert, z.B. Konflikte mit Lehrkräften, introjizierte Motivation – von einer inneren Quelle motiviert, z.B. Schuldgefühle, identifizierte Regulation – der Wert der Aktivität wird von dem Lernenden erkannt und genutzt, und integrierte Regulation – die Lernaktivität wird als Teil der Persönlichkeit und Ausdruck des Bedürfnisses des Lernenden akzeptiert (vgl. Daskalovska *et al.* 2012: 1187; vgl. Liuolienė & Metiūnienė 2006: 95; vgl. Riemer 2013: 166).

Dornyei (2001, zit. nach Liuolienė & Metiūnienė 2006: 95-96) definiert deswegen auch Motivation auf drei Ebenen: die Sprachebene, Lernerebene und Lernsituationsebene. Laut Dornyei (1994: 283) entsprechen diese Ebenen den Dimensionen des Fremdsprachenlernens, nämlich „the social dimension, the personal dimension, and the educational subject matter dimension“. Zusammenfassend schreiben Liuolienė und Metiūnienė (2006: 97): „[...] students' motivation to learn depends on their needs and interests, while the effectiveness of their learning is influenced by motivation“.

Kozaki und Ross (2011: 1328) erklären, dass Motivation lange Zeit als intrinsisch zum Lernenden oder als konstruiert von externen konkreten Anreizen verstanden wurde: „Although learner motivation in particular has been considered intrinsic to the learner, or externally constructed through tangible incentives, the locus of control has been assumed to reside within the individual“. Zusätzlich zu den affektiven und kognitiven Zuständen des Individuums werden Faktoren der sozialen Umgebung als ebenso wichtig für Lernmotivationen betrachtet (vgl. ebd.: 1329). Kontextuelle Faktoren sind deswegen auch wichtig in einer Untersuchung der Motivation.

Laut Busse und Walter (2013: 435) gibt es vor allem in englischsprachigen Ländern Herausforderungen für das Lernen von Fremdsprachen. Sie schreiben dieses Phänomen der zunehmenden Dominanz von Englisch in der Welt zu und der daraus folgenden mangelnden Motivation für das Lernen von modernen Fremdsprachen (vgl. ebd.). In Südafrika teilen auch viele einheimische Sprachen dieses Phänomen. Baker (2007: 31) erklärt, dass viele Muttersprachen in Südafrika wegen eines Mangels an Status und wirtschaftlicher Wichtigkeit marginalisiert werden. Obwohl Unterricht laut Gesetz in der Muttersprache stattfinden darf, ist Englisch in den meisten Fällen die gewählte und gewünschte Unterrichtssprache. Laut Baker (ebd.: 32) ist die Stigmatisierung von einheimischen Sprachen auch nach der Apartheid immer noch zu spüren. Obwohl alle offiziellen Sprachen theoretisch den gleichen Status haben, kann Englisch als eine der wichtigsten Weltsprachen nicht mit den einheimischen Sprachen Südafrikas verglichen werden, die nur innerhalb von Südafrika einen Nutzwert haben.

Nel (2016: 43) schreibt, dass das Lehren von Fremdsprachen in Südafrika viel von der Globalisierung beeinflusst worden ist. Erstens haben Lernenden durch das Internet, Länderaustausch und Tourismus besseren Zugang zu den Sprachen anderer Nationen. Zweitens werden Sprachen von wirtschaftlich und politisch dominanten Ländern als Fremdsprachen gelernt, weil sie als akademisch oder beruflich nützlich angesehen werden. Sprachen wie Mandarin werden zunehmend wegen des wahrgenommenen wirtschaftlichen Nutzwertes gelernt. Hier betont Nel (ebd.) die Rolle, die Eltern in der Motivation des Lernens von spezifischen Fremdsprachen spielen, die sie als nutzbringend für die Laufbahn ihrer Kinder sehen. Dies zeigt, dass es Sprachen gibt, die einen besseren Status als andere genießen, was wiederum die Motivation eine spezifische Sprache zu lernen beeinflusst.

2.1.2 Empirische Untersuchungen

Die anschließende Fallstudie versucht eine Lücke in der verfügbaren Information zur Motivation des Deutschlernens in Südafrika zu füllen, wobei die südafrikanische Sprachenpolitik berücksichtigt werden soll. Obwohl es keine ähnlichen empirischen Studien im südafrikanischen Kontext gibt, wurden schon mehrere Studien zur Motivation im Fremdsprachenunterricht durchgeführt, vor allem auf dem Gebiet Lernmotivationen für Fremdsprachen in Europa, Kanada und den USA, davon aber keine in Südafrika.

Riemer (2013: 168) erklärt, dass Motivation ein instabiler Faktor ist und deswegen nicht einfach zu messen ist. Laut Riemer (ebd.) ist es schwierig, Ausgangspunkte der Theorien zu verbinden, weil es verschiedene Ansätze gibt: „[...]Der aktuelle Forschungsstand [ist] dadurch gekennzeichnet, dass sehr viele, durchaus unterschiedliche und nicht immer komplementäre Ansätze zur Definition des Konstrukts Motivation vorhanden sind“. Sie schreibt aber auch, dass die Vielfalt von Ansätzen den dynamischen Charakter der Motivation widerspiegelt. Motivation besteht aus vielen interagierenden Faktoren, weshalb nur punktuelle Einsichten und so nur eine Annäherung an den Forschungsgegenstand möglich sind (vgl. ebd.). Eine empirische Forschung auf dem Gebiet ist außerdem überwiegend quantitativ:

Die im Zusammenhang mit der Erforschung des Faktors Motivation entwickelten Forschungsansätze lassen sich überwiegend dem quantitativen, auf Ableitung generalisierbarer Erkenntnisse orientierten Forschungsparadigma zuordnen. (Riemer 2013: 168)

Motivationsdaten werden meistens durch standardisierte psychometrische Instrumente wie Fragebögen erhoben und mit Sprachtestdaten wie Korrelation, Regression und Faktorenanalyse verrechnet (vgl. ebd.: 168f).

Unter den Erhebungsinstrumenten in der quantitativen L2-Motivationsforschung zählt die *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)*, wie z.B. in Studien von Gardner und Kollegen verwendet wird, als eines der bekanntesten Methoden (vgl. ebd.: 169). Das Instrument besteht aus 19 Subtests mit affektiven Variablen in Form von *Multiple-Choice* und Likert-skalierten Items, die mit dem sozialpsychologischen Ansatz Gardners in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd.). Noels und Kollegen entwickelten zur Messung der extrinsischen und intrinsischen Motivation die *Language Learning Orientation Scale* mit Likert-skalierten Multi-Items und liefern damit eine Operationalisierung der Selbstbestimmungstheorie (vgl. ebd.).

Quantitative und qualitative Methoden werden mittlerweile kombiniert, um einen *mixed-methods*-Design zu benutzen. Laut Riemer (ebd.) werden in Anlehnung an sozio-kulturelle Forschung qualitative hypothesengenerierende Forschungsmethoden in der letzten Zeit stärker gefordert, weil narrative Daten dabei eine wichtige Rolle spielen (vgl. ebd.). Große qualitative Studien gibt es aber nicht häufig im internationalen Kontext.

Ruck (2013: 205) untersucht Identität als ein mögliches Motiv des Deutschlernens unter uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren. Sie geht davon aus, dass

Sprache die Personen, die sie sprechen, prägt und ihnen dadurch eine Identität verleiht (vgl. ebd.: 209). Anhand von zwölf Interviews mit uruguayischen Deutschlernenden stellt Ruck (2013: 218) fest, dass die deutsche Sprache tatsächlich Teil ihrer Identität ist. Die Entscheidung Deutsch zu lernen wirkt deshalb als Akt der Identitätsarbeit, die als wirksames Motiv des Deutschlernens aufgezeigt wird (vgl. ebd.: 205; 218).

Margit Breckle (2013: 221) benutzt ein *mixed-methods*-Design, um Motive für die Wahl des Deutschlernens in Litauen zu untersuchen. Zusammen mit DAAD-Lektor*innen aus dem Gebiet benutzt sie qualitative Vorgesprächen und einen anschließenden quantitativen Fragebogen (vgl. ebd.: 222). Sie stellt fest, dass Deutschlernende aus Litauen Deutsch für die Bildung und Reisen wichtig finden, während es andere für die Freizeit, Arbeit und das Studium relevant finden, aber sie es in Bezug auf zukünftige Kontakte und ihren Alltag für weniger nützlich halten (vgl. ebd.: 232). Sie schlägt folglich vor, dass reise- und arbeitsrelevante Themen stärker in den Unterricht eingeführt werden sollten.

Busse und Walter (2013: 437) führen eine Studie über Lerner*innen von Deutsch an zwei Universitäten im Vereinigten Königreich durch mit Fokus auf Motivationsänderung. Sie geben an, dass das Vereinigte Königreich und Irland von allen europäischen Ländern am wenigsten multilingual sind und ein wesentlicher Teil der Bevölkerung monolingual ist (vgl. ebd.: 435). Sie untersuchen die intrinsische Motivation und Selbstwirksamkeitseinschätzung von Lernenden in ihrem ersten und zweiten Semester anhand von Fragebögen und Interviews. Die Befunde zeigen eine Abnahme an intrinsischer Motivation und Selbstwirksamkeitseinschätzungen zusammen mit einer Abwärtsbewegung in der allgemeinen Bemühung die Sprache zu lernen (vgl. ebd.: 443).

In einem Versuch Theorien über Lernmotivationen unterrichtsfreundlicher zu machen, untersucht Dornyei (1994: 273) verschiedene Arten der Lernmotivation. Die Untersuchung führt zu der Erkenntnis, dass Theorien über Lernmotivation bei Fremdsprachen mehr Fokus auf kontextuelle Faktoren legen sollten. So identifizieren Oxford und Shearin (zit. nach Dornyei 1994: 275) in einer Studie unter Lernenden von Japanisch in den USA auch andere soziale Faktoren wie „enjoying the elitism of taking a difficult language“ und „having a private code that parents would not know“.

Liulienė und Metiūnienė (2006: 96) analysieren die Motivation und Autonomie von Lernenden von Englisch als Fremdsprache. Sie untersuchen den Zusammenhang zwischen Motivation, Einstellung, Verantwortungsniveau und die Anforderungen und Wünsche des Lernenden (vgl. ebd.). Sie stellen fest, dass Lernmotivation die Antriebskraft des Lernens einer Fremdsprache ist und die Wünsche und Anforderungen der Lernenden wiederum von ihrer Motivation, Einstellung und Verantwortung abhängen (vgl. ebd.: 97). Schließlich finden sie heraus, je höher die Motivation eines Lernenden ist, desto mehr autonomes Lernen von dem Lernenden in dem Lernprozess verlangt wird (vgl. ebd.).

Glöckner (2013: 3) führt eine Studie durch, in der sie Gründe gegen das Lernen von Deutsch unter schwedischen Schüler*innen untersucht. Im Allgemeinen gibt es ein nachlassendes Interesse an Deutsch als Fremdsprache unter schwedischen Schüler*innen (vgl. ebd.: 69). Sie schreibt, dass die beiden hauptsächlich angegebenen Gründe gegen das Lernen von Deutsch der unschöne Klang der Sprache und die Auffassung der geringen Anwendbarkeit wegen einer geringen Sprecherzahl sind (vgl. ebd.). Laut Glöckner (ebd.) entspricht dies in umgekehrter Form genau den beiden am häufigsten genannten Motiven für die Konkurrenzsprachen, nämlich für Französisch der schöne Klang, und für Spanisch die breite Anwendbarkeit wegen der großen Anzahl an Sprechern.

Gardner und Lambert (1972: 121ff) schließen in ihrem 1972 publizierten Buch *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning* eine Studie von philippinischen Englischlernern ein. Die Studie entspricht einer quantitativen Untersuchung in Form von Fragebögen mit 47 Variablen. Von ihrem instrumentellen vs. integrativen Ansatz ausgehend, stellen sie fest, dass bei Englischlernern im philippinischen Kontext die instrumentelle Orientierung eine prominentere Rolle spielt, weil es als eine wichtige internationale Sprache angesehen wird. Zudem werden Fremdsprachen in englischsprachigen Ländern wie in den USA oder Kanada nicht als unerlässlich für internationale Austauschbarkeit angesehen und so ist die instrumentelle Orientierung weniger allgemein als in nicht-englischsprachigen Ländern (vgl. ebd.: 130). Stattdessen werden die Lerner*innen von Fremdsprachen in Ländern wie in den USA oder Kanada meistens von der integrativen Orientierung motiviert z.B. von ihrem eigenen Interesse an einem bestimmten Land oder einer Nation. Wichtiger für die vorhandene Studie ist, dass Gardner und Lambert (ebd.: 121) feststellen, dass jede ethnolinguistische Gruppe ihr eigenes faszinierendes Muster von soziopsychologischen Einflüssen hat, die die Rolle der

Einstellung und Motivation auf unerwartete Weise beeinflussen. Es ist deswegen wichtig, kontextuelle Faktoren der Gruppe und Umgebung in eine Untersuchung einzuschließen.

Bornscheuer (2017: 1) beschäftigt sich mit den machtstrukturellen Implikationen des Deutschunterrichts in Mosambik. Sie untersucht die Bedeutung, die dem Studieren von Deutsch in Mosambik zugeschrieben wird, anhand von „open guideline interviews“ mit sechs mosambikanischen Deutschstudierenden (vgl. ebd.). Sie erklärt, dass die Sprachwahl immer nur bedingt souverän getroffen wird (vgl. ebd.: 3). Die Sprachenpolitik wird nämlich von vielen Faktoren beeinflusst und steuert die Sprachwahl immer in gewisser Hinsicht. Sie vertritt die Meinung, dass das Streben nach Macht an Seite der deutschsprachigen Länder, ein unspezifischer Grund des Deutschunterrichts im Ausland ist (vgl. ebd.: 1).

In Bezug auf Motivation zeigt Bornscheuer deswegen, dass es auch von Faktoren außerhalb des Landes und des Individuums abhängt. Im Fall von Deutsch, schreibt sie, dass die deutsche auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und die nationale Bildungspolitik Mosambiks wichtige Rollen spielen (ebd.: 3). Ihr zufolge spielt die Sprachenpolitik Deutschland eine starke treibende Rolle. Sie definiert Sprachenpolitik als „ein Handeln, das einen Einfluss auf die sogenannte Stellung einer Sprache, etwa Deutsch, ausübt“ (ebd.: 2). Sie erklärt weiter:

Das Konzept der Stellung einer Sprache basiert auf einem vorwiegend instrumentellen Sprachbegriff, wonach einer Sprache v.a. entsprechend des sogenannten Kommunikationspotenzials, das ihre Kenntnis eröffnet, ein bestimmter „Gebrauchswert“ zuteilwird, der einen signifikanten Einfluss auf das Interesse an der Kenntnis der Sprache ausübt. (vgl. Ammon 2015: 3, zit. nach Bornscheuer 2017: 2)

Bornscheuer (2017: 7) spricht damit Aspekte postkolonialer Machtstrukturen an, indem deutlich wird, dass ein bestimmter Wert auf spezifische Sprachen gelegt wird. Dementsprechend sind Lernende eher motiviert eine Sprache zu lernen, die sie mit einem hohen Gebrauchswert in Verbindung bringen. Dies führt dazu, dass manche Sprachen höheres Prestige haben und deswegen eher als anderen Sprachen gelernt werden. Ihre Untersuchung zeigt, dass Lernende von Deutsch in Mosambik glauben, dass „Deutsch seinen Sprechern oder Lernern in Mosambik zukünftig berufliche Möglichkeiten eröffnet“ (ebd.). Diese Wahrnehmung der Sprache hängt mit dem verknüpften Prestige und Gebrauchswert der Sprache zusammen:

Der sogenannte Gebrauchswert einer Sprache wird zudem von ihrer geographischen Verteilung und ihrer Anwendung in bestimmten Gesellschaftsbereichen bzw. Handlungsfeldern wie der Politik, dem Tourismus, der Wirtschaft und der Wissenschaft sowie ihrer Präsenz in Medien im

Allgemeinen und in ästhetisch kodierten Medien im Besonderen bestimmt. Die Nutzung bzw. die Präsenz einer Sprache in bestimmten Gesellschaftsbereichen und in Medien korreliert u.a. mit der sozialen Position ihrer Sprecher, der ökonomischen Stärke und politischen Macht der mit ihr assoziierten Regionen und Länder sowie mit der ihr zukommenden offiziellen Funktion oder den ihr zukommenden offiziellen Funktionen [...]. Nicht minder bestehen Interdependenzen zwischen den aufgeführten Aspekten und dem Prestige einer Sprache bzw. den Einstellungen von Menschen gegenüber einer Sprache. (Bornscheuer 2017: 3)

Diese Faktoren etablieren sich (weiter) durch die postkoloniale Machtverteilung in der Welt. Die Frage nach der Motivation Deutsch in (Süd-)Afrika zu lernen, hängt notwendig mit der Frage nach einem möglichen postkolonialen Kontext zusammen. Die Entscheidung Deutsch anstatt eine andere (afrikanische) Sprache zu lernen, ist keine reine freie Wahl, sondern wird von machstrukturellen Faktoren und dem wahrgenommenen Prestige der Sprache gesteuert. Um Lernmotivationen und die möglichen eurozentrischen Diskurse, die sie beeinflussen, besser im Zusammenhang zu verstehen, werden im nächsten Teil die Rahmenbedingungen zu diesem Diskurs in Südafrika besprochen. Insbesondere werden auf Wissensproduktion und der Diskurs zur Dekolonisierung des Curriculums eingegangen.

2.2 Rahmenbedingungen in Südafrika und die Rolle der Sprachen

Deutsch wird weltweit und in Afrika von vielen als Fremdsprache gelernt. Nach Maltzan (2016: 270) nahm die Zahl der Deutschlernenden in Afrika zwischen 1983 und 2010 viereinhalb Mal zu. Dieses Wachstum ist bemerkenswert, weil die Zahl der Deutschlernenden in Nordamerika und Asien in der gleichen Zeit drastisch abgenommen hat (vgl. ebd.). Nur im Fernen und Mittleren Osten gab es ein größeres Wachstum, indem die Zahl dort fünffach gestiegen ist (vgl. ebd.). Man muss sich fragen, ob die Motive des Deutschlernens in diesen Ländern mit Entwicklung und Fortschritt in Verbindung gebracht werden, und welche Implikationen dies für globale wirtschaftspolitische Machtstrukturen hat. Wenn es Länder (und Sprachen) gibt, denen mehr Prestige und Gehobenheit zugeteilt werden, werden Länder unvermeidlich in einer Hierarchie geordnet. Diese Hierarchie wird nicht nur von sogenannten „hard power“ z.B. diplomatischer Stellenwert oder militärische Stärke beeinflusst, sondern auch „soft power“, Macht, die durch Einfluss ausgeübt wird z.B. durch die Medien, Unterhaltungsindustrie und Sprachverbreitung.

Die Präsenz von Deutsch als Fach in Südafrika wird nicht allein von historischen Bedingungen beeinflusst, sondern schließt mittlerweile rationale Überlegungen wie Arbeits- oder Studient Vorteile ein. Eine Hypothese dieser Arbeit ist, dass dieses Phänomen von einer Perspektive

stammt, in der Deutschland und andere deutschsprachige Länder als wichtige Akteure auf dem internationalen Wirtschaftsgebiet angesehen werden. Die Tatsache, dass junge Südafrikaner sich eher für das Lernen von Deutsch als für andere Sprachen (vor allem andere afrikanischen Sprachen) entscheiden, rechtfertigt eine genauere Untersuchung möglicher postkolonialer Machtstrukturen, die vermutlich immer noch zu spüren sind. Gibt es eine Hierarchie, in der afrikanische Sprachen und afrikanisches Wissen europäischen Sprachen und europäischen Wissen untergeordnet sind? Gibt es globale Machtstrukturen, die durch Fremdsprachenunterricht (weiter)konstruiert werden? Ammon (2015: 4) erklärt, dass Macht und Prestige, die mit einer bestimmten Sprache und ihrer Sprecher*innen assoziiert werden, in den meisten Fällen den wahrgenommenen Gebrauchswert einer Sprache und dadurch die Entscheidung eine bestimmte Sprache zu lernen beeinflussen:

Je mehr Sprecher, in je mehr Machtpositionen, in je mehr Ländern, über je größere Flächen des Erdballs verteilt und je höher der Rechtsstatus der Sprache, desto größer ist ihr Gebrauchswert und damit das Interesse an der Kenntnis dieser Sprache. (ebd.)

Diese Reichweite einer Sprache verleiht Macht und Prominenz an eine Gesellschaft, die im Gegenzug diese Macht durch intellektuelle und politische Diskurse weiteretablieren kann, in dem die Gebräuche und die Sprache dieser Länder als Norm dargestellt werden. Nach Heinze (2015: 1) versucht die postkoloniale Theorie Machtstrukturen und Hierarchien aufzudecken, die durch kulturelle Darstellungen und politische Steuerung etabliert und stabilisiert werden. Diese Theorie ist relevant für diese Arbeit, weil sie die Frage nach der Vermittlung von spezifischem Wissen kritisch untersucht. Machtstrukturen und Hierarchien entstehen und werden durch einen Diskurs des ‚Othering‘ erhalten, in dem Darstellungen des Selbst und Anderen als binäres Gegensatzpaar angebracht werden (vgl. ebd.). Achille Mbembe (2001: 2) schreibt in *On the Postcolony*: „It is now widely acknowledged that Africa as an idea, a concept, has historically served, and continues to serve, as a polemical argument for the West’s desperate desire to assert its difference from the rest of the world“. Damit zeigt er, wie Wissen über das Selbst durch den Prozess der Abgrenzung von dem Fremden produziert wird.

Dieser Prozess der Wissensproduktion wird deshalb im nächsten Abschnitt ausführlicher besprochen, wobei zu beachten ist, dass dieser durch die Studentenproteste 2015 stark beeinflusst wurde, weil eine der Forderungen auch die Dekolonisierung der Curricula an Hochschulen beinhaltete. Insofern stellt sich die Frage nach der Relevanz des Lernens von modernen Fremdsprachen in Südafrika im Rahmen dieses Diskurses.

2.2.1 Wissensproduktion

Wolff (2017: 6) vertritt die Meinung, um über Sprachen in Afrika zu reden, ist es nicht zu vermeiden, dass die Konkurrenz zwischen einheimischen Afrikasprachen und auferlegte nicht-afrikanischen Sprachen und die Diskrimination zwischen unterlegenen und überlegenen Sprachen beachtet wird. Diese Konkurrenz und die dementsprechende Hierarchie zwischen Sprachen stehen im Zentrum der postkolonialen Theorie. Edward Said legt mit seinem 1978 publizierten Buch *Orientalism* die Grundlage für die postkoloniale Theorie, in dem er postuliert, dass Wissen über den Orient (Metapher für die Kolonisierten) von dem Westen konstruiert wird (vgl. Childs & Williams 1999: 100). Mbembe (2001: 2) ergänzt in diesem Zusammenhang, dass Afrika dabei als „absolute otherness“ einzustufen ist, weil es am weitesten Punkt des Spektrums der Darstellung des Selbst (der Westen) und des Anderen (Afrika) eingeordnet ist. Indem das Andere von dem Selbst abgegrenzt wird, wird Wissen über das Andere produziert. Gleichzeitig wird aber auch Wissen über das Selbst erzeugt, indem das Selbst und das eigene Wissen einer gehobenen Position zugeordnet wird. Laut Childs und Williams (1999: 99) treten Wissen und Macht so in eine unvermeidliche und unzerbrechliche Beziehung ein.

Michel Foucault (1998: 11) schreibt dazu, dass Wissen und Macht nie voneinander getrennt werden können und Darstellungen innerhalb eines Diskurses organisiert werden. Dieser Diskurs wird von den Dominanten geregelt und (re-)produziert immer mehr Wissen innerhalb dieses Diskurses (vgl. ebd.). Foucault (ebd.) schreibt in *Die Ordnung des Diskurses*, dass die Produktion des Diskurses kontrolliert und organisiert wird, indem vertretbare Meinungen akzeptiert werden und abweichende nicht. Weil der Diskurs von den Dominanten geregelt wird, können sie Ideen und Meinungen, die gegen ihre Position eingehen, ablehnen. Laut Childs und Williams (1999: 105f) wird westliches Wissen in diesem Diskurs als Norm dargestellt, während indigene Sprachen und Kulturen in nicht-westlichen Ländern dadurch abgewertet werden. Parpart und Marchand (1995: 2f, zit. nach Joseph 2017: 9) erklären, dass ein Diskurs eine historische, soziale und institutionell spezifische Struktur von Aussagen, Begriffen, Kategorien und Glauben ist, in der Bedeutung geschaffen und Machtverhältnisse bestimmt werden. Deswegen geht die Frage nach Wissensproduktion immer zusammen mit der Frage nach dem Diskurs dieser Wissensproduktion.

Sprache und das Sprachlernen spielen eine prominente Rolle in diesem Diskurs. Fanon (2008: 8) schreibt über das Lernen von europäischen Fremdsprachen in *Schwarze Haut, Weiße Maske*, dass eine europäische Sprache zu sprechen vor allem das Übernehmen einer Kultur und die Unterstützung einer Zivilisation bedeute. Das Lernen von Deutsch in Südafrika unterstützt in dieser Hinsicht indirekt eine bestimmte Vorstellung einer Nation oder Gesellschaft (z.B. von Deutschland oder Europa). Diese Vorstellung ist in einen Diskurs einzuordnen, der spezifische Repräsentationen der Welt (weiter) produziert (vgl. Said 1995: 3). Die Frage nach Lernmotivationen kann dadurch mögliche Machtstrukturen und Hierarchien, die durch einen postkolonialen Diskurs weitergeführt werden, aufdecken und identifizieren.

Laut Maltzan (2016: 265) wird Wissensproduktion in der Germanistik im afrikanischen Kontext wesentlich von dem komplexen Verhältnis zwischen der sogenannten ‚europäischen‘ und ‚afrikanischen‘ Perspektive von Afrika beeinflusst, welche im Grunde genommen von einem asymmetrischen Verhältnis des Reichtums und der Macht geregelt wird. Maltzan (ebd.) beschreibt die Frage nach Wissensproduktion insbesondere in einem afrikanischen Kontext als komplex und kompliziert, weil die Darstellungen von Afrika voller Vorurteile und Annahmen sind. Diese beinhalten oftmals Bilder der Unordnung, Exotik und Dunkelheit (vgl. ebd.: 266). Sie erklärt die kritische Linguistik untersuche wie Sprache die Gesellschaft, sozialen Strukturen, Institutionen und Geschehnisse beeinflusse und von diesen beeinflusst werde (vgl. ebd.: 267). Maltzan (ebd.) ist der Meinung, dass eine Untersuchung der Wissensproduktion eine Untersuchung der diskursiven Strukturen und die Art und Weise, in der Machtstrukturen, Hierarchien und Machtverteilung das Funktionieren von Sprache beeinflusst, einschließen müsse.

Laut Wolff (2013: 12) gibt es ein eurozentrisches Bild von ‚unwichtigen Sprachen‘ und so werden afrikanische Muttersprachen oft von ihren Sprecher*innen als Symbol des Traditionalismus und der Unterentwicklung angesehen. Diese Sichtweise hat eine verheerende Wirkung auf Effektivität und Bildungseffizienz. Die Kolonialsprache des Landes wird so als offizielle Sprache der Bildung und Regierung angenommen, obwohl sie nicht von allen vollständig beherrscht wird. Wolff (ebd.) nennt diese Ablehnung der Muttersprache und Übernahme der Kolonialsprache eine Form des ‚mental colonialism‘. Dadurch werde der Kreislauf der Machthierarchie zwischen einheimischen Sprachen und Wissen, und Sprachen und Wissen aus dem ‚Westen‘ aufrechterhalten. Macht und Prestige zwischen Sprachen

unterscheiden sich deswegen und führen zu einer Hierarchie, die die Wahl einer bestimmten Sprache als offizielle Sprache beeinflusst (vgl. ebd.).

Nach Wolff (2013: 17) gibt es verschiedene Ebenen der Macht und des Prestiges, die diesen Sprachen unterschiedliche Funktionen verleihen. Fanon (2008: 9) erklärt, dass die Annahme der Kolonialsprache indirekt eine Anerkennung der Kultur des Koloniallandes ist: „The colonized is elevated above his jungle status in proportion to his adoption of the mother country’s cultural standards“. Leibowitz *et al.* (2005: 25) schreibt auch, dass Sprache in der Strukturierung der Ansicht einer spezifischen Kultur oder Gemeinschaft und logischerweise auch deren Wissen eine wirksame Rolle spielt. Einstellungen gegenüber bestimmten Sprachen und ihren Sprecher*innen werden von dem assoziierten Status und der Macht der Sprache beeinflusst (vgl. ebd.). Joseph (2017: 9) schreibt, „our world, including our reality and our knowledge is constructed in and through language“. Auf diese Weise wird Wissen über Sprachen und Kulturen konstruiert. Woolard und Schieffelin (1994: 57) beschreiben diese „sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ als Sprachideologie („Language ideology“).

Childs und Williams (1999: 98) beziehen sich auf Foucault, wenn sie schreiben, dass Wissen Macht hervorruft, aber dass es auch von Machtoperationen produziert wird. Dieses Wissen und der Diskurs, aus dem es stammt, werden von einem eurozentrischen Weltbild bestimmt. Dieser Eurozentrismus steht im Mittelpunkt der Kritik der Darstellung Afrikas. Maltzan (2016: 270) kritisiert die Drei-Welten-Theorie, die Länder der Welt im Sinne ihres jeweiligen Entwicklungsstands in Kategorien einstuft:

What all these explanatory models, which are based on binary and monolithically-conceived oppositional structures, fail to take into account is that in the global system of classification, hierarchical structures are at the core of determining how and why this classification is done in the first place. These hierarchical structures also seem to influence the way in which the academic enterprise is viewed, both in teaching and in research.

Diese binären Strukturen können bis auf die Aufklärung zurückgeführt werden, in der die westliche Perspektive von Wissen als souverän dargestellt wurde. Laut Childs und Williams (1999: 100) produziert das Aufklärungsprojekt unter dem Anspruch von Objektivität Bilder von dem Orient (und Afrika), die negativ und voller Stereotypen von Grausamkeit, Dekadenz, Sinnlichkeit, Gewalt und Unordnung sind. Auf diese Weise wurden die Darstellung und das Wissen über den ‚Orient‘ produziert:

The enormous expansion in Orientalism which Said identifies at the end of the eighteenth century is underpinned by the Enlightenment and its changed attitudes to, and organization of, knowledge, including the proliferation of disciplines, the universalizing ambitions of many of these, and the systemizing classificatory approaches adopted. (ebd.)

Dieser Ansatz ordnet Afrika unweigerlich auf der untersten Stufe in einer Hierarchie ein. So wurden das Lernen und Streben nach europäischem Wissen lange nicht in Frage gestellt. Stattdessen wurde versucht den Westen zu imitieren. Laut Childs und Williams (ebd.: 122) nennt Bhabha diese Imitation von dem Westen „Mimicry“, die zu einer hybriden Identität führt. Genau dieses Bestreben der Nachahmung ist aber problematisch, weil Mitglieder nicht-westlicher Gesellschaften aufgefordert werden westliches Wissen zu lernen, aber nie Teil dieses Wissenssystems sein können (vgl. Maltzan 2016: 270). So können Menschen durch ‚Mimicry‘ fast wie Europäer sein, aber nie ganz (vgl. Childs & Williams 1999: 129). Laut Childs und Williams (ebd.: 131) ist diese Differenz eine sehr wichtige Voraussetzung des Systems, weil die Unterschiede trotz Imitation erkennbar sein müssen, um die Macht- und Wissenshierarchie etablieren und weiterproduzieren zu können.

Wa Thiong’o (1986: 4) schreibt in seinem Werk *Decolonising the Mind*, dass der Imperialismus in seinen kolonialen und neo-kolonialen Phasen weiterhin die Wirtschaft, Politik und Kultur von Afrika bestimmt. Wa Thiong’o (ebd.) vertritt die Meinung, Afrikaner handeln auf eine Weise, die von dem Westen, der sich als „Meister“ darstellt, für sie vorbestimmt ist. Diese Ansicht wirkt extrem, bis man sich daran erinnert, dass das politische und akademische System in Afrika sehr stark von dem Westen konstruiert worden ist. Er schrieb dies vor ungefähr 30 Jahren und es gab sicherlich inzwischen bedeutende Entwicklungen, Bewusstseinsweiterungen und Infragestellungen auf dem Gebiet, wie Wissen zu definieren ist. Trotzdem findet seine Forderung nach einer „new era of true communal self-regulation and self-determination“ immer noch Zustimmung bei vielen (ebd.), was darauf hindeutet, dass sich in den letzten 30 Jahren bezüglich der globalen Machtstrukturen doch nicht so viel geändert hat. Wa Thiong’o (ebd.) nennt die Berliner Konferenz von 1884 als Beispiel, die deutlich zeigte, wie das Schicksal Afrikas von Europa bestimmt wurde.

Wa Thiong’o (ebd.: 5) betont auch die Rolle von Sprachen: “African countries, as colonies, and even today as neo-colonies came to be defined as and to define themselves in terms of the languages of Europe: English-speaking, French-speaking or Portuguese-speaking African countries”. Wa-Thiong’o (ebd.: 4) schreibt, Sprache steht schon immer im Mittelpunkt der zwei

streitenden Sozialkräfte (Europa und Afrika) im kolonialen und postkolonialen Afrika des 20. Jahrhundert, weil die Wahl der Sprache und deren Nutzung zentral für die eigene Definition der Menschen in Bezug auf ihr natürliches und soziales Umfeld und im Grunde genommen ihr Universum steht.

Laut Joseph (2017: 5) sind eurozentrische Epistemologien in südafrikanischen Universitäten noch verwurzelt. Diese Einsicht stand im Mittelpunkt der Protestaktion #RhodesMustFall (RMF). Joseph (ebd.: 7) nennt den negativen ontologischen und kognitiven Status von allem Afrikanischen und Einheimischen eine Form des „symbolic castration“. Stattdessen wurde von RMF für eine Änderung der Weltsicht plädiert, in der Afrika im Zentrum steht und nicht an der Peripherie.

Eine Untersuchung der Rolle des Faches Deutsch scheint kompliziert, jedoch gerechtfertigt zu sein. Um die Relevanz der Germanistik in (Süd-)Afrika zu diskutieren, ist vielleicht eine neue Konzeptualisierung des Faches vonnöten. Bedi (2006: 1) fordert eine „Germanistik als emanzipatorisch-bewusstseinsbildende Wissenschaft“. Die Rolle von Deutsch in Südafrika ist vielleicht genau deswegen schwer zu definieren, weil sie inhärent paradox ist. Maltzan (2016: 273) schreibt über die mögliche Reform des Faches Deutsch in Südafrika:

[...] African German Studies and a new African consciousness, academic and research exchange is paradoxically not sought out within Africa or with other regions of the so-called “Third World”, but is still conceptualised according to European models.

Bornscheuer (2017: 1) unterstützt eine neue Sprachenpolitik für Afrika, die ein komplexes Verständnis von Sprache an Stelle ein instrumentelles Verständnis von Sprache einschließt, das die ihr inhärenten Aspekten von Macht reflektiert: „[...] I advocate for a reorientation of German language teaching, while reflecting more its inherent aspects of power and proceeding not from an instrumental but complex understanding of language (cf. Dobstadt/Riedner 2014) [...]“. Sie ist der Meinung, dass die Perspektiven und Bedürfnisse von Deutschlernenden in Afrika dabei genauer in Betracht gezogen werden sollten (vgl. ebd.). Wenn man über eine mögliche Reform von Deutsch als Fremdsprache in Südafrika sprechen will, sollte der Schwerpunkt auf das Curriculum gelegt werden. Wichtig ist, dass es für den südafrikanischen Kontext relevant ist. Im nächsten Teil wird deswegen auf die Dekolonisierung des Curriculums eingegangen.

2.2.2 Zur Dekolonisierung des Curriculums

Ein sehr wichtiges Ergebnis des Diskurses zur Dekolonisierung des Curriculums ist, dass Dekolonisierung nicht einfach die Abwesenheit von kolonialer Administration und Regierung heißt (vgl. Joseph 2017: 7). Stattdessen erklärt Joseph (ebd.), leben wir immer noch unter den gleichen kolonialen Machtstrukturen, die sich durch koloniale Kulturen und Strukturen des Westens als die Dominanten etabliert haben. Joseph (ebd.: 8) beschreibt Kolonialität, im Gegensatz zu Kolonialismus als eine globale Machtstruktur, die Eurozentrismus fortsetzend in der Gesellschaft und in der Akademie selbst nach dem Abbau des physischen Imperiums reproduziert.

Laut Joseph (ebd.: 1f) wird Transformation schon seit dem Anfang der neuen Demokratie 1994 in Südafrika versprochen. Ein *National Task Team on Transformation (NTTT)* wurde ernannt, um Möglichkeiten für die Transformation des Hochschulsystems zu untersuchen (vgl. ebd.: 2). So wurde 1997 das *DOE Education White Paper 3* publiziert, in dem unter anderem für epistemologische Transformation und die rekonstruierte Funktion des Curriculums plädiert wurde (vgl. ebd.). Das neue Bildungssystem sollte zu allen Formen des Wissens und der Wissenschaft beitragen (vgl. ebd.: 4). Das Streben nach Transformation führte zu verschiedenen Maßnahmen, die zu der Rekonstruktion des Bildungssystems beitragen sollten, wie dem *National Education Policy Act 1996*, der darauffolgenden *Language-in-Education Policy 1997* und der Einführung des neuen Curriculums 2005 (vgl. Maltzan erscheint 2019: 6).

Der scheinbare Misserfolg dieser Transformationsversuche führte zur zunehmenden Unzufriedenheit mit dem System, deren vorläufiger Höhepunkt mit den Studentenprotesten von 2015 und 2016 erreicht wurde. Jansen (2017: 46) erklärt, dass #FeesMustFall (FMF) die nationale Studentenbewegung gegen finanzielle Ausgrenzung war, während die Bewegung #RhodesMustFall (RMF) sich gegen kulturelle Entfremdung an südafrikanischen Universitäten richtete. Die Parolen der beiden Bewegungen waren kostenlose Hochschulbildung und die Dekolonisierung des Curriculums (vgl. Joseph 2017: 3). Laut Joseph (ebd.: 4) lag der Fokus jedoch hauptsächlich auf Studiengebühren, während der Dekolonisierung und dem Eurozentrismus außer etwas Bewusstseinsförderung wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Chetty und Knaus (2016, zit. nach Le Grange 2016: 1) sind der Meinung, die Studentenproteste seien eine Manifestation des Klassenkampfes an südafrikanischen Universitäten. Sie zeigen,

dass nur 15 Prozent von 60 Prozent schwarzen Studenten, die ihr erstes Jahr an einer Universität schaffen, am Ende ihr Studium tatsächlich abschließen (vgl. ebd.). Le Grange (ebd.: 2) schreibt deswegen, dass die Proteste die Misserfolge der heterosexuellen, patriarchalen, neoliberalen kapitalistischen Werte, die charakteristisch an südafrikanischen Universitäten geworden sind, bloßlegen wollten. Folglich plädierte der *Minister of Higher Education and Training*, Blade Nzimande, bei dem *Higher Education Summit* im Oktober 2015 für die Afrikanisierung der Universitäten und für das Ablösen der Merkmale der Apartheid- und Kolonialgeschichte (vgl. ebd.). Obwohl sich die Studentendemographien seit der Apartheid verändert haben, hat sich die Demographie des Personals kaum geändert. So schreibt Le Grange (ebd.: 5): „This has ensured the ‘preservation’ of colonial academic organisation (including curricula) within universities“. Laut Santos (2014: 92, zit. nach Le Grange 2016: 4) führt der ungleiche Austausch zwischen Kulturen schon immer zu „the death of the knowledge of the subordinated culture, hence the death of the social groups that possessed it“. Jansen (2017: 153) beschreibt dieses Phänomen als die Aufrechthaltung einer einzelnen Kultur, im Grunde genommen als einen Akt der Gewalt. Er schreibt, dass die Vermächtnisse der Kolonisierenden fortbestehen und die Abhängigkeit der Kolonisierten sicherstellen (vgl. ebd.: 157).

Laut Lockett (2016: 416f, zit. nach Joseph 2017: 7) sind die Eckpfeiler von Kolonisierung und Kolonialismus Gewalt, wirtschaftliche Ausbeutung und die Verunstaltung afrikanischer Gesellschaften und Kulturen, die als Fortschritt, Entwicklung oder Modernisierung dargestellt werden. Joseph (ebd.) schreibt folglich, dass der Kolonialismus Afrika seiner Souveränität, Selbstachtung, Freiheit und Macht beraubt habe. Nach Le Grange (2016: 3) identifiziert Chilisa (2012) fünf Phasen eines möglichen Dekolonisierungsprozesses, nämlich „rediscovery and recovery; mourning; dreaming; commitment and action“:

Rediscovery and recovery is the process whereby colonised peoples rediscover and recover their own history, culture, language and identity. Mourning refers to the process of lamenting the continued assault on the world’s colonised/oppressed peoples’ identities and social realities. It is an important part of healing and leads to dreaming. Dreaming is when colonised peoples invoke their histories, worldviews, and indigenous knowledge systems to theorise and imagine alternative possibilities –in this instance a different curriculum. Commitment is when academics/students become political activists who demonstrate the commitment to include the voices of the colonised, in this case, in the university curriculum. Action is the phase where dreams and commitments translate into strategies for social transformation.

Smith (1999, zit. nach Joseph 2017: 3) bezeichnet Dekonstruktion und Rekonstruktion, Selbstbestimmung und soziale Gerechtigkeit, Ethik, Sprache, Internalisierung von einheimischen Erfahrungen, Geschichte und Kritik als Elemente der Dekolonisierung. Le Grange (2016: 5) betont, dass Dekolonisierung kein Event sei, sondern ein Prozess, der nicht unbedingt einfach zu erreichen sei. Es ist deutlich, dass dieser Prozess der Dekolonisierung an südafrikanischen Universitäten noch lange nicht abgeschlossen ist.

Jansen (2017: 153) erklärt, Dekolonisierung bedeute im Grunde die Ablehnung der Idee, dass Afrika nur eine Erweiterung oder Ergänzung des Westens sei. Sie beinhalte eine starke Absage an den Eurozentrismus und fordert eine Änderung der Weltsicht, die Afrika anstatt Europa in den Mittelpunkt stelle und andere Kulturen im Verhältnis zu afrikanischen Kulturen betrachte (vgl. ebd.). Die Untersuchung des Ausgangszustandes und des Verhältnisses zwischen dem Curriculum und der Macht – die Frage also, was als Wissen gelte – steht im Mittelpunkt des Dekolonisierungsprozesses (vgl. Joseph 2017: 7). Mbembe (2015, zit. nach Joseph 2017: 7) plädiert folglich für die Demythologisierung des Westens und der Geschichte.

Jansen (2017: 155) ist der Meinung, dass derzeit die Curricula eine selektive Tradition aufrechterhalten: „Put simply, those in power consciously *select* what is worth teaching and knowing and, in the process, assign value to what goes in and what is left out of the curriculum. That choice is a political act“. Tatsächlich offenbaren die Curricula eine postkoloniale Machtstruktur, die den Westen bzw. das Wissen des Westens als Norm auffasste. Laut Joseph (2017: 3ff) war eine wichtige Forderung der Mitglieder der RMF Bewegung deswegen die Forderung „relevant knowledge“ anzubieten. Dabei handelte es sich im Grunde um die Forderung ihre eigene Narration und ihre eigenen Geschichten zurückzufordern und das Wissen ihrer Geschichten zu legitimieren. Jansen (2017: 158) beschreibt Dekolonisierung deswegen als die Dezentrierung von europäischem Wissen. Er erklärt, dass es sechs unterschiedliche Auffassungen zur Dekolonisierung gibt, nämlich: „Decolonisation as decentring of European knowledge“, „Decolonisation as Africanisation of knowledge“, „Decolonisation as additive-inclusive knowledge“, „Decolonisation as critical engagement with settled knowledge“, „Decolonisation as encounters with entangled knowledges“ und „Decolonisation as repatriation of occupied knowledge (and society)“ (ebd.: 158ff).

Joseph (2017: 6) ist der Meinung, dass die Dekolonisierung des Curriculums immer auch die Dekolonisierung der Universität heißen sollte:

While the curriculum can be viewed in a broad sense, I prefer to speak of decolonising the university or decolonising the higher education landscape. [...] Decolonisation must include all aspects of the university; we cannot decolonise the curriculum while the university as institution remains untouched.

Dekolonisierung des Curriculums trifft demzufolge die Identität der Institution direkt (vgl. Jansen 2017: 153). Joseph (2017: 1) schreibt, dass die Dekolonisierung des Curriculums bis jetzt nicht erfolgreich war, weil das Personal der Universitäten nicht vollständig darauf vorbereitet ist: „[...] staff is underprepared to champion a decoloniality transformation project because they themselves are products of coloniality (educated by a colonial education system), evident in their ignorance of and resistance to decoloniality“. Sie ist daher der Meinung, der Prozess kann nur erfolgreich sein, insofern eine neue Kohorte Universitätspersonal das Projekt der Transformation durchführe (vgl. ebd.). Jansen (2017: 164ff) meint, die Debatte zur Dekolonisierung des Curriculums sei wiederkehrend und spiele eine kritische Rolle als Treibkraft der tatsächlichen Transformation des südafrikanischen Hochschulsystems.

Fremdsprachen sind von dieser Debatte nicht ausgeschlossen, denn Sprache spielt eine prominente Rolle im Diskurs zur Dekolonisierung des Curriculums. Joseph (2017: 8) stellt Sprache und Diskurs in den Mittelpunkt der Dekolonialität und Transformation. Nach dem Curriculum von 2005 sollte Multilingualismus dadurch gefördert werden, dass Muttersprachen zuerst und andere Sprachen danach gefördert werden (vgl. Maltzan erscheint 2019: 7). Obwohl europäische Sprachen, als Sprachen der privilegierten Minderheit, dadurch wesentlich marginalisiert und ausgeschlossen wurden, brachte das neue Curriculum nicht die Transformation, die damit erhofft wurde (vgl. ebd.). Englisch und Afrikaans als Unterrichtssprachen an Schulen und Universitäten in Südafrika sind immer noch am prominentesten. Laut Maltzan (ebd.: 8) dauert der ungleiche Status von einheimischen Sprachen fort. Diese Tatsache kann bis zur Kolonialphase Südafrikas zurückgeführt werden.

Ngugi wa Thiong'o (1998: 103, zit. nach Joseph 2017: 7) erklärt, dass ein zentraleres Element des Kolonialismus die bewusste Trennung der Sprache des Denkens, des formalen Unterrichts, der mentalen Entwicklung und der Sprache der täglichen Interaktion Zuhause und in der Gesellschaft war. Auf diese Weise wurden Hierarchien von Macht und Sprachen konstruiert und etabliert. Die Dekolonisierung des Curriculums schließt daher Sprachen im Zusammenhang mit Lernen und Lehren ein und sollte die Rolle der einheimischen Sprachen in diesem Kontext untersuchen. Die Präsenz und die Curricula von europäischen Fremdsprachen sollten

hier auch eingeschlossen werden. Maltzan (erscheint 2019: 6) schreibt, dass eine Untersuchung zur Relevanz und zum Zustand des Faches in einem soziopolitischen Kontext erst nach den Studentenprotesten der 1980er Jahren ernsthaft untersucht wurde:

In the coming years all German departments at universities ceased to exist as independent units. They were amalgamated with other foreign languages such as French, Italian, Portuguese or even Chinese into larger departments or schools. These were usually called either “Europe Studies” or “Modern Foreign Languages” or “Foreign Language and Literature Studies” and the like.

Eine Untersuchung zu den Lernmotivationen für Deutsch als Fach in Südafrika kann wichtige Aspekte der Rolle und Relevanz offenlegen. Es ist aber zu erwarten, dass das Lernen von Deutsch von der postkolonialen Machtverteilung der Welt und den darausfolgenden Vorstellungen zu Sprachen beeinflusst wird. Im Zuge der Dekolonisierung müssen diese Aspekte im Unterricht kritisch aufgegriffen werden und der Zusammenhang zwischen Sprache und Macht problematisiert werden. Eine mögliche Strategie der Dekolonisierung des Curriculums für Deutsch wäre es, sich an drei von Jansens (2017: 158ff) Auffassungen zur Dekolonisierung zu orientieren, nämlich „Decolonisation as decentring of European knowledge“, „Decolonisation as Africanisation of knowledge“ und „Decolonisation as critical engagement with settled knowledge“. Die erste dieser Auffassungen bezieht sich auf die Kritik am Eurozentrismus im südafrikanischen Curricula. Nach dieser Auffassung müsste nicht Europa, sondern Afrika im Zentrum des Curriculums (vgl. ebd.: 159) rücken. Die Zweite Auffassung zur Dekolonisierung plädiert für ein Curriculum „about Africa, not about Africa in relation to Europe and the distant West“ (ebd.: 160). Dies bezieht sich direkt auf die Vermittlung von (süd-)afrikanischem Wissen durch Lehrmaterialien, die aus der Region stammen, wie z.B. (süd-)afrikanische Literatur für die Literaturstudien. Im Deutschunterricht an Schulen könnte man auch Jugendbücher von bspw. Lutz van Dijk einbauen, der zwar ein deutscher Autor ist, aber ausschließlich über südafrikanische Verhältnisse schreibt.³ In der dritten Auffassung zur Dekolonisierung wird für die Ermächtigung der Lernenden plädiert, sodass sie sich kritisch mit den Wissensbeständen, die in dem Curriculum eingeschlossen werden, und dessen Ursprung auseinandersetzen können. Diese kritische Auseinandersetzung wäre wohl eher an den Universitäten als an den Schulen durchsetzbar, aber sollte an den Schulen auch angesprochen

³ Seine Jugendbücher „Themba“ und „Romeo und Jabulile“ greifen Themen zu dem Leben in Townships, südafrikanischen Flüchtlingspolitik und Hinterlassenschaften der Apartheid in Südafrika auf.

werden. Fragen zu der Vermittlung von bestimmten Vorstellungen zu Deutschland und Europa und zur Wissensproduktion sollten deswegen im Unterricht thematisiert werden.

Zusammenfassend, sind die Kriterien für die Dekolonisierung des Curriculums die Dezentrierung von europäischem Wissen in dem Curriculum, die Neuorientierung um (süd-)afrikanisches Wissen im Zentrum des Lehrplans zu verorten, und die kritische Auseinandersetzung mit Themen in Bezug auf Wissensproduktion und Eurozentrismus. Die erfolgreiche Umsetzung dieser Strategie in dem Curriculum für Deutsch könnte wichtige Ergebnisse für den Diskurs zur Dekolonisierung des Curriculums für Fremdsprachen und südafrikanische Sprachen bieten. Hier ist aber darauf hinzuweisen, dass Dekolonisierung ein Prozess ist und kein einzelnes Geschehnis. Diese Aspekte und welche Konsequenzen sie für Deutsch als Fach in Südafrika haben könnten, werden in Kapitel 4⁴ nochmal aufgegriffen. Im folgenden Kapitel werden der aktuelle Stand und die Geschichte von Deutsch in Südafrika betrachtet.

⁴ Vgl. 4.3 Zur Frage der Dekolonisierung des Curriculums.

3. Deutsch in Südafrika

Böhm (2003: 503) schreibt in seiner Untersuchung *Deutsch in Afrika*, dass die Stellung des Deutschen in den meisten Staaten des südlichen Afrikas typischerweise gar keine oder eine marginale Rolle spiele. In Südafrika und Namibia hingegen sei Deutsch als Fremdsprache und als Muttersprache weit verbreitet (vgl. ebd.). Laut Böhm (vgl. ebd.: 504) unterhalte die Bundesrepublik Deutschland besonders enge Beziehungen zu diesen beiden Staaten. Während Deutsch als Fremdsprache in vielen frankophonen Nationen in Westafrika als Nebenprodukt eines kolonialen Systems gelehrt und gelernt wird, gibt es andere Faktoren, die den Deutschunterricht in Südafrika beeinflussen.

In Kapitel 2 dieser Arbeit wird die Hypothese aufgestellt, dass das Lernen von Deutsch in Südafrika von einem bestimmten politischen und intellektuellen Diskurs geprägt worden ist. Dieser beruht nämlich auf der Ansicht, dass europäische Sprachen als wirtschaftlich und akademisch wertvoller als afrikanische Sprachen angesehen werden. In Südafrika spielen historische Faktoren wie die erste europäische Siedlung am Kap, spätere Migration deutscher Gruppen nach Südafrika, eine nachhaltige deutschsprachige Gemeinschaft und die Apartheid wichtige Rollen. Diese Faktoren und der aktuelle Stand von Deutsch in Südafrika werden im Folgenden besprochen, indem zunächst auf Fremdsprachen und den multilingualen Kontext in Südafrika und danach auf die Geschichte des Deutschlernens in Südafrika und Deutsch an Schulen und Universitäten bis heute eingegangen wird.

3.1 Fremdsprachen in Südafrika und der multilinguale Kontext

Böhm (2003: 59) schreibt, dass die meisten Staaten Afrikas multilingual sind und die Zahl der Sprachen eines Landes teilweise in die Hunderte gehen kann. Laut Böhm (vgl. ebd.) bedingt die „multilinguale Situation in den meisten afrikanischen Staaten, dass die allermeisten Afrikaner zumindest bilingual sind, sich aber nicht selten auch in erheblich mehr Sprachen verständigen können“. Maltzan (2009: 205) beschreibt Mehrsprachigkeit als den „Normalzustand in allen afrikanischen Ländern“ und zunehmende Norm in Ländern anderer Kontinente. Das gilt auch für Südafrika, insofern „etwa 25 Sprachen in nennenswertem Umfang gesprochen werden“ und elf Sprachen als Amtssprache gelten (vgl. ebd.: 205f). Das heißt aber nicht, dass alle Südafrikaner alle elf Sprachen sprechen können. Mehrsprachigkeit unter einzelnen Personen unterscheidet sich:

De facto sind die meisten Südafrikaner ohnehin mehrsprachig und beherrschen neben ihrer Muttersprache immer noch eine bis zwei Zweitsprachen, wobei weiße Südafrikaner in den seltensten Fällen eine der afrikanischen Sprachen beherrschen, während schwarze Südafrikaner meist neben ihrer Muttersprache und Englisch oder Afrikaans mindestens auch eine der beiden großen afrikanischen Sprachen wie IsiXosa oder isiZulu und anderer Sprachen mächtig sind. (Maltzan 2009: 207)

Diese ausgleichende Bestimmung, dass elf Sprachen als Amtssprachen anerkannt wurden, trat 1994 unter der Führung von Nelson Mandela in Kraft, der für eine Gesellschaft mit Toleranz und Gleichberechtigung plädierte (vgl. ebd.: 205f). Keine Sprache sollte bevorzugt werden und der Verfassung von 1996 zufolge konnte „prinzipiell jede Sprache, die in Südafrika gesprochen wird, den Status einer schützenswerten südafrikanischen Sprache genießen“ (vgl. Laurien 2006: 440, zit. nach Maltzan 2009: 206). Auch die deutsche Sprache gehört zu diesen Sprachen. Maltzan (ebd.: 208) schreibt deswegen: „Das Erlernen von mehr als einer Sprache gehört mithin zum Ausgangspunkt und Mehrsprachigkeit zum Selbstverständnis jedes Südafrikaners, um ethnisch begründetem Chauvinismus von vorneherein die Spitze abzubrechen“.

Tatsächlich erfuhr das südafrikanische Bildungssystem in den 1990er Jahren eine bewusste Umstrukturierung. Laut Leibowitz *et al.* (2005: 23) wurde der Versuch möglichst alle Sprachen zu berücksichtigen, in mehreren post-Apartheid Bildungspolitikdokumentationen widergespiegelt. Bildung in Südafrika sollte inklusiver sein, in dem Sprachunterschiede geschätzt und alle Formen der Diskrimination eliminiert werden (vgl. ebd.). Dies wurde in dem *South African Education White Paper 3* von 1997 reflektiert, in dem für eine Zusammensetzung der Studentenschaft, die die demografische Realität der größeren Gesellschaft darstellt, vor allem unter afrikanischen, farbigen und weiblichen Studierenden, plädiert wurde (vgl. ebd.: 23f). Zusammen mit verbessertem Zugang zur Bildung sollte versucht werden „equity of outcomes“ zu erreichen (vgl. ebd.).

Nach dem Ende der Apartheid war nicht nur eine „Neustrukturierung des gesamten Bildungssektors“ (Maltzan 2009: 205) erforderlich, sondern auch eine neue Entwicklung der Sprachenpolitik:

In Südafrika hat sich nach 1994 die Bedeutung der Sprachen und insbesondere der Fremdsprachen an Schulen und Hochschulen mit der Transformation von einem Apartheidstaat in eine demokratische Gesellschaftsordnung entscheidend verändert. (ebd.)

In einigen afrikanischen Staaten wurden eine einheimische Sprache und die entsprechende Kolonialsprache nach der Unabhängigkeit zu Amtssprachen⁵ gemacht, während in anderen Staaten nur die Kolonialsprache⁶ als Amtssprache gewählt wurde (vgl. ebd.). Dahingegen „entschied man sich in Südafrika dafür elf Sprachen den Status einer Amtssprache zu verleihen“ (ebd.).

Von diesen elf Sprachen sind zwei Sprachen nämlich Englisch und Afrikaans europäischen Ursprungs und neun Sprachen gehören zu den größten schwarzen Ethnien, nämlich zu den Zulu, den Xhosa, den Südsotho, den Nordsotho, den Swasi, den Tsonga, den Tswana, den Ndebele und den Venda (vgl. Böhm 2003: 589). Maltzan (2009: 206) schreibt, dass die afrikanischen Sprachen sich größtenteils in zwei Sprachgruppen unterteilen lassen: die Nguni- und Sotho-Sprachen. Sie schreibt auch, dass „man sicherlich argumentieren könnte, wie z.B. Robert Kriger (1996) es tut, dass Afrikaans auch als afrikanische bzw. nicht-europäische Sprache gelten muss“ (ebd.), weil es sich in Südafrika zur Sprache entwickelt hat, obwohl diese Argumentation kritisch aufgrund der historischen Bedingungen zu betrachten ist. Was insbesondere dadurch zu unterstützen ist, ist dass auch viele Farbige eine Varietät des Afrikaans sprechen. Die Sprachen isiZulu und isiXhosa sind die beiden größten Sprachen Südafrikas, mit der mehr als 40% der Bevölkerung als Muttersprache aufgewachsen ist (Beukes 2004, zit. nach Maltzan 2009: 206). Auch Annas (2015: 79) schreibt, dass Südafrika „ein Land mit einer im Grundgesetz verankerten Mehrsprachigkeit“ ist:

Neben Englisch, das seit Gründung der Union amtlichen Status hat, und Afrikaans, seit 1925 Amtssprache, gehören seit 1996 auch Zulu, Xhosa, Sepedi, Setswana, Sesotho, Tsonga, Swati, Venda und Ndebele dazu. Weitere Sprachen, zu denen auch Deutsch zählt, sind dem Staat zu Schutz und Pflege befohlen.

Böhm (2003: 594) beschreibt die Rolle des neuen südafrikanischen Bildungssystems als einen Versuch, „allen Südafrikanern unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit gleiche Chancen und Rechte einzuräumen“. Sprache spielt in diesem Zusammenhang eine sehr wichtige Rolle, weil es unter der Apartheidregierung als Mittel der Unterdrückung benutzt wurde, indem Afrikaans als Unterrichtssprache in Schulen eingeführt wurde (vgl. Maltzan 2009: 207). Dies führte zum Soweto-Aufstand von 1976 und einem jahrelangen Boykott des

⁵ z.B. Kirundi und Französisch in Burundi und Kiswahili und Englisch in Kenia.

⁶ z.B. Portugiesisch in Mosambik und Angola und Französisch in Benin und Gabon.

Schulunterrichts unter dem Motto und der Kampagne „Liberation Before Education“ (vgl. Böhm 2003: 593). Diese Demonstrationen sowie die Proteste und Streiks der 1980er Jahre leiteten „die politischen Umwälzungen der 1990er Jahre“ ein (Maltzan 2009: 207). Diese besondere Bedeutung von Sprache wurde in die heutige Bildungssituation in Südafrika übertragen.

Laut Maltzan (ebd.: 206) wird in der Verfassung Südafrikas angegeben, dass „[a]lle elf Sprachen [...] als gleichberechtigt oder zumindest als gleichwertig gelten“ sollten mit gleichzeitiger Verpflichtung der aktiven Förderung derjenigen Sprachen, die in der Apartheidzeit marginalisiert und ausgegrenzt worden waren [...].“ Obwohl alle Amtssprachen Südafrikas theoretisch den gleichen Status haben, wird dies aber nicht immer in der Praxis widerspiegelt: „Tatsächlich hat die Praxis mittlerweile gezeigt, dass heute nur Englisch eine Vorrangstellung hat und die übrigen der elf südafrikanischen Sprachen [...] in einem weitaus geringeren Umfang staatlich gefördert werden [...]“ (ebd.: 206f).

Baker (2007: 31) ergänzt, dass Muttersprachen von den meisten Südafrikaner*innen im Bildungssystem deutlich marginalisiert oder als Minderheitensprachen wegen eines Mangels an Bedeutsamkeit in der Wirtschaft behandelt werden. Maltzan (2009: 207) schreibt dazu:

Obgleich also Mehrsprachigkeit in allen Bereichen dezidiert gefördert wird, können sich die meisten Sprachen und insbesondere diejenigen von Minderheiten nur durch den eigentlichen Gebrauch erhalten, da sie in einem schulischen und universitären Kontext und damit in der Bildung meist keine Bedeutung haben oder höchstens einen sekundären Rang einnehmen, indem schon allein wegen der Verständigungsschwierigkeiten Minderheitssprachen zwar außerhalb des Unterrichts, aber nicht im Klassenzimmer oder in Hörsälen erwünscht sind.

Unter dem aktuellen Bildungssystem muss „[j]eder Schüler [...] zwei Amtssprachen erlernen, nämlich die Muttersprache und eine zusätzliche Sprache“ (ebd.: 209f). Das Erziehungsministerium schreibt aber nicht direkt vor, welche Sprachen an Schulen eingeführt werden oder in welcher Sprache Unterricht abgehalten werden soll (vgl. ebd.: 208). Baker (2007: 31) zufolge ist Englisch zumeist die Wahlsprache für den Unterricht, weil sie als „Gateway to success“ angesehen wird. Maltzan (2009: 209) schreibt auch, dass sich „Englisch als Umgang- und Verkehrssprache immer stärker durchsetzt und Staatssprache, die Sprache der Politik, der Justiz und der Medien ist“. Sie zeigt auch, dass Englisch und Afrikaans Vormachtstellungen einnehmen, da sie im öffentlichen Leben, an Schulen und Hochschulen angewendet werden (vgl. ebd.). Baker (2007: 23) schreibt dazu:

English as a world language can not be compared to the many indigenous South African languages that have only limited usefulness inside the borders and no usefulness outside the borders of SA. The stigmatisation of these languages under apartheid is still felt, even though theoretically all the official languages have equal status.

Wegen dieser Faktoren ist es nicht ungewöhnlich, dass sich die Sprache, die jemand in seinem täglichen Leben am meisten benutzt, von seiner Muttersprache unterscheidet. Im Alltag bleibt es aber gewiss, dass die meisten Südafrikaner mehrsprachig sind. Laut Maltzan (2009: 207) ist das Ziel der südafrikanischen Sprachenpolitik „nicht die Durchsetzung des gleichzeitigen Gebrauchs aller elf Amtssprachen auf allen Ebenen im öffentlichen Raum, sondern vielmehr die Anerkennung einer mehrdimensionalen Mehrsprachigkeit an sich“. Die Verfassung und die Bildungspolitik sind deswegen bemerkenswert, weil sie nicht auf der Betonung von Unterschieden zwischen kulturellen Gruppen beharrt, sondern gegenseitige Toleranz und gegenseitigen Respekt propagiert (vgl. ebd.: 209).

In der Verfassung werden eine Reihe weiterer Sprachen genannt, die keine Nationalsprachen sind, aber als förderungswürdig angesehen und von Minderheiten gesprochen werden (vgl. ebd.: 206). Diese Sprachen schließen unter anderen Sprachen wie Hindi, Urdu, Gujarati, Tamil, Telegu, Portugiesisch, Italienisch, Griechisch und Deutsch ein, die von Nachkommen von Einwanderern Südafrikas gesprochen werden (vgl. ebd.). Maltzan (ebd.: 209) vertritt aber die Meinung, dass diese Sprachen in den letzten Jahren immer weniger in der südafrikanischen Bildungspolitik vertreten werden:

Vor diesem Hintergrund ist vor allem ein Tatbestand frappierend, nämlich dass in Südafrika europäische Sprachen wie z.B. Portugiesisch, Deutsch, Französisch, Italienisch und Griechisch sowie auch die schon genannten indischen Sprachen zwar der Einstufung nach nicht als Fremdsprachen sondern vielmehr als (zwar privilegierte) Minderheitensprachen gelten, sie aber trotz der gleichwertigen Verankerung in der Gesetzgebung und der von der Regierung deklarierten Verpflichtung zur Mehrsprachigkeit und der Beteuerung alle Sprachen im Bildungsbereich zu fördern, zunehmend ausgegrenzt werden.

Dies ist deutlich erkennbar an den Zahlen und der Situation der Fremdsprachen an südafrikanischen Schulen und Hochschulen. Tatsächlich werden Fremdsprachen vom Erziehungsministerium als eher unwichtig angesehen (vgl. ebd.: 210). Folglich gibt es einen Mangel an Organisation, beispielsweise standardisierte Unterrichtspläne und neue Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonal (Diese Faktoren werden im nächsten Kapitel besprochen). Auch mangelnde Unterstützung und finanzielle Einschränkungen spielen eine bedeutende Rolle bei dem Rückgang des Angebots von Fremdsprachen an Schulen und

Hochschulen. Dies gilt auch für das Fach Deutsch (vgl. ebd.). Es gibt also, wie auch Maltzan (ebd.) andeutet, einen deutlichen Unterschied zwischen Theorie und Praxis betreffend der Sprachenpolitik in Südafrika.

3.2 Geschichte des Deutschlernens in Südafrika

Die Geschichte des Deutschen in Südafrika ist bis zur Ansiedlung der Europäer am Kap zurückzuführen. Böhm (vgl. 2003: 589) schreibt, dass Kapstadt 1652 von Jan van Riebeeck im Auftrag der Vereinigten Holländischen-Ostindischen Kompanie (VOC) gegründet wurde. Maltzan (erscheint 2019: 1) zufolge legten drei Schiffe in Kapstadt, zu deren Besatzung auch Deutsche gehörten, an. Dies führte zu der Errichtung der Goede Hoop Burg und letztendlich zur ersten europäischen Siedlung in Südafrika, in der Deutsche bis zur Übergabe der Kapkolonie an Großbritannien 1814 als größte Immigrantengemeinschaft lebten (vgl. ebd.). Schoeman (2004: 42, zit. nach Pakendorf 2016: 83) behauptet, dass „in den zweihundert Jahren ihres Bestehens etwa 60 Prozent aller Soldaten im Dienst der VOC und 40 Prozent ihrer Matrosen Deutsche gewesen seien [...], von denen sich eine große Anzahl permanent am Kap niederließen“.

Diese Gruppe Deutsche haben sich aber schnell in der niederländischen Gesellschaft assimiliert, die niederländische Sprache gelernt und Frauen der niederländischen oder einheimischen Gemeinschaft geheiratet (vgl. Maltzan erscheint 2019: 2). Pakendorf (2016: 83) schreibt: „Da die meisten jungen deutschen Männer im Dienst der Kompanie bei der Ankunft am Kap ledig waren, fanden sie ihre Bräute in der Gemeinschaft vor Ort, unter den weißen Siedlern, befreiten Sklaven oder anderen Farbigen“. Wegen dieser Assimilation und der Abwesenheit eines formellen Schulsystems spielte das Lernen von Deutsch zu dieser Zeit keine bedeutende Rolle (vgl. Maltzan erscheint 2019: 2). Ein formelles Schulsystem wurde erst von den Briten im Jahr 1825 eingeführt und institutionalisierter Deutschunterricht kann nur bis 1830 zurückverfolgt werden (vgl. ebd.: 2f).

Die deutschen Siedler verschmolzen zusammen mit den niederländischen und französischen Siedlern zur Bevölkerungsgruppe der „Buren“, die sich nach der britischen Besatzung im Jahr 1814 stark gegen die britische Regierung im Kapgebiet wehrten (vgl. Böhm 2003: 589). Dies führte schließlich zum Großen Treck, in dem tausende „Buren“ zwischen 1835 und 1841 in andere Teile Südafrikas wie Natal, Oranje-Vrystaat und Transvaal gezogen sind (vgl. ebd.).

Maltzan (erscheint 2019: 3) schreibt aber auch, dass diese Unzufriedenheit mit der britischen Regierung zu der Gründung vieler niederländischen Privatschulen führte, in denen sich Deutsch als Fach etablieren konnte. Laut Annas (2015: 80) wurde das Fach Deutsch im Jahr 1858 als offizielles Unterrichtsfach in Südafrika eingeführt. So wird Deutsch auch im Jahr 1860 zum ersten Mal von dem *Public Examination Board* formell geprüft (vgl. Maltzan erscheint 2019: 3). Böhm (2003: 616) zufolge war Deutsch zuerst „hauptsächlich ein Fach für Muttersprachler“ und wurde erst später als Fremdsprache unterrichtet. Es wurde seit 1882 auch an staatlich unterstützten Schulen angeboten und an den meisten höheren Schulen Südafrikas wurde Deutsch als Fremdsprache ab etwa 1920 angeboten (vgl. Böhm 2003: 616).

Die zweite Welle deutscher Immigration nach Südafrika kam in Form von Missionaren im 19. Jahrhundert. Diese Immigranten siedelten sich in den Regionen der neuen Bureengebiete an. 1848 gründeten 189 Immigranten aus Oldenburg in der Nähe von Durban in Natal den Ort New Germany (vgl. Maltzan erscheint 2019: 2). Maltzan (ebd.) erklärt, dass es zwischen 1854 und 1867 fünf Missionarsgruppen von der Hermannsburger Mission nach Natal geschickt wurden. Sie gründeten vier Missionsstationen, in New Hannover, Wartburg, Lüneburg und Hermannsburg (vgl. ebd.). Ihr Ziel war die Heiden des Zulu Königreichs in ihrer Nähe zu ihrem lutherischen Glauben zu bekehren (vgl. ebd.: 3). Laut Annas (2015: 78) erhielten diese Gruppen Immigranten ihr Deutschtum mit Kultur- und Bildungsinstitutionen aufrecht. 1856 gründeten sie die deutsche Schule Hermannsburg (vgl. Böhm 2003: 616; Maltzan erscheint 2019: 3). Die deutschen Gemeinschaften waren stark an Kirchen und Schulen gebunden, was heute noch zu spüren ist. Auch die Lutherische Berliner Mission, die Rheinische Mission und die Mährische Kirche oder Herrnhuter Mission zusammen mit anderen deutschen Immigrantengruppen gründeten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Siedlungen besonders im Ostkap Südafrikas mit eigenen Kirchen und Schulen (vgl. Maltzan erscheint 2019: 3). Deutsch wurde dadurch zu der dominanten Sprache der Gegend. Deutsch wird heute immer noch in diesen Teilen gesprochen und die Traditionen sowie das ‘Deutschtum’ dieser Gruppen spielen eine wichtige Rolle in der Erhaltung von Deutsch in Südafrika.

In den folgenden Jahren gründeten die deutschen Gemeinschaften Südafrikas mehrere Schulen. Die Deutsche Schule Kapstadt wurde 1883 auf einem Grundstück der Lutherischen St. Martini Gemeinde errichtet (vgl. Maltzan erscheint 2019: 3). Maltzan (ebd.) erklärt, dass viele Goldsucher und ihre Familien nach der Entdeckung von Gold in Transvaal im Jahr 1886 nach

Transvaal gezogen sind und Johannesburg dadurch gegründet wurde. Auch viele deutsche Familien waren darunter und dies führte 1897 zu der Einrichtung einer deutschen Schule in Hillbrow (vgl. ebd.). Die Deutsche Schule Pretoria wurde 1899 in Pretoria gegründet (vgl. Böhm 2003: 616).

Deutsch als Fach wird seit 1918 an den ersten Universitäten des Landes angeboten. Aus dem *South African College*, einer Jungenschule für Mathe und klassische Sprachen, an der seit 1830 Deutsch als Fach gelehrt wurde, wurde die University of Cape Town (UCT) im Jahr 1918 gegründet (vgl. Pakendorf 2016: 84; Maltzan erscheint 2019: 4). Später im Jahr wurde die Universität Stellenbosch aus dem *Victoria College* gegründet. An beiden Universitäten wurde Deutsch als Fach von Anfang an angeboten (vgl. Maltzan erscheint 2019: 4). Die deutschen Professoren der Universitäten Südafrikas waren auch für die Examinierung des Faches auf Schulebene (Matric) zuständig (vgl. ebd.). Laut Pakendorf (2016: 85) waren Deutsch und Französisch in den ersten Jahren zusammen in einer Abteilung, bis der erste Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur in Südafrika im Jahr 1920 an der Universität Stellenbosch etabliert wurde und sich Deutsch an der Universität Kapstadt im Jahr 1923 von Französisch abspaltete.

Maltzan (erscheint 2019: 4) erklärt, dass Deutsch als Fach zwar seit dem Anfang an weißen südafrikanischen Universitäten angeboten wurde, aber erst ab den 1960er Jahren an Hochschulen für andere Bevölkerungsgruppen⁷ eingeführt wurde, z.B. an der University of Durban-Westville (für ‚Indians‘), an der University of the Western Cape (für ‚Coloureds‘) und der University of the North und University of Zululand (beide für ‚Blacks‘) (vgl. ebd.). Die Curricula an den Universitäten beruhten auf Grammatikunterricht und kanonischer Literatur (vgl. ebd.: 4f):

Until the 1970s curricula for German which could be studied as part of a three-year bachelor degree were similarly structured at all universities, emphasising literary studies modelled on offerings at German universities. The first year of study covered literary and cultural history; during the second year nineteenth century literature was offered along with an introduction into the history of the language and teaching of Middle High

⁷ Unterricht in Südafrika ist seit 1953 nach der Verabschiedung des Bantu Education Act (No. 47) unter der Apartheidregierung nach Rassenkategorien, nämlich ‚Whites‘, ‚Blacks‘, ‚Coloureds‘ und ‚Indians‘ getrennt worden (vgl. Maltzan erscheint 2019: 4).

German; and, the third year dealt with medieval literature, classicism (Klassik) and twentieth century literature.

Maltzan (ebd.: 5) erklärt weiter, dass die Struktur des Germanistikstudiums sich in den 1970er Jahren verändert habe, um eine höhere Relevanz in Südafrika zu erreichen (siehe Kapitel 3).

Böhm (2003: 608) zufolge war der schulische Fremdsprachenunterricht während der Apartheid am Anfang nur den Weißen vorbehalten und später den Weißen und Farbigen, während es bis zum Ende der Apartheid kein Fremdsprachenangebot für Asiaten und Schwarze gab. Auch Annas (2015: 80) schreibt, dass Deutsch bis in die 1980er Jahre ein Schul- und Universitätsfach für überwiegend weiße afrikaanssprachige Südafrikaner war. Rode (2008: 26) erklärt auch, dass vor ungefähr 50 Jahren „an jeder größeren afrikaanssprachigen ‚weißen‘ Schule ‚Duits as Derde Taal‘ (German as Third Language)“ gelehrt wurde und, dass es bis Anfang der 1970er Jahre für die Universitätszulassung wichtig war: Denn die Zulassung war von dem Fach Mathematik oder einer dritten Sprache im Schulabschluss („Senior Certificate“) abhängig.

Laut Böhm (2003: 625) wurde der *Verein deutscher Lehrer in Südafrika* 1926 gegründet und im Jahr 1935 in *Deutscher Lehrerverein im Südlichen Afrika* umbenannt. Der *Südafrikanische Germanistenverband* (SAGV) wurde 1966 gegründet und nach der Unabhängigkeit Namibias 1990 in den *Germanistenverband im südlichen Afrika* umbenannt (vgl. Zappen-Thomson 2016: 18; Maltzan erscheint 2019: 5f). Pakendorf (2016: 91) zufolge, gründeten Vertreter der Fachabteilungen Deutsch an den südafrikanischen Universitäten den SAGV als nationalen Fachverband zur „Wahrung der beruflichen Interessen von Lehrern und Akademikern“. Laut Wintermantel (2016: 42) engagiert sich der Verband und dessen Mitglieder seit der Gründung „für die Förderung der deutschen Sprache, Literatur und Kultur im südlichen Afrika“. Der Verband organisiert alle zwei Jahre eine Tagung und gibt zwei Zeitschriften heraus, nämlich die *Acta Germanica* seit 1966 und seit 1970 *Deutschunterricht in Südafrika*, später umbenannt in *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* (DUSA) (vgl. Maltzan erscheint 2019: 5f; Zappen-Thomson & Augart 2016: 78). Obwohl aktuelle Diskurse zu der Fachrichtung, Methodologien und Lernansätze seit Mitte der 1970er Jahre in beiden Zeitschriften reflektiert wurden, wurde der Stand und die Relevanz des Fachs in Südafrika erst in den 1980er Jahren bewusst untersucht (vgl. Maltzan erscheint 2019: 6).

3.3 Deutsch an Schulen und Universitäten nach 1994

In Kapitel 2 wurde gezeigt, dass die Anzahl Studierender im Fach Deutsch zwischen 1994 und 2008 mit 1187 Lernenden im Jahr 1994 und 1195 Lernenden im Jahr 2008, trotz der starken allgemeinen Abnahme von Fremdsprachen an Hochschulen nach der Verabschiedung der *Language-in-Education Policy* im Jahr 1997, relativ stabil blieb (vgl. Maltzan 2009: 212). Rolf Annas publizierte 2016 aktualisierte Zahlen zum Deutschunterricht an Universitäten in Südafrika, die eine Abnahme der Gesamtzahl zeigen. Laut Annas (2016: 107) wurden zwischen 2003 und 2015 sechs südafrikanische Deutschabteilungen an Universitäten geschlossen. Annas (ebd.: 108) schreibt jedoch weiter, dass es zu Beginn des Jahres 2016 in Südafrika und Namibia zehn Deutschabteilungen mit insgesamt 1077 Studierenden gab – eine relativ kleine Abnahme der Anzahl von Studierenden im Vergleich zu 2008. Viel auffälliger ist jedoch die Tatsache, dass sich die Anzahl der Germanistikdozenten an den südafrikanischen Universitäten in den neun Jahren nach 1994 halbierte (vgl. ebd.: 105). Daher bekommen viele Deutschabteilungen mehr Unterstützung von internationalen Organisationen wie z.B. dem DAAD in Form eines Sprachlektorats oder einer Sprachassistenz (vgl. ebd.: 110). Tatsächlich spielt das Goethe-Institut und der DAAD seitdem revidierten Curriculum für Deutsch in Südafrika 1985 (siehe Kapitel 4) eine wichtige Rolle, nämlich in Form von Stipendien und der verstärkten Förderung der Sprache (vgl. Böhm 2003: 621). Diese Statistiken zeigen, dass es trotz der gegenwärtigen Herausforderungen eine Förderung des Faches Deutsch in Südafrika gibt.

Laut Spitz und Lewark (2016: 38) ist die Förderung von Deutsch als Fremdsprache im Ausland „eine herausragende Aufgabe der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik“. Folglich gab es laut einer Datenerhebung des Auswärtigen Amtes zu Deutsch als Fremdsprache im Jahr 2015 15 455 452 Lernende der deutschen Sprache auf der Welt (vgl. ebd.). Davon waren 1 100 785 dieser Deutschlernenden in Afrika, insgesamt 22,8 Prozent mehr als 2010, und von dieser Gruppe waren 9 879 in Südafrika, 15,9 Prozent mehr als 2010 (vgl. ebd.). Wie Spitz und Lewark erklärt Böhm (2003: 24f), dass die Förderung der Sprache im Ausland eine Kernaufgabe der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik ist und fügt hinzu: „Etwa die Hälfte des für die Auswärtige Kulturpolitik vorgesehenen Kulturhaushalts des Auswärtigen Amtes fließt in die Sprachförderung. Das Auswärtige Amt stellt damit die meisten Mittel für die Sprachförderung zur Verfügung“. Das Goethe-Institut und der DAAD spielen wichtigen Rollen in diesem Förderungsprozess (vgl. ebd.: 621). Das Goethe-Institut ist seit 1996 in

Johannesburg und war zuvor von 1992 bis 1995 in Harare gelegen.⁸ Laut Spitz und Lewark (2016: 38) sind diese Partner- und Mittlerorganisationen Teil eines Netzwerks, das vom Auswärtigen Amt koordiniert wird.

Die Demokratisierung Südafrikas und die folglich neue Sprachenpolitik und Umstrukturierung des Bildungssystems hatten eine prominente Auswirkung auf das Fach Deutsch an südafrikanischen Schulen und Universitäten. Maltzan (erscheint 2019: 6) vertritt die Meinung, dass die Entwicklung der Germanistik an südafrikanischen Hochschulen nach 1994 von drei Faktoren beeinflusst worden ist, nämlich erstens von dem *National Education Policy Act* (Nr 27) von 1996 und der darauffolgenden *Language-in-Education Policy* von 1997, zweitens durch das neue Curriculum von 2005 und drittens durch die Umstrukturierung der Universitäten zwischen 2001 und 2004. Diese Maßnahmen wurden im Interesse des Zusammenwachsens der südafrikanischen Gesellschaft unter dem Motto „One Nation, many Languages“ und der Gleichberechtigung (vgl. Maltzan 2009: 207) in die Wege geleitet. Annas (2016: 106) erklärt:

Dabei wurde versucht, die durch die Apartheid-Gesetzgebung geschaffene Trennung und Ungleichheit von bereits bestehenden Universitäten, die nach rassistischen Maßstäben und entlang einer diskriminierenden Politik organisiert waren, durch Zusammenlegungen und Neugruppierung aufzuheben, was auch in einigen Fällen zu Umbenennungen von Hochschulen führte.

Annas (ebd.: 105) ist der Meinung, dass die Umstrukturierung der Universitäten 2003 vor allem in Bezug auf das Fach Deutsch die Germanistikdozenten betroffen hat und zu einer großen Einschränkung an Personal führte, sodass die Germanistik im südlichen Afrika dadurch vor neuen Herausforderungen stand. Laut Maltzan (2009: 211) sank „die Anzahl der Planstellen für das Fach Deutsch von 56 im Jahr 1994 auf insgesamt 25 im Jahr 2008“. Eine der größten Veränderungen für das Fach Deutsch in Südafrika nach 1994 war die Umstrukturierung deutscher Abteilungen an Universitäten, die zu neuen Gruppierungen von Fremdsprachen führte, sodass vorher eigenständige Fachbereiche wie Deutsch, Französisch, Italienisch oder Mandarin in Abteilungen wie „Modern Foreign Languages“ oder „Foreign Language and Literature Studies“ (Maltzan erscheint 2019: 6) zusammengeführt wurden. Auch Annas (2016: 107) schreibt, dass es an den Universitäten im südlichen Afrika schon lange keine

⁸ Diese Information verdanke ich Dr. Amanda de Beer vom Goethe-Institut Johannesburg.

eigenständigen Deutschabteilungen mehr gibt, was für alle Sprachen in Südafrika außer Englisch gilt.

In den Schulen war die Einführung des 2005 *National Curriculum* für das Fach Deutsch auch eine Herausforderung. Maltzan (2009: 210) schreibt: „[...] Stellenstreichungen an Schulen und Hochschulen, Einsparungen und mangelnder Nachwuchs verlangen eine kreative Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Umfeld von Lernern und Studierenden“. Das ‚outcomes-based‘ Unterrichtssystem des neuen Curriculums hieß auch die neue Bestimmung von Lehrinhalten und Lernzielen (vgl. ebd.). Das neue System schien zur Unsicherheit zu führen:

Neue Prüfungsbestimmungen, ein allgemein gehaltener Lehrplan für Deutsch (nur auf der Webseite des Erziehungsministeriums, aber nicht in Druckfassung erhältlich), mangelnde oder unzureichende Kommunikation zwischen Erziehungsministerium, Prüfungsbehörden und Schulen, Unklarheiten über Zuständigkeitsbereiche, kurzfristige Planung führen bei Lehrern und Fachberatern zu Unsicherheit und sogar zu der pessimistischen Einschätzung, dass „das Ende des Weges erreicht sei“. (vgl. Rode 2008: 27, zit. nach Maltzan 2009: 210)

Natürlich fragte man sich nach 1994 erneut, was die Relevanz von Deutsch in Südafrika ist, einer Sprache, die im Rahmen der neuen Sprachenpolitik von vielen als privilegierte Minderheitssprache angesehen wurde. Laut Baker (2007: 30) gibt es immer weniger südafrikanische Schulen, an denen Deutsch als Fach angeboten wird, weil sich junge Leute keine Zukunft als Deutschstudierende oder -lehrende vorstellen können. Sie schreibt, dieses Phänomen stamme davon, dass sich Schüler*innen nicht der hervorragenden Gelegenheiten, die durch Deutschkenntnisse erschlossen werden, bewusst seien (vgl. ebd.). Nach Baker (ebd.) ist Deutschland einer der größten Handelspartner Südafrikas und es gibt zahlreiche deutsche Unternehmen in Südafrika – eine Tatsache, die laut Baker das Fach Deutsch an südafrikanischen Schulen rechtfertigen könnte.

Maltzan (2009: 210) schreibt im Jahr 2009, dass es zu diesem Zeitpunkt an ungefähr „110 südafrikanischen Schulen mit Hilfe von 120 Lehrern ca. 13 000 Schüler unterrichtet werden“. Eine neue Statistik von Rudolf Rode (2017) wird in der Tabelle hierunter vorgestellt und zeigt, dass es noch an ungefähr 67 Schulen Deutsch als Fremdsprache (DaF) gibt. Er stellte auch fest, dass die totale Anzahl (von Klasse 1 bis 12) 2017 auf 7327 Schüler*innen gesunken ist. Auch heute, wie auch vor 1994, wird Deutsch als Fach hauptsächlich an afrikaanssprachigen Schulen und Universitäten angeboten (vgl. Maltzan 2009: 210). Rodes Untersuchung zeigt auch, dass von diesen Schulen 25 im Westkap, 19 in Gauteng, zwölf in KwaZulu-Natal, fünf im Ostkap,

vier im Freistaat, eine im Nordkap und eine in Mpumalanga sind. Damit sind die meisten dieser Schulen im Westkap und die zweitmeisten in Gauteng. Die Zahlen der Schüler*innen sind sehr unterschiedlich. Interessanterweise ist eine der Schulen mit den zweitmeisten Schüler*innen von Deutsch als Fremdsprache (DaF) die einzige Schule mit DaF im Angebot in der Provinz Nordkap. In der folgenden Tabelle wird gezeigt, an welchen Schulen es im Jahr 2017 Deutsch als Fremdsprache angeboten wurde, sowie die DaF-Schülerzahlen dieser Schulen, die von Rudolf Rode festgestellt wurden. Die meisten dieser Schulen (28 von den 67) haben weniger als 50 DaF-Schüler*innen und nur vier Schulen haben mehr als 300 DaF-Schüler*innen.

Tabelle 1: Schulen, an denen 2017 Deutsch als Fremdsprache angeboten wurde (Rode 2017)

DaF-Schülerzahl	Schulen	
400-450:	1	HMS Oranje
350-400:	3	Grey-Kollege, HS Diamantveld, DSP
300-350:	0	
250-300:	4	HS Linden, Blouberg International School, HS Stellenberg, DSJ
200-250:	5	HMS Paarl, Livingstone HS, DSK, HS Witteberg, Pretoria Boys' HS
150-200:	4	HMS Bloemhof, HS Tygerberg, Ogwini Comprehensive School, Pretoria HS for G
100-150:	9	Rustenburg GHS, HMS La Rochelle, Paul Roos-Gimnasium, Hillcrest HS, DSH, HS Vryheid, Helpmekaar-Kollege, HS Overkruijn, HS Menlopark
50-100:	13	Afrikaanse HMS, Crawford College, Cornwall Hill College, Lycée Jules Verne, St John's College, Wittenberg-Schule, Michaelis-Schule, DSD, Auriel-Kollege, Somerset College, HS D F Malan, Rhenish GHS, Bridge House College
0-50	28	Afrikaanse HSS, Tyger Valley College, HS Centurion, HS Florida, St Catherine's Convent, Crawford Prep S, Lüneburg-Schule, Yvonne Fritsche, New Hannover Prep S, Mbambangalo HS, Wartburg, Simone Weber, HS Pearson, St George's Prep, Angelika Flegg, Theodor Herzl, Kingswood College, Woodridge College, HS Outshoorn, Olyfkranskollege, HS Strand, HS Parelvallei, HS Overberg, Herschel School, Reddam House, Fish Hoek HS, Lycée Français, Tsosetso HS.
Total:	67	

Rode (2017) nennt auch 16 PASCH-Schulen in Südafrika.⁹ PASCH bezeichnet die Initiative “Schulen: Partner der Zukunft“ von dem deutschen Auswärtigen Amt in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut (GI), dem DAAD, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und dem Pädagogischen Austauschdienst (PA). Die Rolle dieser Initiative ist die Vernetzung von mehr als 1800 Schulen weltweit, „an denen Deutsch einen besonders hohen Stellenwert hat“ (PASCH-Webseite 2018). Von den 16 PASCH-Schulen in Südafrika sind vier im Westkap, vier in Gauteng, drei im Freistaat, drei in KwaZulu-Natal, eine im Nordkap und eine im Ostkap.¹⁰ Die Größe und Menge der Schulen in jeder Provinz, stimmt nicht immer mit der Universitätsabteilung in dieser Provinz überein. KwaZulu-Natal hat insgesamt zwölf Schulen die DaF im Angebot haben. Damit gibt es in dieser Provinz die drittmeisten Schulen mit DaF. Nach der Schließung der Deutschabteilung an der University of Zululand 2017 in dieser Provinz gibt es aber keine Möglichkeit für das erweiterte Studium in Deutsch. Das heißt, dass Schüler*innen, die Deutsch bis zum Ende des Matrics belegt haben, aber die Provinz nicht verlassen, Deutsch an einer Universität nicht weiterstudieren können. Diese Schließung der Abteilungen ist oft Teil eines Versuches zu transformieren und sich an dem südafrikanischen Kontext anzupassen.

Maltzan (2009: 211) bestätigt, dass sich Deutsch als Fremdsprache und die germanistische Arbeit schon seit Jahren wegen der geringen Studierendenzahlen in einer Legitimationskrise befindet. Trotzdem zeigt Annas (2016: 108) in der untenstehenden Tabelle, dass es im Jahr 2016 an den zehn Universitäten mit Deutsch in Südafrika und Namibia insgesamt 1052 Undergraduates und 25 Postgraduates gab – nicht sehr viel weniger als die 1288 Undergraduates und 25 Postgraduates, die das Fach 2003 belegt haben. Maltzan (2009: 211) schreibt aber, dass die meisten Studierende des Faches Deutsch dieses Fach nur ein Jahr im ersten Studienjahr belegen, aber 70 Prozent der gesamten Studentenzahlen ausmachen können.

⁹ PASCH-Schulen in Südafrika sind Tsoseletso High School, Deutsche Internationale Schule Johannesburg, Deutsche Internationale Schule Kapstadt, Deutsche Schule Durban, Deutsche Schule Hermannsburg, Deutsche Internationale Schule Pretoria, Diamantveld Hoërskool Kimberley, Die Hoërskool Tygerberg, Hoërskool Linden, Hoërskool Witteberg, Oranje Meisieskool, Paul-Roos-Gymnasium, Pretoria High School for Girls, St. George's Preparatory School, Stellenberg High School und Wartburg-Kirchdorf-Schule.

¹⁰ Ich verdanke diese Informationen Rudolf Rode.

Die Universitäten in Südafrika und Namibia, an denen Deutsch aktuell noch angeboten wird, sind die University of Cape Town (UCT), University of the Western Cape (UWC), Universität Stellenbosch (SU), Rhodes University, University of the Free State, North-West University (NWU), University of the Witwatersrand (Wits), Universität Pretoria (UP) und University of Namibia (vgl. Annas 2016: 108ff). Die Deutschabteilung der University of Zululand wurde 2017 geschlossen. Wie in der untenstehenden Tabelle, die von Annas entwickelt wurde, gesehen werden kann, studierten im Jahr 2016 insgesamt 1052 Studierende Deutsch in ihrem Bachelor, 724 im ersten Jahr, 231 im zweiten Jahr und 97 im dritten Jahr sowie etwa 18 im Honoursstudium und 8 im Masterstudium an diesen Universitäten (vgl. ebd.: 116). Die Universität Stellenbosch hat mit Abstand die meisten eingeschriebenen Studierenden aus dieser Gruppe mit 334 *Undergraduates* und 11 *Postgraduates* im Jahr 2016 (vgl. ebd.). Im gleichen Jahr hatte die NWU 152 und die UP 118 *Undergraduates*, die sich dadurch als zweit- und drittgrößte Abteilungen etablieren (vgl. ebd.: 117).

Tabelle 2: Studierende an Universitäten in Südafrika und Namibia 2016 (aus Annas 2016: 116)

<u>Universität</u>	<u>1. Jahr</u>	<u>2. Jahr</u>	<u>3. Jahr</u>	<u>UG ges.</u>	<u>Hons</u>	<u>MA</u>	<u>PhD</u>	<u>Gesamt</u>
UCT	66	19	5	90				90
UWC	35	7	8	50		2		52
SU	202	105	27	334	7	4		343
Rhodes	40	17	3	60	2	1		63
UFS	15	3	2	20	2			22
UZulu	75	0	6	81				81
NWU	125	20	7	152	0,5			152,5
Wits	40	17	7	64	2			66
UP	85	20	13	118	0,5			118,5
UNAM	41	23	19	83	5	1		89
Gesamt	724	231	97	1052	18,5	8	0	1077

Tatsächlich sind die Deutschabteilungen mit den meisten Studierenden im südlichen Afrika an der Universität Stellenbosch (SU), North-West University (NWU) und Universität Pretoria (UP). Die Universität Stellenbosch und die Universität Pretoria sind jeweils in den Provinzen mit den meisten Schulen, an denen Deutsch als Fremdsprache angeboten werden. Die North-West University liegt in der North-West Provinz, in der es keine angegebenen Schulen mit DaF im Angebot gibt. Die Tendenzen an den Universitäten und Schulen sind deswegen interessant, weil sie sich nicht immer gegenseitig unterstützen.

Böhm (2003: 609) zufolge stehen die elf Amtssprachen Südafrikas und deren „Einführung bzw. Ausbau als Unterrichtssprachen und Unterrichtsfächer“ im Zentrum der südafrikanischen Sprachenpolitik. Baker (2007: 30) schreibt, man könne sicherlich dafür plädieren, dass die Förderung von südafrikanischen Amtssprachen, die immer noch marginalisiert werden, an Schulen und Universitäten in dem südafrikanischen Kontext wichtiger sei als das Lehren von Fremdsprachen. Sie ist aber auch der Meinung, dass die Förderung von einheimischen Sprachen nicht das Erlernen von Deutsch im multilingualen Kontext Südafrikas ausschließen sollte: “Elevating the status of the indigenous languages can go hand in hand with continuing to teach German as a foreign language” (vgl. ebd.). Es ist genau diese Förderung der südafrikanischen Sprachen, oder der scheinbare Mangel daran, die das Lernen von Deutsch in Südafrika als problematisch darstellen. Es gibt den Eindruck, dass die Förderung oder Präsenz des Fremdsprachenlernens in Südafrika im Konflikt zu der Förderung der südafrikanischen Sprachen steht. Stattdessen wird in dieser Arbeit dafür plädiert, dass im Zuge der erwünschten und auch notwendigen Dekolonisierung des Curriculums Fremdsprachen bzw. Deutsch in Südafrika zu einem neuen Diskurs beitragen könnten, in dem Wissensproduktion und der Zusammenhang zwischen Macht und Sprache thematisiert wird. Wie eine solche Entwicklung zu Wege gebracht werden könnte, soll deshalb im nächsten Kapitel verhandelt werden, in dem auf die derzeitige Curricula für Deutsch eingegangen wird sowie auf Möglichkeiten, wie die Curricula für Deutsch dekolonisiert werden könnten.

4. Curricula für das Fach Deutsch

In Kapitel 3 wurde gezeigt, dass es Deutsch als Fach schon seit dem 19. Jahrhundert an Schulen und seit 1918 an Universitäten in Südafrika gibt. Die Inhalte und Weisen, in der das Fach unterrichtet wurde, haben sich im Laufe der Zeit geändert. In diesem Kapitel soll das Curriculum des Deutschunterrichts in Südafrika und dessen Entwicklung an den Schulen und Universitäten untersucht werden. Diese Entwicklungen sehen an Schulen und Universitäten unterschiedlich aus. Sie werden dementsprechend getrennt besprochen. Der aktuelle Stand und die Herausforderungen sind auch unterschiedlich an Schulen und Universitäten. Das Curriculum für Schulen wird national festgelegt und bereitet die Schüler*innen auf dem „National Senior Certificate“ am Ende der zwölften Klasse vor. An den Universitäten werden die Curricula in den eigenen Abteilungen festgelegt und orientieren sich an Prüfungen und Assessments, die für den Bachelor- oder Honoursabschluss erforderlich sind. Diese Prüfungsleistungen können jedoch zwischen den Deutschabteilungen in Südafrika sehr unterschiedlich sein, weil die Deutschabteilungen verschiedene Schwerpunkte haben – für einige ist das Fremdsprachenlernen sehr wichtig, wobei der Schwerpunkt auf der Didaktik und Grammatik liegt¹¹, während in anderen Abteilungen die Literatur im Vordergrund steht. Zuletzt soll die Frage zur Dekolonisierung des Curriculums für Deutsch im südafrikanischen Kontext berücksichtigt werden, insbesondere wie so ein Curriculum aussehen könnte. Die zu berücksichtigenden Hauptaspekte sind dabei die Dezentrierung des europäischen Wissens, Afrikanisierung des Wissens und die kritische Auseinandersetzung mit der Wissensproduktion im Sprachunterricht (siehe auch 2.2.2 Zur Dekolonisierung des Curriculums).

4.1 Zur historischen Entwicklung der Curricula im Fach Deutsch in Südafrika

In Kapitel 3 (Deutsch in Südafrika) wurde die Entwicklung des Faches in Südafrika detailliert aufgezeichnet. Mit diesen Entwicklungen haben sich die Curricula für Deutsch als Fach auch geändert. Laut Kußler (2001: 1611) wurde Deutsch von den zwanziger Jahren an „an den beiden Universitäten, an den verschiedenen University Colleges¹², an fast allen größeren Höheren Schulen und an zahlreichen kleineren Mittel- und Primarschulen (dort vielfach als

¹¹ Hier sind die Deutschabteilungen an der Universität Pretoria und der University of the Western Cape, sowie an der University of Zululand, die 2017 geschlossen wurde, zu erwähnen.

¹² Dieser Begriff bezeichnet während der Apartheid Universitäten für „nichtweiße“ Studierende.

Muttersprache) in ganz Südafrika gelehrt“. Deutsch spielte deswegen lange eine prominente Rolle als Fremdsprache in Südafrika. In diesem Abschnitt wird die Entwicklung der Curricula des Faches Deutsch an Schulen und Universitäten untersucht.

4.1.1 Schulen

Böhm (2003: 616) zufolge war das Fach Deutsch zu Anfang im Jahr 1830 „hauptsächlich ein Fach für Muttersprachler“, das an den von Missionsgesellschaften gegründeten Schulen etabliert wurde. Er erklärt weiter, dass das Fach 1858 für Privatschulen als Prüfungsfach anerkannt wurde und die Zulassung für staatlich unterstützte Schulen 1882 erfolgte (vgl. ebd.). Er bestätigt, dass Deutsch ab etwa 1920 „an den meisten höheren Schulen als Fremdsprache angeboten“ wurde (ebd.). Annas (2015: 80) schreibt, dass das Deutsche besonders an den Schulen, aber auch an den Universitäten des Landes einen besonderen Status hatte, und zwar „als dritt wichtigste Sprache nach dem Englischen und Holländischen, das später durch das Afrikaans ersetzt wurde“.

Das Curriculum für Deutsch beinhaltet bis etwa 1920 „ausschließlich Lehrwerke und Textsammlungen aus Europa“ (Kußler 2001: 1611). Danach wurden aber immer mehr „lokale Erzeugnisse“ eingeschlossen (vgl. ebd.). Südafrikanische Germanisten aus der Gruppe der Südafrikaner, die einen deutschen Familienhintergrund hatten und Afrikaans als „zweite Muttersprache“ (Eckardt 2014: 131, zit. nach Annas 2015: 80) sprachen, spielten eine wichtige Rolle für die Etablierung des Faches als „Bildungsfach mit traditioneller Grammatik und einem an der deutschen Literaturwissenschaft orientierten Kanon“ (Annas 2015: 80). Ab 1924 erschien eine Reihe „regionaler DaF-Lehrwerke, die sich vornehmlich an afrikaanssprechende Lerner wenden“, diese Reihe beinhaltet *Deutsch-Afrikanisch bis zur Maturitätsprüfung* im Jahr 1924, *Juta se Praktiese Duitse Leerboek vir Middelbare Skole* im Jahr 1933 und *'n Taal- en Leesboek vir Duits-leerlinge van Sekondêre en Hoërskole* im Jahr 1944 (Kußler 2001: 1611).

Laut Annas (2015: 80) galt Deutsch bis in die 1980er Jahre „vor allem als Bildungsfach für überwiegend weiße Afrikaans sprechende Südafrikaner“. Auch Kußler (2001: 1612) erklärt, dass der Nachdruck des Deutschunterrichts auf dem Lernprozess lag und „nicht so sehr auf praktikablen Resultaten“. Deutsch wurde eher „wegen seines vermeintlichen erzieherischen Werts denn als Mittel der Kommunikation mit der Außenwelt angeboten“ (ebd.). Kußler (ebd.) erklärt das Deutschlernen in Südafrika wie folgt:

Ziel war die Bereicherung der Schüler durch den Kontakt mit einer der großen Kulturen der Welt (wegen ihrer Literatur, Musik, Wissenschaft, Philosophie). Dem Umgang mit der deutschen Sprache wurde – aufgrund ihrer vermeintlich komplizierten Struktur – ein den klassischen Sprachen vergleichbarer formender Wert zugeschrieben, Deutschlernen bedeutete, die Grammatik des Deutschen zu lernen, Wissen über die Sprache zu erwerben – möglichst auf der Basis großer Werke der deutschsprachigen Literatur.

Die Fähigkeit, die Sprache im Alltag benutzen zu können, spielte bis in die 1970er Jahre eher eine untergeordnete Rolle (vgl. ebd.). Diese Tatsache spiegelt sich in dem Aufbau und der Aufgabestellung der Schulabschlussprüfungen („Senior Certificate“) wider, „die seit den zwanziger Jahren im Grunde unverändert blieben. Das Examen prüfte Grammatikwissen, Übersetzung in die Ausgangssprache und ins Deutsche, Schreibfähigkeiten (Aufsatz) und Kenntnis der vorgeschriebenen Werke“ (ebd.).

Trotz schlechter Voraussagungen für das Fach, wobei manche sogar den Tod des Faches in Südafrika vorherzusehen glaubten, überstand Deutsch die Krise mit einem revidierten Curriculum (vgl. Maltzan erscheint 2019: 6). Kußler (2001: 1612) zufolge brachte 1985 „ein revidierter Lehrplan Bewegung in den fremdsprachlichen Deutschunterricht“. Laut Böhm (2003: 621) berücksichtigte das revidierte Curriculum für Deutsch als Fremdsprache moderne Konzepte wie interkulturelle Kommunikation, Landeskunde und Lernerorientierung. „Damit versuchte das Fach Deutsch nach Jahren der Isolation wieder Anschluss an die außersüdafrikanische Entwicklung zu finden“, schreibt Böhm (ebd.). Kußler (2001: 1612) zeigt, dass schon „der Lehrplan von 1973 [...] Völkerverständigung zum Leitziel erhoben und kommunikative Ziele gesetzt“ hatte, aber die entsprechenden inhaltlichen Konsequenzen erst in dem Lehrplan von 1985 berücksichtigt wurden.

Das neue Curriculum war viel mehr an der Praxis orientiert als zuvor. Diese neuen Zielvorgaben und methodischen Richtlinien verunsicherten und überforderten jedoch viele Lehrer*innen: „Die übergeordnete Zielsetzung ‚Kommunikationsfähigkeit‘ schien ihnen abwegig; mit Kategorien wie ‚Sprechintentionen‘ und ‚Redemittel‘ konnten sie nichts anfangen“ (ebd.). Diese Überschreitung der Schwelle „von einem intrakulturellen Bildungsfach zu einem interkulturellen Verständigungsfach“ (ebd.: 1613) führte zu einer verstärkten Förderung seitens Deutschlands und dessen Mittelorganisationen, wie das Goethe-Institut und das DAAD (vgl. Böhm 2003: 621). 1984 erschien das Lehrwerk *Deutsch ZA*, „das die interkulturell-kommunikative Konzeption in die Praxis umzusetzen versucht“ (Kußler 2001:

1613). Diese Umstrukturierung des DaF Unterrichts rüstete das Fach besser als andere Fächer aus, um die grundlegende Erneuerung des Erziehungswesens, die mit dem politischen Umbruch im Jahr 1994 begann, zu überstehen (vgl. ebd.). In Folge dieses politischen Umbruchs kam es 1995 zur Verabschiedung eines erneuten Lehrplans, in dem für eine „outcome based education“ plädiert wurde (ebd.). Auch der Deutschunterricht musste sich an dieses neue Bewertungssystem in Form der Neubestimmung von Lerninhalten und Lernzielen gewöhnen (vgl. Maltzan 2009: 210). Kußler (2001: 1613) zufolge wurde die Reformbestrebungen „durch Förderungsmaßnahmen von außen tatkräftig unterstützt“ in Form von „Bücher-, Zeitschriften- und Materialienspenden“ sowie Stipendien des DAADs und des Goethe-Instituts.

Die Sprachenpolitik spielte eine wichtige Rolle in der Umstrukturierung des Curriculums nach der Apartheid. Diese Tatsache wurde in dem *National Education Policy Act* von 1996, der zu der Verabschiedung der *Language-in-Education Policy* 1997 führte, widergespiegelt (vgl. ebd.: 208). Maltzan (ebd.) schreibt dazu:

Diese zweite Verordnung ist vor allem auch insofern von Bedeutung, als sie entscheidend auf das Angebot von Fremdsprachen und damit auch des Deutschen an südafrikanischen Schulen Einfluss genommen und zu einem starken Rückgang von Fremdsprachen an Hochschulen geführt hat.

Diese Politik spiegelte die veränderte Bedeutung und den Wert von Sprachen in dem post-Apartheid Südafrika wider und legte die Grundlage für die Entwicklung der neuen Sprachenpolitik Südafrikas (vgl. Maltzan erscheint 2019: 6). Sie legte Wert auf südafrikanische Sprachen und hatte dementsprechend einen Einfluss auf die Lage und Förderung der Fremdsprachen an südafrikanischen Schulen und Universitäten. Diese Sprachenpolitik und das System der „outcomes-based education“ wurden weiter in dem Curriculum von 2005 festgelegt.

Die größte Entwicklung bezüglich des Curriculums für Deutsch als Fremdsprache, im Schulbereich, war der Fokus auf die Kommunikationsfähigkeit und die Umstrukturierung des Bildungsfaches in ein mehr praktisch orientiertes Verständigungsfach. Politische Einflüsse und Entwicklungen in Südafrika und Deutschland spielten auch eine wichtige Rolle in der Umstrukturierung des Faches. Bis heute kann sich das Fach Deutsch nicht von dem südafrikanischen politischen Kontext abschotten und es muss sich immer wieder fragen, wie es in den Rahmen der südafrikanischen Sprachenpolitik passt. Das Fach ist aber auch nicht von

Deutschland und seiner Politik abgesondert und muss sich teilweise wegen der finanziellen Unterstützung, die es von dort empfängt, daran orientieren. Außerdem werden das Schreiben und die Erforschung von Lehrwerken und Lehransätzen zum Fach hauptsächlich in Deutschland vorgenommen. Sprachlehrwerke, die an südafrikanischen Schulen und Universitäten eingesetzt werden, stammen aus Deutschland und sind allgemein konzipiert, sodass sie keinen spezifischen Bezug auf ein Land, in dem Deutsch angeboten wird, enthalten. Schwerpunkt des Curriculums liegt jedoch auf den Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen und spiegelt dadurch globale Tendenzen des Deutsch als Fremdsprache Unterricht wider. Das aktuelle Curriculum wird in dem Abschnitt 4.2.1 weiter besprochen.

4.1.2 Universitäten

Maltzan (2009: 210) erklärt, dass an allen „weißen“ Universitäten und vier „nichtweißen“ Universitäten bis in die 1970er Jahre „vor allem Literaturwissenschaft mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung im Rahmen eines dreijährigen B.A.-Studiengangs unterrichtet“ wurde. Auch Kußler (2001: 1614) schreibt, dass die „Germanistik [...] an den Hochschulen Südafrikas traditionell als Literaturwissenschaft betrieben [wurde]“ und das Curriculum bis in den 1970er Jahren an den meisten Deutschabteilungen ähnlich aufgebaut war. Maltzan (erscheint 2019: 5) schreibt über das Curriculum für Deutsch an Universitäten bis die 1970er Jahre:

Until the 1970s curricula for German which could be studied as part of a three-year bachelor degree were similarly structured at all universities, emphasising literary studies modelled on offerings at German universities. The first year of study covered literary and cultural history; during the second year nineteenth century literature was offered along with an introduction into the history of the language and teaching of Middle High German; and, the third year dealt with medieval literature, classicism (Klassik) and twentieth century literature.

Maltzan (2009: 210) fügt hinzu, dass sich das Fach Deutsch „in den letzten 20 Jahren erheblich verändert“ hat. Sie erklärt, dass aktuelle Diskussionen zu dem Fach sowie Methodologien und Lehransätze schon seit den 1970er Jahren in den beiden Zeitschriften des SAGV, *Acta Germanica* und *DUSA*, reflektiert wurden, aber der Stand und die Relevanz des Faches in dem südafrikanischen soziopolitischen Kontext und dessen Einfluss auf dem Curriculum erst ab den 1980er Jahren in Frage gestellt wurden (vgl. Maltzan erscheint 2019: 6). Die Struktur des Germanistikstudiums in Südafrika änderte sich dementsprechend ab den 1980er Jahren.

Diese Umstrukturierungen hingen jedoch hauptsächlich „mit Neubesetzungen von Lehrstühlen zusammen oder entstanden aufgrund von Rationalisierungsmaßnahmen“ (vgl. Kußler 2001: 1615, zit. nach Maltzan 2009: 210). Maltzan (erscheint 2019: 1) zufolge haben die Akademiker, die an dem Deutschunterricht an südafrikanischen Universitäten beteiligt waren, erst in den 1980er Jahren, als die Unstabilität des Apartheidsystems nicht weiter verleugnet werden konnte, angefangen über den Stand und der Zukunft des Faches nachzudenken. Zur Umstrukturierung des Curriculums an Universitäten für das Fach Deutsch in Südafrika schreibt Maltzan (ebd.: 5):

It was [...] no longer desirable to maintain German programmes that were both inappropriate for South African students (especially after the Soweto students uprising in 1976) and did not align to recent developments in the discipline in Germany. First, the study of Middle High German was completely removed from curricula of German programmes at universities. Second, there were more diverse offers (in terms of structure and content).

Die Verabschiedung des *Language-in-Education Policy* von 1997 und die Umstrukturierung des nationalen Curriculums in 2005 hatte auch eine bedeutende Auswirkung auf Deutsch an Universitäten, weil es zu der Abnahme von Fremdsprachen an Hochschulen führte (vgl. ebd.: 6). Zudem hatte die Umstrukturierung der Universitäten im Jahr 2003 einen Einfluss auf den Deutschunterricht an Universitäten und führte vor allem zu dem Rückgang der Dozierenden (vgl. Annas 2016: 105). Diese Herausforderungen führten zu einer Abnahme der Anzahl an Studierenden an vielen Universitäten und dementsprechend auch zu der Frage der Relevanz des Faches in Südafrika.

Maltzan (2009: 211) bestätigt, dass „Deutsch als Fremdsprache und germanistische Arbeit an sich [...] sich schon seit etlichen Jahren und auch jetzt noch an vielen Universitäten auf Grund der oft geringen Studierendenzahlen in einer Legitimationskrise [befindet] [...]“. Dementsprechend verlassen sich deutsche Abteilungen und Lehrer*innen auf Innovationen, wie neue Programmwürfe, Partnerschaften und gemeinsam entwickelte Studiengänge mit deutschen Universitäten, wie auch auf die Zusammenarbeit mit Deutschabteilungen in anderen Ländern Afrikas (vgl. ebd.). Laut Maltzan (erscheint 2019: 10) ist die Germanistik, in einem Versuch sich an den südafrikanischen Kontext anzupassen, seit 1994 viel diverser geworden:

In contrast to 1994, offerings in German Studies at most universities are much more diverse. Some German sections adjusted to ensuing changes by developing common teaching programmes with other universities. Others established [...]

research cooperation and partnerships or developed modules that are relevant within the region, the university, the faculty or within the respective unit.

Sie erklärt wie wichtig die Art und Weise ist, in der sich Lehrende des Faches mit dem südafrikanischen Kontext und der Entwicklung der Hochschulbildung auseinandersetzen (vgl. ebd.). Diese Auseinandersetzung vor allem im Unterrichtskontext wird teilweise auch in dem Curriculum widergespiegelt und unterscheidet sich an Schulen und Universitäten. Das Curriculum an den Schulen ist hauptsächlich auf Kommunikationsfähigkeit gerichtet. Diskussionen zu kolonialen oder postkolonialen Diskursen werden gar nicht in dem Curriculum aufgegriffen. An den Universitäten gibt es aber mittlerweile Besprechungen zu Themen wie der postkolonialen Literatur.

Das Deutschlernen an Universitäten unterscheidet sich von den Schulen insofern, als dass der Ansatz besteht, zumindest im Literatur- und Kulturunterricht aktuelle Diskurse zu Themen wie (Post-)Kolonialität und im Fremdsprachenunterricht auch Erinnerungskultur, die zurzeit auf den Campussen in Südafrika aktuell sind, anzusprechen. Die Deutschabteilungen bieten aber nicht nur eine literaturwissenschaftliche Germanistik an, deren Fokus größtenteils auf der Literatur des 20. Jahrhunderts und auf der Gegenwartsliteratur liegt, sondern auch das Erlernen einer Fremdsprache. Die meisten Studierenden des Faches sind an den Universitäten im ersten Studienjahr zu finden, wobei viele von ihnen nach dem ersten Studienjahr das Fach wieder abwählen (vgl. Maltzan 2009: 211). Genau wie an Schulen, spielt das Lernniveau eine bedeutende Rolle bei der Wahl der Themen, die in den verschiedenen Jahrgängen angeboten werden. Am Anfang des Studiums steht dementsprechend Sprachunterricht im Zentrum, der meist einen kommunikativen Ansatz verfolgt und die Grammatiklehre eher in den Hintergrund stellt. Themen wie Aufarbeitung der Geschichte und globale Politik (z.B. die Flüchtlingskrise und Interkulturalität) werden jedoch im Rahmen des Literaturangebots aufgegriffen. Der Stand und die Herausforderungen des aktuellen Curriculums an Schulen und Universitäten, mit spezifischem Bezug auf Stellenbosch, werden in dem nächsten Abschnitt besprochen.

4.2 Zum aktuellen Stand der Curricula

In diesem Abschnitt soll eine Einschätzung zu dem Stand und den Herausforderungen des Curriculums für Deutsch als Fremdsprache in Südafrika gegeben werden. Fokus liegt auf drei Schulen in Stellenbosch und der Universität Stellenbosch. Die Curricula an den Schulen werden jedoch sehr allgemein besprochen, weil das Curriculum auf der nationalen Ebene

bestimmt wird und auch die Schulen in Stellenbosch sich sehr stark daran orientieren müssen. Am Ende des zwölften Schuljahrgangs (in Südafrika „Matric“ genannt) müssen alle Schüler*innen eine national standardisierte Prüfung ablegen („National Senior Certificate“). Deutschlehrer*innen orientieren sich deswegen sehr stark an den Anforderungen für diese Prüfung. An den Universitäten werden die Curricula in den Deutschabteilungen bestimmt. Der Lehrplan besteht jedoch normalerweise aus einer Kombination von Fremdsprachenunterricht und Literaturstudien, obwohl die genaue Zusammensetzung sich unterscheiden kann. Einige Abteilungen konzentrieren sich stärker auf den Fremdsprachenunterricht, während der Schwerpunkt an anderen eher auf dem Literaturangebot liegt. Um die Curricula an den Schulen zu untersuchen, werden in Bezug auf Schulen das *National Curriculum Statement zu German Second Additional Language* und die IEB Prüfungsrichtlinien kritisch beleuchtet. In Bezug auf die Universitäten wird das Curriculum an der Universität Stellenbosch in Betracht gezogen.

4.2.1 Schulen in Stellenbosch

In Kapitel 3 wurde gezeigt, dass 25 von den 67 Schulen, etwa 37 Prozent der Schulen an denen Deutsch als Fach angeboten werden, im Westkap sind (siehe Kapitel 3.3 Deutsch an Schulen und Universitäten nach 1994). Es zählt damit als Provinz mit den meisten Schulen, an denen Deutsch als Fach angeboten wird (Rode 2017). Von den etwa 67 Schulen, an denen noch Deutsch in Südafrika gelehrt wird, gibt es vier Schulen¹³ mit Deutsch im Angebot in Stellenbosch (Rode 2017).¹⁴ Von den 16 PASCH-Schulen in Südafrika (davon sechs deutsche Schulen) gibt es eine in Stellenbosch, nämlich das Paul Roos Gymnasium (PASCH-Webseite 2018). Der Fokus wird auf Stellenbosch gelegt, weil es die größte Konzentration an Schulen mit Deutsch als Fach in der Provinz mit der höchsten Konzentration an Schulen mit Deutsch im ganzen Südafrika (vier aus den 25 im Westkap) hat (Rode 2017).

Diese Schulen orientieren sich an dem nationalen Curriculum für Deutsch. In diesem Abschnitt wird sich hauptsächlich auf Deutsch als Fremdsprache fokussiert. Die Grundsätze des nationalen Curriculums werden wie folgt in dem Heft zum nationalen Curriculum für Deutsch als Fremdsprache (2003: 1) gelistet:

¹³ Die Studie bezieht sich jedoch nur drei dieser Schulen.

¹⁴ Diese Information stammt von einer Bestandsaufnahme von Rudolf Rode im Jahr 2017 an Schulen, die Deutsch als Fach in Südafrika anbieten.

Social transformation; Outcomes-based education; High knowledge and high skills; Integration and applied competence; Progression, Articulation and portability; Human rights, inclusivity, environmental and social justice; Valuing indigenous knowledge systems; Credibility, quality and efficiency.

Diese Grundsätze legen die Messlatte hoch in Bezug auf die Orientierung am südafrikanischen soziopolitischen Kontext nach 1994. Inwieweit diese Philosophie in den Inhalten und Ansätzen für Deutsch als Fremdsprache in Südafrika reflektiert werden, ist schwer zu überprüfen, weil der Unterricht in unterschiedlichen Klassenzimmern sehr unterschiedlich aussehen kann. Die Behandlung und Besprechung von Themen in diesem Zusammenhang sind von kontextuellen Faktoren in dem Unterricht abhängig und nicht unbedingt in jedem Deutschklassenzimmer aufgegriffen.

Deutsch als Fremdsprache („German Second Additional Language“) sowie Deutsch als Muttersprache werden nicht von dem Erziehungsministerium, sondern von dem *Independent Examinations Board* (IEB) geprüft. Dieser Wechsel fand etwa 2007¹⁵ statt und symbolisierte für viele einen Rückgang bei der Förderung des Faches. Laut Rudolf Rode, Curriculumberater für Fremdsprachen („Kurrikulumadviseur Vreemde Tale“) am Erziehungsministerium im Westkap bis Ende 2010, war diese Veränderung ein großer Rückschritt für Deutsch als Fremdsprache, weil das *Zertifikat Deutsch* und der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) nicht ausreichend Anwendung fanden.¹⁶ Annas (2001: 157) schreibt, dass das *Zertifikat Deutsch* (ZD) das *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (ZDaF) im Januar 2000 „im Zuge der Revision der europäischen Sprachenzertifikate“ ersetzt hat. Er beschreibt es wie folgt:

Das ZD ist, wie auch das ehemalige ZDaF, eine Sprachstandsprüfung (Albers & Beton 1995: 17) auf Niveaustufe 2 („threshold user“) der fünfstufigen Skala der „Association of Language Testers in Europe“ (ALTE) abgesiedelt. Auf der sechsstufigen Skala des *Common European Framework of Reference* des Europarates liegt das ZD auf der Stufe 3, die den „independent user“ bezeichnet. (ebd.: 157f)

Die Veränderungen, die mit dem ZD zusammenhingen, waren die veränderte Prüfungsform, sowie Veränderungen der Lerninhalte und Lernziele (vgl. ebd.: 158). Heutzutage liegt der Fokus des Lernens wie zuvor auf Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen. Bewertung der

¹⁵ Information von Rudolf Rode, „Kurrikulumadviseur Vreemde Tale“ im Westkap bis 2010 in einer E-Mail am 18.10.2018.

¹⁶ Ebd.

Fähigkeiten in der zwölften Klasse bestehen aus zwei Teilen, nämlich einer externen Prüfung bestehend aus zwei Fragebögen („Paper 1“ und „Paper 2“) und einer fortlaufenden Überprüfung („Continuous assessment“), die eine mündliche Prüfung und kleineren Aufträge („Assessments“) beinhaltet. Die erste externe Prüfung („Paper 1“) prüft Leseverstehen mit Bezug auf sowohl „unseen texts“ und „prescribed texts“. Die zweite externe Prüfung („Paper 2“) testet Schreibfähigkeiten („Writing and presenting language“) (IEB National Senior Certificate Handbook 2013: 1ff).

Die IEB Prüfungsrichtlinien enthalten auch Rahmenrichtlinien für das „school based assessment“, das von jedem Schüler*in im Jahr verlangt und in einer Akte („File“) zusammengesetzt werden muss. Diese Akte besteht aus drei geschriebenen Arbeiten (wie Briefe und Geschichten), zwei längeren geschriebenen Texten von 250 bis 300 Wörtern (ein narrativer und ein diskursiver Text sind erforderlich), drei Klausuren von mindesten 40 Minuten und zwei Prüfungen (ebd.). Es gibt auch eine mündliche Prüfung, die von einem Moderator beurteilt wird. Die Prüfung enthält eine Diskussion zu einem vorbereiteten Text, ein Rollenspiel, ein Gespräch über Alltagsthemen sowie ein Hörverstehen (ebd.). Die Themen für den Unterricht von der 8. bis zur 12. Klasse sowie Grammatik werden in diesen Richtlinien eingeschlossen. Die Themen für die Klassen 8 bis 12 sind unter anderem praktische Themen wie „Essen und Trinken“, „Einkaufen“, „Reisen“ und „Wohnen“, enthalten sind aber auch Themen wie „Religion“, „Identität“, „Rechte und Pflichten der Jugendlichen“ und „Kultur“ (ebd.: 15). Inwiefern und/oder ob diese Themen mit dem südafrikanischen Kontext in Zusammenhang gebracht werden, hängt von den Lehrer*innen und Diskussionen im Unterricht ab. Weil alle Lehrbücher eigentlich aus Deutschland stammen, müssen Inhalte von den Lehrer*innen selbst für den südafrikanischen Kontext angepasst werden, wobei es nicht unbedingt von Lehrer*innen unternommen wird. Diese Aspekte werden weiter in dem Abschnitt 4.3 (Zur Frage der Dekolonisierung des Curriculums) aufgegriffen.

Tatsächlich können die Lernvoraussetzungen für Deutsch an Schulen sehr unterschiedlich sein – die Niveaustufen, die jedes Jahr erreicht werden (vor der 12. Klasse), die Themen und Grammatik, die behandelt werden, als auch die Zahl der Unterrichtsstunden können sich unterscheiden. Das Paul Roos Gymnasium und die Rhenish Girls‘ High School haben beide das Fach Deutsch in ihren Schulunterricht integriert. Das heißt Schüler*innen in den Klassen 10 bis 12 haben mindestens an vier Tagen der Woche Deutschunterricht. Die meisten Schulen,

an denen Deutsch unterrichtet wird, haben das Fach während der Schulzeit. Es gibt aber auch Schulen, an denen Deutsch nur nachmittags und als zusätzliches Fach angeboten wird. An der Höerskool Stellenbosch (HSS) z.B., findet Deutschunterricht nachmittags statt und nur einmal die Woche für zwei Stunden.¹⁷ Diese geringe Zahl an Unterrichtsstunden hat einen Einfluss auf den Lernprozess und stellt Herausforderungen dar, vor allem weil alle DaF-Schüler*innen am Ende des zwölften Jahrgangs eine national standardisierte Prüfung ablegen müssen. Das wahrgenommene Niveau dieser Schüler*innen ist dementsprechend etwas niedriger.¹⁸ An dem Paul Roos Gymnasium, das eine PASCH-Schule ist, haben die Schüler kostenlosen Zugang zur Goethe Prüfung. Außerdem bereitet die Lehrerin die Schüler ausführlich auf diese Prüfung vor. Dies ist gleichzeitig auch für die Nationalprüfung wichtig, weil die Schüler so gut auf das Niveau des nationalen Exams vorbereitet werden. An allen drei Schulen werden Lernmaterialien von den Lehrer*innen zusammengesetzt. Das richtige Lehrwerk zu finden, braucht manchmal Zeit und Ausprobieren. An der Rhenish Girls' High School benutzt die Lehrerin momentan *Magnet A1-A2* für die Klasse 8 bis 10. Sie beabsichtigt aber einen Wechsel nach *Ja, Genau!* von Cornelsen, weil sie die Reihenfolge der Aktivitäten besser findet. An der Höerskool Stellenbosch benutzt der Lehrer *Kompakt Motiv* von dem Hueber Verlag und ergänzt es mit seinen eigenen Notizen. In der Klasse 12 werden an alle drei Schulen verschiedene Quellen benutzt, um Schüler*innen für die Prüfung vorzubereiten, wobei die Erfahrungen der Lehrer*innen eine Rolle spielt.

Die Prüfungsleistungen werden sehr genau in den IEB Richtlinien beschrieben und viele Lehrer*innen orientieren sich sehr direkt daran. Annas (2001: 161) zufolge braucht jeder, der „seine Schüler oder Studenten gezielt auf die neue Prüfung vorbereiten will, [...] nicht lange nach entsprechenden Materialien zu suchen“. Er erklärt, dass die deutschen Lehrwerkverlage sich sehr schnell an die neue Prüfung angepasst haben und „zusammen mit der Revision des ZD eine Reihe von neuen Lehrwerken und prüfungsvorbereitenden Materialien entstanden sind“ (ebd.).

¹⁷ Wegen dieser Tatsache wurde Höerskool Stellenbosch leider nicht in die Bestandsaufnahme von Rudolf Rode im Jahr 2017 eingeschlossen.

¹⁸ Diese Einsicht bekam ich nach dem Besuch an allen drei Schulen.

Jedoch macht es den Eindruck, dass Lehrer*innen ohne viele Erfahrung sich verunsichert fühlen und gerne ein landesweites standardisiertes Lehrwerk (wie es für die anderen Fächer in Südafrika üblich ist) hätten, das sich an dem nationalen Curriculum orientiert. An dem Paul Roos Gymnasium scheinen die Schüler sehr gezielt auf die Prüfungen vorbereitet zu werden, weil ihre Lehrerin viele Jahre Erfahrung hat¹⁹, während die Lehrer*innen an der Rhenish Girls' High School und Höerskool Stellenbosch erst seit Anfang des Jahres unterrichten und oft noch sehr verunsichert mit Lernmaterialien umgehen.²⁰ Diese Tatsache spiegelt sich teilweise auch in den Lernmotivationen ihrer Schüler*innen (siehe Kapitel 5) wider. Es scheint sogar Lehrer*innen zu geben, die gar nicht mit dem nationalen Curriculum bekannt sind und sich deshalb eher an die IEB Prüfungsrichtlinien halten. Dazu meint Rudolf Rode: „Leider scheinen viele Kolleginnen noch immer im ‚Tal der Ahnungslosen‘ zu verweilen, weil sie sich noch nicht zu dem Netzauftritt des Deutschlehrerverbandes bequemt haben“.²¹ Diese Tatsache rührt möglicherweise daher, dass es keinen Fachberater mehr für Deutsch gibt und die Stelle des „Kurrikulumadviseur Vreemde Tale“ im Westkap nach der Pensionierung von Rudolf Rode Ende 2010 nicht mehr besetzt wurde.²² Die Pensionierung von vielen Lehrer*innen, die schon sehr lange Deutsch an südafrikanischen Schulen unterrichten, stellt tatsächlich ein Problem dar und ist eine Besorgnis für Lehrer*innen, die sich nicht sicher sind, wer oder ob überhaupt jemand ihre Posten übernehmen wird.²³ Eine mögliche Erklärung für den Mangel an Deutschlehrer*innen ist die Tatsache, dass Deutscherzieher oft sehr lange an einer Stelle bleiben und freie Stellen dementsprechend nicht oft vorhanden sind. Folglich ist der Eindruck entstanden, dass die Arbeitsmöglichkeiten für Deutschstudierende nicht sehr groß sind. Weiterhin kann die Lehrerausbildung für Deutsch nur als einjähriges Aufbaustudium in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten studiert werden, nachdem man das B.A.-Studium mit Deutsch als Hauptfach abgelegt hat (vgl. Kußler 2001: 1614).

Das Curriculum für Deutsch als Fremdsprache an Schulen hat sich an dem südafrikanischen Kontext angepasst, insofern es sich an der Umstrukturierung des nationalen Curriculums orientiert. Die „outcomes-based education“ wird seit der Umstrukturierung des Curriculums

¹⁹ Frau Alet Conradie, Lehrerin am Paul Roos Gymnasium, ist auch Präsidentin des *Deutschlehrerverbands im südlichen Afrika*.

²⁰ Ich verdanke Herrn Wessel Sonnekus diese Einsicht.

²¹ Information in einer E-Mail von Rudolf Rode am 18.10.2018

²² Vgl. ebd.

²³ Ich verdanke Frau Alet Conradie diese Einsicht.

2005 auch für das Fach Deutsch benutzt. Inwiefern aber Diskussionen und Themen aufgegriffen werden, die zu Diskussionen über den südafrikanischen Kontext und die Sprachenpolitik beitragen könnten, scheint nicht sehr umfangreich zu sein. Diese Diskussionen werden aber auch in anderen Fächern nicht häufig aufgegriffen. Diese Art politischer Diskussionen werden meistens erst an den Universitäten eingeführt. Studenten, die zuvor unterschiedliche Schulen besucht haben, welche aufgrund des Erbes der Apartheid noch sehr unterschiedliche demografische Zusammensetzungen haben, treffen an Universitäten aufeinander und sehen sich das erste Mal mit Diskussionen konfrontiert, die sie an der Schule kaum tangierten. Dieser Diskurs wird in dem Abschnitt 4.3 (Zur Frage der Dekolonisierung des Curriculums) im Weiteren besprochen.

4.2.2 An der Universität Stellenbosch

In Kapitel 3 wurde gezeigt, dass Deutsch Anfang 2016 noch an neun Universitäten in Südafrika und einer in Namibia angeboten wurde (vgl. Annas 2016: 107f). Die Universität Stellenbosch hat mit Abstand die größte Deutschabteilung in Südafrika (siehe Tabelle 2 in Kapitel 3.3 Deutsch an Schulen und Universitäten nach 1994). Der Fokus wird deswegen auf Stellenbosch gelegt, wobei zu beachten ist, dass die Demographie und Tendenzen nicht unbedingt repräsentativ für ganz Südafrika sind.

Das Curriculum für Deutsch an Universitäten wird von der jeweiligen Abteilung bestimmt. An der Universität Stellenbosch haben sich Dozierende an dem südafrikanischen Kontext mit der Einbeziehung von Themen, die die Rolle von Europa in Afrika kritisch betrachten, orientiert. So gibt es an der Universität Stellenbosch für jedes Studienjahr zwei parallele Kurse, die im dritten Jahr teilweise kombiniert werden. Studierende, die in ihrem ersten Studienjahr als Anfänger Deutsch lernen, belegen in den ersten zwei Semestern den Kurs „Introduction to German Language and Culture“, der in dem „Aufbaukurs deutsche Sprache, Literatur und Kultur“ im zweiten Studienjahr fortgesetzt wird und in „Fortgeschrittenes Studium der deutschen Sprache und Kultur I und II“ in den beiden Semestern des dritten Jahres mündet.²⁴ Die Struktur dieser Kurse ist in den letzten fünf Jahren sehr ähnlich geblieben mit Fokus auf dem Spracherwerb und zunehmender Einführung von Literatur in jedem Semester. Die

²⁴ Diese Informationen stammen aus den Studienführern der Universität Stellenbosch für Deutsche Sprache und Kultur für den Bachelor (B.A.) 2018, 2016 und 2013.

Ansprüche dieser Kurse orientieren sich stark an dem GER. Der Anfängerkurs Deutsch 178 zielt darauf ab, die Deutschkenntnisse der Studierenden auf Niveau A1 und teilweise A2 zu bringen. Nach dem Aufbaukurs Deutsch 278 sollen Studierende mindestens das A2 Niveau und sehr gute Studierende sogar das B1 Niveau erreichen. Am Ende des dritten Jahres sollen Studenten der Deutsch 318 und 348 Kurse (Fortsetzung des 278 Kurses) auf Niveau B2 gebracht sein und Studenten der Deutsch 328 und 358 auf Niveau C1 sein.²⁵ Alle Module finden auf einer fortlaufenden Bewertungsbasis statt (wie bei den meisten Sprachmodule an der Universität). Laut dem Studienführer 2018 für das Studium mit Bachelor Abschluss (2018: 32) bedeutet das, „dass alle mündlichen und schriftlichen Leistungen (Klausuren, Aufsätze, Arbeitsaufträge, Referate etc.) in allen Teilen des Moduls zusammengezählt werden“, um am Ende eine Gesamtnote für das Modul zu bekommen. Lehrwerke für den Anfängerkurs Deutsch 178 ist Huebers *Motive A1* und im zweiten Jahr für den Kurs Deutsch 278 *Motive - Kompaktkurs DaF Band A2* (Kursbuch und Arbeitsbuch). Im dritten Jahr werdet das Lehrwerk *Menschen B1* für die Kurse Deutsch 318 und 348 benutzt.²⁶

Texte der Literaturstudien handeln oft von der Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte und beinhalten Themen wie Zugehörigkeit, Interkulturalität und Identität. Diese Diskurse entwickeln sich und kommen in Klassenzimmerbesprechungen sowohl im deutschen als auch südafrikanischen Kontext vor. Studenten des fortgeschrittenen Kurses behandeln in ihrem zweiten Jahr zumeist Texte aus dem deutschen Bildungskanon wie *Effi Briest*, *Die Leiden des jungen Werthers*, *Woyzeck* und *Faust* bis zu den modernen Texten. *Faserland* von Christian Kracht wird schon seit mehreren Jahren im zweiten Jahr von Studenten des Deutsch 278 Kurses behandelt. Im dritten Jahr werden etwas komplexere Texte wie *Der Vorleser* von Bernard Schlink für die Kurse Deutsch 318 und Deutsch 328 und *In Zeiten des abnehmenden Lichts* für Deutsch 328 seit 2015 und 2016 vorgeschrieben. Beide Texte setzen sich kritisch mit der Geschichte Deutschlands auseinander und lassen sich auf die südafrikanische Geschichte projizieren. Weitere Texte seit dem Jahr 2018 für Studierenden im dritten Jahr sind Werke wie *Das dunkle Schiff* von Sherko Fath, *Ohrfeige* von Abbas Khider, *Gehen, ging*,

²⁵ Diese Informationen stammen aus den Studienführern der Universität Stellenbosch für Deutsche Sprache und Kultur für den Bachelor (B.A.) 2018, 2016 und 2013.

²⁶ Diese Informationen stammen aus den Studienführern der Universität Stellenbosch für Deutsche Sprache und Kultur für den Bachelor (B.A.) 2018: 21; 27; 32.

gegangen von Jenny Erpenbeck und *Dazwischen: Ich* von Julya Rabinowich ein. Diese Texte greifen unter anderem die Flüchtlingspolitik und aktuelle globale politische Diskurse auf.

Auf dem *postgraduate* Level wird genauer auf den (süd-)afrikanischen Kontext eingegangen. Studierende in diesem Jahrgang sollten das Niveau C1 oder höher erreicht haben und erhalten keinen Sprachunterricht. Die Struktur des Honours Studiengangs ist in den letzten Jahren relativ unverändert geblieben. Es gibt drei Module mit eigenen Themen nämlich ‚Afrika in der deutschsprachigen Literatur‘, in dem koloniale und postkoloniale Theorien und Literatur aufgegriffen werden, ‚Themen und Tendenzen in der Gegenwartsliteratur‘ und ‚Sprache, Gesellschaft und Kultur‘, in dem die deutsche Diaspora untersucht wird mit spezifischen Bezug auf Deutsche in Südafrika.²⁷ Texte wie *Morenga* von Uwe Timm, *Die Farm* von Max Annas und *Ich werde hier sein im Sonnenschein und Schatten* von Christian Kracht waren 2018 im Modul ‚Afrika in der deutschsprachigen Literatur‘ eingeschlossen und setzen sich direkt mit den postkolonialen Machtstrukturen der Welt auseinander.²⁸ Die Texte *Meine Schwester Sara* von Ruth Weiss und *Ein Kind fliegt davon* von Tanja Jeschke waren im Modul ‚Sprache, Gesellschaft und Kultur‘ vorgeschrieben. Beide Romane sind in Südafrika verortet und setzen sich mit der Geschichte der Apartheid auseinander.

In Bezug auf die Relevanz des Faches Deutsch in Südafrika müssen sich die Abteilungen an den Universitäten am sprachpolitischen Kontext des Landes orientieren. Die Tatsache, dass Lehrwerke für DaF aus Deutschland kommen, heißt aber, dass Dozierende Themen in diesen Büchern selber an den südafrikanischen Kontext anknüpfen müssen. Dieser Prozess scheint eher an den Universitäten stattzufinden, zum Großteil wegen der unterschiedlichen Ansätze gegenüber dem Lernen des Faches. An den Schulen ist das Deutschlernen hauptsächlich als Kommunikationsfach gedacht, während sich das Fach an Universitäten an die akademische Umgebung anpassen muss. Die Frage, wie die Dekolonisierung des Curriculums für das Fach Deutsch aussehen könnte und inwiefern sie an Schulen und Hochschulen in Südafrika eine Rolle spielt, wird in dem nächsten Abschnitt untersucht.

²⁷ Diese Informationen stammen aus den Studienführern der Universität Stellenbosch Deutsche Sprache und Kultur für Honours 2018, 2016 und 2014.

²⁸ Diese Informationen stammen aus den Studienführer der Universität Stellenbosch Deutsche Sprache und Kultur für Honours 2018.

4.3 Zur Frage der Dekolonisierung des Curriculums

Bezüglich des Umgangs mit der Dekolonisierung des Curriculums für Deutsch ist die Frage, ob das Fach Deutsch überhaupt in Südafrika relevant ist, unvermeidlich. Es gibt unterschiedliche Perspektiven zu der Relevanz von Fremdsprachen in Südafrika im Rahmen der Sprachenpolitik, aber das Fach abzuschaffen, um den Fokus auf südafrikanische Sprachen zu lenken, wäre nicht in Übereinstimmung mit der südafrikanischen Kultur- und Sprachphilosophie der Inklusivität und Multikulturalität. Deutsch als internationale Sprache hat einen, wenn vielleicht auch nicht herausragenden, aber doch nennenswerten Stellenwert in Südafrika. Problematisch ist aber, wenn der deutschen Sprache eine Machtposition zugeteilt wird ohne die Infragestellung der Vorstellungen und des Wissens, die durch das Fach vermittelt werden oder werden könnten. Die Relevanz des Faches in Südafrika sollte deswegen nicht einfach von der meist unbegründeten Ansicht „Deutsch ist wichtig“ abhängen. Stattdessen ist es nötig, die mit dem Fach, wenn auch nicht offensichtlich verbundenen Machtstrukturen und das Prestige, das der Sprache von Lernenden zugeteilt wird, kritisch aufzugreifen und zu problematisieren. Das Fach sollte seine Relevanz durch die Wahrnehmung des Lehrkontextes im engeren Sinne (Schulen und Universitäten), aber auch durch seine Anpassung im weiteren Sinne, also an den südafrikanischen Kontext und damit verbundenen aktuellen Debatten insgesamt zeigen und beweisen.

Der aktuelle Stand der Curricula für das Fach Deutsch an Schulen und Universitäten wurde im vorherigen Abschnitt dargestellt. Gezeigt werden konnte der Fortschritt, den es in den letzten Jahren in dem Curriculum für Deutsch an Universitäten in Bezug auf vorgeschriebene Themen und Texte gegeben hat. Die Behandlungen und Diskussionen dieser Themen und Texte in Bezug auf den südafrikanischen Kontext hängen aber viel von den Lehrenden ab und können sich deswegen wesentlich von Kurs zu Kurs unterscheiden. An den Schulen ist das Curriculum auf Kommunikation ausgerichtet und spezifische Themen zum südafrikanischen Kontext werden meist nicht in Betracht gezogen. Hier ist vor allem zu bemerken, dass Themen und Lehrwerke eher allgemein formuliert sind, weil sie größtenteils aus Deutschland stammen und daher nicht konkret auf den südafrikanischen Kontext bezogen sind.

Um postkolonialen Machtstrukturen in Südafrika anzusprechen, sollte der Diskurs zur Dekolonisierung des Curriculums berücksichtigt werden. Diagramm 1 (S. 63) veranschaulicht in diesem Zusammenhang mögliche Ebenen der Dekolonisierung des Curriculums für das Fach

Deutsch. Die Dekolonisierung des Curriculums müsste auf drei Ebenen stattfinden. Sie beginnt auf der Ebene der Sprachenpolitik, die sich sowohl auf Sprachenpolitik in Südafrika, als auch in Deutschland bezieht. Deutschunterricht hängt von der südafrikanischen Sprachenpolitik ab, insofern muss sich Deutsch in Südafrika als privilegierte Minderheitssprache oder als relevante europäische Fremdsprache beweisen. Das Fach wird auch von der Absicht der südafrikanischen Regierung, die südafrikanischen Sprachen zu befördern, beeinflusst. Auf deutscher Seite ist die Förderung der eigenen Sprache in außereuropäischen und anderen Ländern auch eine politische Entscheidung und hängt u.a. mit dem Interesse zusammen, Menschen an sich zu binden.²⁹ Tatsächlich ist die Förderung durch die Sprache, der internationale Austausch und auch von Wissenschaften, nicht wertfrei. Durch die Lehre wird eine bestimmte Vorstellung von Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern vermittelt. Diese Sprachenpolitik seitens Deutschlands ist nicht inhärent schlecht und bringt viele Vorteile mit sich, führt aber unvermeidlich, besonders in einem Schwellenland wie Südafrika, zu einem asymmetrischen Verhältnis der Macht (siehe Kapitel 2.2 Rahmenbedingungen in Südafrika und die Rolle der Sprachen). Im Zuge der Dekolonisierung des Curriculums sollten daher diese Machtverhältnisse transparent gemacht werden und im Unterricht, besonders an den Universitäten, kritisch beleuchtet werden. Vor allem ist darauf hinzuweisen, dass Sprache und Identität sehr eng verknüpft sind und das Sprachlernen immer auch ein Akt der Identitätsschaffung ist.

Das Sprachlernen ist in dieser Hinsicht nie von der Politik abgesondert. Dekolonisierung sollte auf dieser Ebene von der südafrikanischen Regierung angesprochen werden in der Form von Richtlinien und Strategien und letztendlich auch bezüglich möglicher Curricula. In Südafrika ist die Regierung vor allem für die Förderung der südafrikanischen Sprachen verantwortlich, weshalb nach dem Ende der Apartheid eine Neubetrachtung von Sprachen in Südafrika stattfinden konnte. Dass gerade hier noch viel Handlungsbedarf besteht, ist offensichtlich, denn wenn die Förderung von südafrikanischen Sprachen auch schon von der Regierung unter der Apartheid priorisiert worden wäre, wäre das Erlernen von Fremdsprachen in Südafrika nach

²⁹ Dazu schreibt Bornscheuer (2017: 4): „Zu diesen Vorteilen [der Förderung der Sprache], die jedoch bisher nicht ausreichend empirisch untersucht wurden (vgl. Ammon 2015: 6), gehöre die Bindung von Menschen, die eine Sprache als Fremdsprache lernen oder gelernt haben, an die mit jener Sprache assoziierten Regionen und Länder. So bevorzugten Lerner*innen und Sprecher*innen von Deutsch als Fremdsprache ‚die deutschsprachigen Länder, ihre Bewohner und Institutionen für ihre wirtschaftlichen, wissenschaftlichen, politischen und – im weiten Sinn – kulturellen Kontakte‘ (Ammon 2015: 5)“.

dem Ende nicht so umstritten gewesen, eine Entwicklung, die bis heute nicht ganz gelöst ist. Statt eine Fremdsprache als Bedrohung der eigenen Sprachen zu betrachten, wäre es sicher auch diskutabel, über ein anderes Sprachenmodell nachzudenken, nämlich z.B. ein zusammenfassendes Lernen von südafrikanischen Sprachen und Fremdsprachen³⁰. Eine Förderung von südafrikanischen Sprachen insgesamt könnte auch zu einem erhöhten wahrgenommenen Gebrauchswert von diesen Sprachen führen.

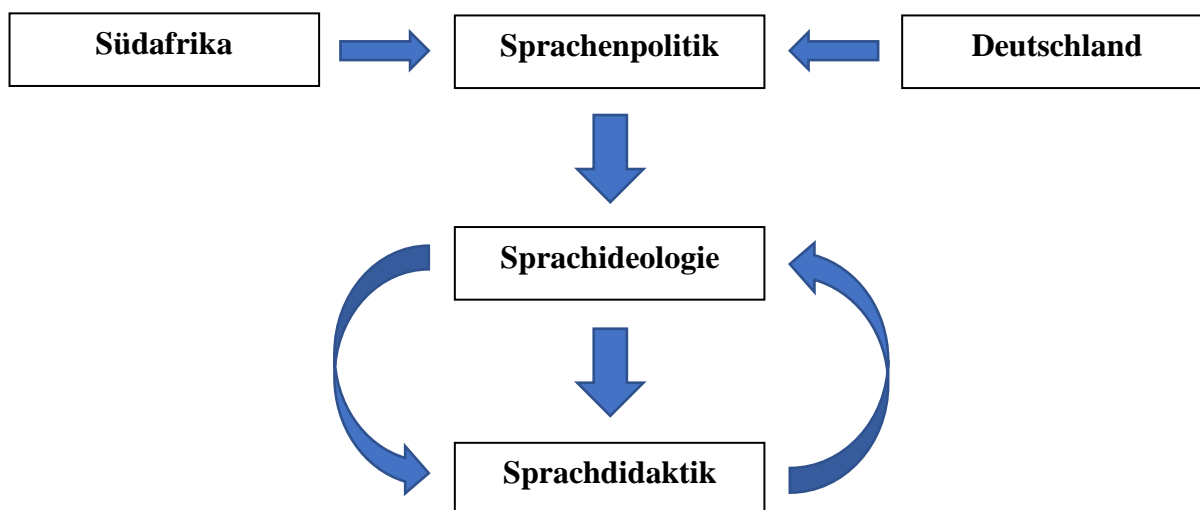


Abbildung 1: Ebenen der Dekolonisierung des Curriculums

Der wahrgenommene Gebrauchswert und das Prestige einer Sprache beeinflusst, wie ein Land oder eine Gesellschaft gesehen wird. Länder, und deren Sprachen, werden so auf Grund ihrer Prominenz in Hierarchien eingeordnet. Europäische Sprachen werden tendenziell oben an dieser Hierarchie angesiedelt, während afrikanische Sprachen als eher unwichtig gesehen werden und deswegen unten eingeordnet werden. Diese Vorstellungen und Überzeugungen über bestimmte Sprachen und deren Einfluss auf das Ansehen eines Landes oder einer Gesellschaft werden hier als Sprachideologie bezeichnet. Diese Vorstellungen und Hierarchien werden unter anderem durch die Curricula aufrechterhalten und hängen somit eng mit der Sprachdidaktik zusammen.

Wie in Abbildung 1 gezeigt wird, beeinflussen die Sprachideologie und Sprachdidaktik einander gegenseitig. Die Sprachideologie führt zwar zu einer bestimmten Sprachdidaktik,

³⁰ Wie dieses System aussehen sollte fordert noch viele Forschung, aber geht über die Rahmen dieser Arbeit hinaus.

wird aber auch von der Sprachdidaktik geprägt, weil Vorstellungen zu Sprachen und Ländern im Unterricht gebildet und unterstützt werden. Diese Denkmuster zu den Sprachen müssen im Unterricht angesprochen werden, sowohl implizit durch Themen und Aktivitäten als auch explizit. Fragen nach der Motivation eine europäische Fremdsprache anstatt einer südafrikanischen Sprache zu lernen können zu Ansatzpunkten führen, die die Lernenden ermächtigen, sich mit Machtstrukturen auseinanderzusetzen. In diesem Sinn hängen Dekolonisierung und Ermächtigung des Lernenden eng zusammen, weil es den Lernenden ermutigen soll, sich das Wissen selbst, als auch das in einer Fremdsprache erworbene Wissen, eigen zu machen. Anstatt dem Fach Deutsch unhinterfragt ein Prestige zu geben, das es nicht unbedingt haben muss, könnte das Curricula eine kritische Auseinandersetzung mit der im Fach vorgenommenen Wissensproduktion unterstützen. Somit sollten Lernende auch dafür sensibilisiert werden, wie komplex der Zusammenhang zwischen Sprachen und dem Erlernen einer Sprache ist, weil das Beherrschen einer Sprache eng mit Macht und Identität zusammenhängt.

Im Zuge der Dekolonisierung des Curriculums sollten Themen im Lehrplan an den südafrikanischen Kontext angepasst werden, um damit europäisches Wissen in dem südafrikanischen Curriculum zu dezentrieren. Dies ist aber schwierig, weil die eingesetzten Lehrwerke nicht für den südafrikanischen Kontext geschrieben werden. Lehrwerke nur für Südafrika zu schreiben, macht aus einer wirtschaftlichen Perspektive keinen Sinn, weil die Anzahl der Lernenden so niedrig ist.³¹ Stattdessen sollten deutsche Lehrwerke mit Übungen ergänzt werden, die den südafrikanischen Kontext berücksichtigen. Auch die Entwicklung und Überprüfung von Literatur, die für den südafrikanischen Kontext relevant ist, wäre für die Afrikanisierung des Curriculums wichtig. Es ist aber die Aufgabe der Deutschabteilungen der Universitäten, an denen Konzepte und Materialien erforscht und evaluiert werden sollten, diese ergänzenden Übungen zu formulieren. Die Deutsch-Didaktik für Südafrika, die letztendlich auch an den Schulen benutzt werden sollte, sollte an den Universitäten entwickelt werden.

Die Frage zur Dekolonisierung des Curriculums im südafrikanischen sprachpolitischen Kontext ist spannend, weil es im Grunde einen Widerspruch zwischen Praxis und Theorie gibt. Das Fach Deutsch könnte sich längerfristig im südafrikanischen Kontext als durchaus relevant

³¹ Es wurde zwar an der UWC einmal gemacht mit dem Werk *Deutsch ZA*, das 1984 unter Leitung von Sylvia Skorge entwickelt wurde.

erweisen, indem es ein Dekolonisierungsprojekt auf den Weg bringt, das auch für andere Fächer in Südafrika relevant sein könnte. Das Fach hat sich in den 1980er Jahren relativ frühzeitig an den sich ändernden südafrikanischen Kontext angepasst und konnte damit die Erneuerung des Erziehungswesens nach dem politischen Umbruch 1994 überstehen (siehe dazu 4.1 Zur historischen Entwicklung der Curricula im Fach Deutsch in Südafrika). In Bezug auf politische Entwicklungen an Universitäten in Südafrika in den letzten Jahren stehen weitere Umwälzungen des Erziehungswesens an, denen sich das Fach Deutsch, vor allem an Universitäten proaktiv stellen sollte. Im folgenden Kapitel werden Ergebnisse und Tendenzen zu Lernmotivationen im südafrikanischen Kontext unter Lernenden in Stellenbosch untersucht und besprochen.

5. Die Fallstudie: Deutsch in Stellenbosch

Dieses Kapitel ist der Fallstudie dieser Arbeit gewidmet. Eine Fallstudie ist für diese Arbeit erforderlich, weil sie Lernmotivationen und Tendenzen unter Deutschlernenden identifizieren sollte. Eine Hypothese dieser Arbeit ist, dass junge Südafrikaner*innen sich für das Lernen von Deutsch entscheiden, weil die Sprache als beruflich und akademisch wertvoll angesehen wird (siehe 5.4 Hypothesen). In Kapitel 2 wurde gezeigt, dass diese Ansicht eine Hierarchie zwischen Sprachen etabliert: eine Sprache mit höherem Gebrauchswert wird mehr Prestige zugeordnet und dementsprechend oben in der Hierarchie angesiedelt. Diese Hierarchie zwischen Sprachen ist in dem südafrikanischen Kontext sehr wichtig, weil die Sprachenpolitik des Landes einzigartig ist (siehe Kapitel 3.1). Tatsächlich spielt die Sprachenpolitik in Südafrika eine sehr prominente Rolle in politischen Diskursen und sie wird immer wieder aufgegriffen in Gesprächen zur Transformation und Inklusivität bzw. Zugehörigkeit. Vor allem an Universitäten wurden Transformation und die Rolle der Sprachen in den letzten Jahren gemeinsam in Dekolonisierungsdebatten aufgegriffen.

Die Relevanz und Rolle von europäischen Sprachen und Wissen in Südafrika wird oft in diesen Diskursen in Frage gestellt und als Beispiel des eurozentristischen akademischen Systems genannt. In Kapitel 3 wurde gezeigt, dass Deutsch als Fach zwar schon sehr lange in Südafrika unterrichtet wird (siehe Kapitel 3.2), aber der Stand und die Curricula des Faches sich seit den 1990er Jahren geändert haben (siehe Kapitel 3.3). Trotz dieser Herausforderungen blieben Zahlen der Deutschlernenden jedoch in den letzten Jahren relativ stabil, weshalb sich die Frage stellt, warum Südafrikaner*innen sich für das Lernen des Faches interessieren. Die Motivation für das Lernen von Deutsch scheint an Schulen und Universitäten unterschiedlich zu sein, weil es von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Diese Tendenzen und Faktoren sollen in diesem Kapitel untersucht und analysiert werden. Die Studie fokussiert sich jedoch nur auf Stellenbosch, wobei Schüler*innen von drei Schulen in Stellenbosch, sowie Studierende der Universität Stellenbosch als Proband*innen befragt wurden. Als nächstes wird auf den Hintergrund dieser Studie eingegangen. Die Methodik und das Korpus der Studie werden danach besprochen. Die zwei Haupthypothesen dieser Studie werden im Anschluss dazu erklärt. Die Datenanalyse und die Ergebnisse werden in dem letzten Abschnitt dieses Kapitels vorgestellt.

5.1 Hintergrund der Studie

Diese Fallstudie geht der Forschungsfrage nach, was das Lernen von Deutsch in Südafrika motiviert. Mangelnde empirische Forschung dazu, im südafrikanischen Kontext, stellt eine Forschungslücke dar. Empirische Daten von Studierenden, die tatsächlich Deutsch studieren, sind erforderlich um theoretische Überlegungen zu diesem Thema zu unterstützen. Damit wird gehofft realgesellschaftliche Forschung vorzulegen, die zu dem Diskurs zur Relevanz und Rolle des Deutschlernens in Südafrika beitragen kann. Die Studie ist hauptsächlich wegen zeitlicher Begrenzungen auf Stellenbosch beschränkt, wobei eine Erweiterung der Studie auf Deutschlernende in anderen Teilen des Landes sicherlich einen besseren Überblick über Lernmotivationen in Südafrika hätte geben können. Stellenbosch wurde gewählt, weil es dort vier Schulen mit Deutsch als Fach gibt, die sich in der Nähe der Universität Stellenbosch befinden, an der auch die größte Deutschabteilung im südlichen Afrika angesiedelt ist (siehe Kapitel 4.2.2). Hinzu kam, dass sich die Vorbereitung der Studie sehr zeitaufwändig erwies. Der Grund hierfür war hauptsächlich, dass für die Studie die Zustimmung eines Forschungsantrags durch das *Research and Ethics Committee* (REC) der Universität Stellenbosch benötigt wurde.³²

Auch die Zustimmung von den Schulen und die Koordination mit den Lehrer*innen waren nicht immer einfach, weil die Situation an Schulen oft sehr variabel ist und der Tagesablauf sich manchmal kurzfristig ändern kann. Man darf sich auch leider erst nach dem Abschluss der REC-Bewerbung mit den Schulen im Kontakt setzen. Das heißt, man kann die Lehrer*innen nicht sehr lange im Voraus auf die Umfrage vorbereiten. Mehrere Besuche an den Schulen mussten geplant werden, weil Schüler*innen unter 18 Jahren Zeit haben müssen, Einverständniserklärungen ihren Eltern zu Hause vorzulegen. An der Universität ist der Prozess schneller gegangen, weil alle Studierenden über 18 sind und die Studie dementsprechend in nur einer

³² Die Zustimmung des REC ist für alle Studien an der Universität, die sich mit Datenerhebung von Proband*innen beschäftigen, erforderlich. Für den Antrag, müssen ein Exposé der Arbeit, Fragebögen und Einverständniserklärungsvorlagen für Proband*innen und deren Eltern (falls sie unter 18 sind), sowie Zustimmung von den Schulen, dem *Western Cape Education Department* und dem *Division for Information Governance* der Universität eingereicht werden. Beispiele der Fragebögen sind im Anhang dieser Arbeit eingeschlossen und werden in dem Abschnitt 5.3 (Korpus dieser Studie) weiter besprochen. Dieser Prozess, die Erlaubnis des REC einzuholen, kann sich in die Länge ziehen, da die vollständige Bewerbung mit allen unterstützenden Dokumenten von einer Kommission überprüft werden muss und diese sich nur einmal pro Monat trifft. Zustimmung von dem *Western Cape Education Department* und *Division for Information Governance* waren weniger kompliziert zu erhalten, weil es jeweils nur eine Zuständige dafür gibt und die Korrespondenz dementsprechend schneller ging.

Unterrichtsstunde stattfinden konnte. Die Studie war ursprünglich nur für Studierende im dritten Jahr an der Universität und Schüler*innen der 12. Klasse der vier Schulen gedacht. Eine der Schulen hat sich entschieden nicht an der Studie teilzunehmen. Um die Probandenzahl zu erhöhen, musste nochmal eine Bewerbung beim REC eingereicht werden, um die Klassen 10 und 11 vom Paul Roos Gymnasium einzuschließen. Die Lehrer*innen und Dozierenden waren jedoch sehr hilfsbereit und offen, wobei es sogar Lehrer*innen gab, die sich über die Forschung über Deutsch an Schulen gefreut haben.

Trotz dieser Herausforderungen wurde die Studie, in der Form eines Fragebogens mit 17 Studierenden in der Deutschabteilung der Universität Stellenbosch und 47 Schüler*innen von Paul Roos Gymnasium, Hoërskool Stellenbosch und Rhenish Girls' High School durchgeführt (Das Vorgehen der Studie wird in 5.2 Methode erklärt). An allen vier dieser Institutionen hat das Deutschlernen eine lange Geschichte. An der Universität Stellenbosch gibt es schon seit ihrer Gründung 1918 eine Deutschabteilung (siehe 3.2 Geschichte des Deutschlernens in Südafrika), die zurzeit mit Abstand die größte Deutschabteilung im südlichen Afrika ist (siehe 3.3). In der Abteilung gibt es sowohl Anfängerkurse für Deutsch, als auch Aufbaukurse (siehe 4.2.2). Der Unterricht besteht meistens aus einer Kombination des Sprachlernens und Literaturstudien und es gibt für jedes Modul vier Unterrichtssequenzen pro Woche von jeweils 50 Minuten.

Die Schulen Rhenish Girls' High School und Paul Roos Gymnasium wurden beide von der Rheinischen Missionsgesellschaft gegründet und hatten dementsprechend seit ihrer Gründung Deutsch als Fach im Angebot.³³ Rhenish Girls' High School wurde am ersten Mai 1860 von dem Hochwürden P.D. Lückhoff, Leiter der Rheinischen Missionskirche Stellenbosch, als Privatschule für Mädchen gegründet (RGH Webseite 2015). Nach dem Erfolg dieser Schule wurde eine Jungenschule kurz danach gegründet. Laut Mariena Kotze, der Archivarin an dem Paul Roos Gymnasium, wurde die Schule am 1. März 1866 unter dem Name Stellenbosch Gymnasium (später Stellenbosch Boys' High School und seit 1946 Paul Roos Gymnasium) als Schule für Jungen der Rheinischen Missionsgesellschaft gegründet.³⁴ Von den 88 Schüler am

³³ Diese Informationen verdanke ich Frau Mariena Kotze von dem Paul Roos Gymnasium Archiv in ihrer E-Mail am 19.10.2018.

³⁴ Diese Informationen verdanke ich Frau Mariena Kotze von dem Paul Roos Gymnasium Archiv in ihrer E-Mail am 19.10.2018.

ersten Tag, waren 55 von der Rheinischen Missionarsschule von Hochwürden W.A. Alheit, der lange an dem Stellenbosch Gymnasium Schulleiter war und unterrichtete.³⁵ Akten zu Deutsch als Fach können jedoch nur bis 1909 in dem Archiv zurückverfolgt werden. Mariena Kotze erklärt, dass sowohl das Stellenbosch Gymnasium, als auch die Rhenish Girls' High School gegründet worden seien, weil Missionare bis dahin ihre Kinder nach Deutschland zurückschicken mussten, um eine Schulbildung zu bekommen.³⁶

Es gibt seit Anfang 2018 wieder eine Deutschlehrerin an der Rhenish Girls' High School, wobei Schülerinnen in den letzten Jahren zusammen mit den Schülern vom Paul Roos Gymnasium von Frau Alet Conradie unterrichtet wurden. An diesen beiden Schulen wird Deutsch während der Schulzeit (als Hauptfach) angeboten und Schüler*innen erhalten ungefähr neun Unterrichtsstunden in zwei Wochen, von jeweils 45 Minuten.³⁷ An der Hoërskool Stellenbosch, die 1978 als die Hoërhandelskool Stellenbosch gegründet wurde, und damit die jüngste dieser drei Schulen ist, gibt es auch seit der Gründung der Schule Deutsch als Fach.³⁸ In den letzten Jahren gibt es Deutsch hier nur noch als Ergänzungsfach und der Unterricht findet nachmittags statt, und zwar nur zwei Stunden pro Woche.³⁹ Tatsächlich befindet sich das Deutschlernen an dieser Schule schon seit der Pensionierung der Deutschlehrerin Frau Elsabe Naude etwa 2009 in einer Krise, weil fast jährlich eine neue Deutschlehrer*in eingestellt wird.⁴⁰

Wie die obigen Ausführungen zeigen, scheint Deutsch schon sehr lange eine wichtige Rolle in Stellenbosch zu spielen, sowohl an den Schulen, als auch an der Universität. Die Rolle der Sprache hat sich jedoch im Laufe der Zeit geändert und damit auch die Lernmotivationen für das Fach. Diese Studie soll feststellen, was diese Motivationen sind. Die Methodik dieser Studie wird als nächstes erklärt.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd.

³⁷ Diese Information kommt von Frau Erika Herrmann, Deutschlehrerin an der Rhenish Girls' High School.

³⁸ Diese Information kommt von dem ehemaligen Schulleiter der HSS, Herrn Dries van Wyk, der sich jedoch nicht sicher war, ab welchem Jahr es Deutsch als Fach an der Schule gibt. Dokumente zu der Geschichte der Schule und Deutsch insbesondere waren nicht verfügbar.

³⁹ Diese Information kommt von Herrn Wessel Sonnekus, Deutschlehrer an der Hoërskool Stellenbosch.

⁴⁰ Ebd.

5.2 Methode

In diesem Abschnitt wird das methodische Vorgehen der Studie erklärt – wie mit den Daten umgegangen wurde und wie sie analysiert wurde. Die Fragebögen wurden im Lauf von drei Wochen entworfen und wurden von der Betreuerin dieser Arbeit (Prof. C.H. von Maltzan), dem REC, sowie der Schreibwerkstatt der Universität Stellenbosch überprüft. Wie schon erwähnt, musste ein Antrag mit unterstützenden Dokumenten beim REC der Universität Stellenbosch eingereicht werden um Zustimmung für die Erhebung von Daten in den Deutschkursen der Universität und dem Deutschunterricht an den drei Schulen Paul Roos Gymnasium, Rhenish Girls‘ High School und Hoërskool Stellenbosch zu bekommen. Auf diesen Prozess und die erforderlichen Dokumente wird im Anschluss in dem Abschnitt zum Korpus der Studie eingegangen. Die Studie wurde auf Englisch und anonym durchgeführt. Sie erforderte mehrere Besuche an den Schulen und einen an der Universität Stellenbosch. Nach der Fertigstellung der Fragebögen an allen drei Schulen und der Universität, wurde die Information in zwei Excel-Arbeitsblättern (eins für Studierende und eins für Schüler*innen) übertragen und analysiert.

Die Fragebögen wurden quantitativ und qualitativ analysiert, wobei Tendenzen identifiziert und anhand der Theorien überprüft wurden. Diese Theorien entsprechen der L2-Motivationsforschung bzw. der Lernmotivation für Fremdsprachen (in diesem Fall Deutsch). Dies umfasst hauptsächlich drei Theorien zur Lernmotivation, nämlich der soziopsychologische Ansatz (instrumentelle vs. integrative Einstellung), intrinsische und extrinsische Motivation, und kontextbedingte Motivation als dynamischer Prozess (siehe 2.1.1 Haupttheorien der L2-Motivationsforschung). Anhand dieser Theorien wurden für die Fragebögen Multi-Item Fragen konzeptualisiert, in der die Proband*innen die relevante(n) Antwort(en) zu jeder Frage wählen sollten. Auch offene Fragen wurden gestellt, die sich hauptsächlich mit dem südafrikanischen Kontext befassen. Der Entwurf und die Durchführung dieser Fragebögen werden im Anschluss (siehe 5.3 Korpus der Studie) besprochen. Hier ist aber zu beachten, dass eine Schwäche der Lernmotivationsforschung ist, dass es immer nur eine Einsicht zulässt und Motivationen sich ständig verändern können.

Das Vorgehen in dieser Studie war zuerst die Erhebung der Daten anhand von Fragebögen mit Multi-Item und offenen Fragen. Zweitens wurden erhobene Daten in Excel-Arbeitsblätter transkribiert und gruppiert. In diesem Schritt wurden Antworten verarbeitet und für die Studie

instrumentalisiert. Bei dem offenen Fragen wurden relevante Antworten markiert und Multi-Item Fragen wurden in Kategorien unterteilt. Diese Kategorien sind Fragen zu der Demografie der Proband*innen, Fragen zu der Sprachbiografie der Proband*innen, Fragen zu den Lernmotivationen für Deutsch und Fragen in Bezug auf den südafrikanischen Kontext. Der dritte Schritt ist die Analyse der Daten und enthält die Bearbeitung des Excel-Arbeitsblatts in Abbildungen, das Identifizieren von Tendenzen und das Ziehen von Schlussfolgerungen zu den Hypothesen.

5.3 Korpus der Arbeit

Das Korpus dieser Studie wurde von dem 30. Juli 2018 bis zum 14. September 2018 an drei Schulen in Stellenbosch, nämlich Klassen 10, 11 und 12 vom Paul Roos Gymnasium, Klasse 12 von Rhenish Girls' High School und Klasse 12 von Hoërskool Stellenbosch, und am 1. August an der Universität Stellenbosch erhoben. Die Fragebögen und Einverständnismulare wurde an Studierende im dritten Jahrgang des Deutschstudiums (also sechstes Semester) und an den Honours Jahrgang an der Universität⁴¹ verteilt. Die Erklärung und Ausführung der Studie dauerten insgesamt etwa 25 Minuten. Die Studie und Fragebögen wurden vollständig erklärt und insgesamt von 14 Studierenden im dritten Jahr und drei im Honours Jahrgang ausgefüllt. Die Durchführung der Studie an den Schulen erforderte mehrere Besuche. Während des ersten Besuchs wurden die Ziele und der Ablauf der Studie und der Fragebogen erklärt. Information zu der Studie wurde an den Schulen, sowie an der Universität auf Englisch gegeben um Verwirrung zu vermeiden. Beim ersten Besuch wurden auch die Einverständniserklärungen verteilt – Proband*innen unter 18 Jahren mussten diese Formulare von ihren Eltern unterschreiben lassen und Proband*innen über 18 mussten sie selbst unterschreiben. Proband*innen wurden bei diesem Besuch darüber informiert, dass die Teilnahme an der Studie nicht verpflichtend sei und wenn sie zustimmten daran teilzunehmen sie Fragen überspringen dürften, wenn sie diese nicht beantworten wollten. Beim zweiten Besuch wurden Einverständniserklärungen (“Consent Forms”) eingesammelt und Zustimmungserklärungen („Assent Forms“) an Minderjährige verteilt. Danach wurden die Fragebögen nochmal kurz erklärt und an die Proband*innen verteilt. Es wurde den Proband*innen ausreichend Zeit

⁴¹ An dieser Stelle ist Prof. Dr. von Maltzan und Dr. Riedner von der Universität Stellenbosch für ihre Unterstützung und Offenheit gegenüber der Studie zu danken. Die Studie wurde in beiden ihren Kursen durchgeführt.

gegeben die Fragebögen auszufüllen und sie konnten zwischendurch Fragen dazu stellen. Die Fragebögen wurden anonym ausgefüllt. Die Studie fokussiert sich auf allgemeine Tendenzen und es ist deswegen nicht erforderlich die Proband*innen individuell zu identifizieren.

Wie schon erwähnt, musste ein Antrag beim *Research and Ethics Committee* (REC) der Universität Stellenbosch eingereicht werden. Dieser beinhaltet den Titel und die Gliederung der Arbeit, einen Vorschlag der Studie und Arbeit, eine vorläufige Literaturliste, sowie die Fragebögen, die in der Studie benutzt werden sollten. Dazu gehörten auch Vorlagen für Einverständniserklärungen für Proband*innen über 18 und Eltern der Minderjährigen, sowie Zustimmungserklärungen für die Minderjährigen. In dem Antrag musste auch versichert werden, dass die Anonymität der Proband*innen gewahrt bleibe und sie vor mentaler und physischer Beschädigung geschützt werden. Die sichere Aufbewahrung und abschließende Vernichtung der Fragebögen mussten auch versichert werden. Belege der Genehmigung von dem *Western Cape Education Department* (WCED) und *Division for Information Governance* von der Universität Stellenbosch mussten auch eingereicht werden. Diese Anträge mussten unabhängig von dem REC eingereicht werden. Ein Antrag an dem WCED wurde direkt an die Forschungsdirektion Dr. Audrey Wyngaard geschickt und am 17. Mai 2018 für die Zeit 1. Juni 2018 bis 28. September 2018 genehmigt. Institutionelle Genehmigung von dem *Division for Information Governance* der Universität Stellenbosch wurde am 24. Mai 2018 unter der Identifikationsnummer IRPSD 858 erzielt. Nachdem alle Anforderungen erfüllt und von dem REC überprüft wurden, wurde der Antrag am 22. Juni 2018 unter der Projektnummer REC-2018-6713 genehmigt.

Insgesamt umfasst das Korpus 64 Fragebögen von 64 Proband*innen, davon siebzehn von der Universität Stellenbosch, vierzig von dem Paul Roos Gymnasium, fünf von der Hoërskool Stellenbosch und zwei von der Rhenish Girls' High School. Zudem wurden 35 Erlaubniserklärungen von Eltern ("Parental consent forms") und 35 Zustimmungserklärungen von minderjährigen Proband*innen ("Assent forms"), sowie 12 Erlaubniserklärungen ("Consent forms") an den Schulen und 17 an der Universität eingesammelt. Fragebögen der Schüler*innen und Studierenden unterscheiden sich an manchen Stellen (siehe Anhang für Beispiele der Fragebögen). Die Analyse dieser Fragebögen findet dementsprechend manchmal zusammen und an anderen Stellen getrennt statt. Die Fragebögen bestehen aus 26 Fragen für die Studierenden und 25 für die Schüler*innen, jeweils mit Subfragen, in der Form von Multi-Item Fragen und offenen Fragen. Fragen sind in vier Themen unterteilt. Im ersten Teil des

Fragebogens gibt es Fragen zu der Demographie der Proband*innen. Hier wurden Fragen zu Gender, Alter, Schulen und Hautfarbe⁴² gestellt.

Zweitens wurden Fragen zu der Sprachbiographie der Proband*innen gestellt. Hier sind Fragen zu der Muttersprache, sowie Fragen zu den im Alltag meistgesprochen Sprachen vorhanden um festzustellen inwiefern Proband*innen bilingual sind. Fragen zu südafrikanischen Sprachen wurde auch eingeschlossen, um zu sehen wie vielen südafrikanischen Sprachen die Proband*innen sprechen und/ oder verstehen. Diese Fragen schließen an die Sprachenpolitik Südafrikas an, die in den offenen Fragen weiter aufgegriffen werden. Hier werden Fragen zu dem wahrgenommenen Gebrauchswert von südafrikanischen Sprachen gegenüber europäischen Sprachen gestellt. Der Fokus der Fragebögen liegt jedoch auf der Lernmotivation. Es gibt Multi-Item und offene Fragen zu den Lernmotivationen für Deutsch als Fremdsprache (DaF).

Wie in Kapitel 3.1 (Fremdsprachen in Südafrika und der multilinguale Kontext) gezeigt wurde, ist Bilingualität die Ausgangssituation für die meisten Südafrikaner*innen. Wie in Abbildung 2 unten gesehen werden kann (S. 74), wurde Afrikaans jedoch von 57,45 Prozent und Englisch von etwa 17 Prozent der Schüler*innen als Muttersprache angegeben, während keine von denen eine der anderen neun Amtssprachen Südafrikas als Muttersprache sprechen. Weitere 17 Prozent haben angegeben, dass sie sowohl Englisch als auch Afrikaans als ihre Muttersprache betrachten.

⁴² Diese Frage ist in Bezug auf die Geschichte des Deutschlernens in Südafrika relevant, weil Deutsch historisch an „weißen“ Schulen und Universitäten, und später auch an Schulen und Universitäten für „Coloureds“ unterrichtet wurde. Stellenbosch ist jedoch in dieser Hinsicht keine gute Widerspiegelung von Südafrika, weil die Demographie an Schulen und an der Universität noch überwiegend „weiß“ ist.

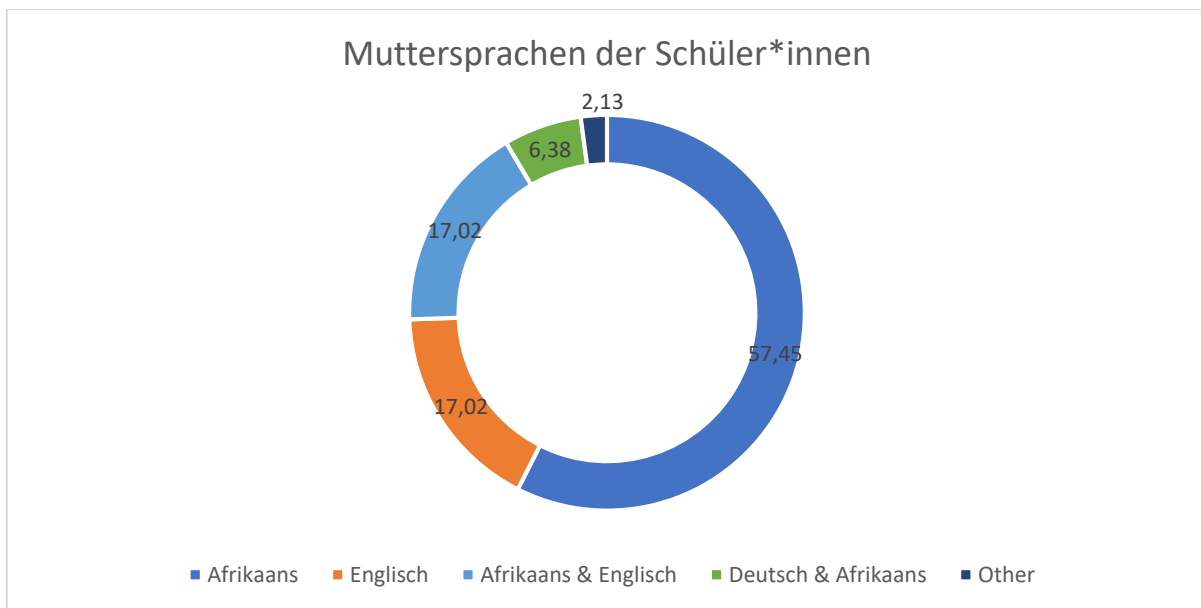


Abbildung 2: Muttersprachen der schulischen Proband*innen

Muttersprachen unter den Studierenden sehen ähnlich aus (siehe Abbildung 3, S. 75), wobei beinahe 53 Prozent Afrikaans und 23,53 Prozent Englisch als Muttersprache angegeben haben. In dieser Gruppe haben aber nur 5,88 Prozent Englisch und Afrikaans als Muttersprache angegeben. Bemerkenswert ist, dass die anderen neun Amtssprachen auch hier nicht repräsentiert werden, obwohl man davon ausgehen könnte, dass die Demographie der Studierenden, und folglich auch die südafrikanischen Sprachen, an den Universitäten schon vermischt und integriert sind. Zu beachten ist hier wieder, dass die Studie nicht für das ganze Südafrika repräsentativ ist. Der *2017 Annual Integrated Report* der Universität Stellenbosch (2018: 54) zeigt, dass die Muttersprachen der Studentenschaft 38,5% Afrikaans, 47,4% Englisch, 0,7% Englisch und Afrikaans, 3,4% isiXhosa, 5,8% andere südafrikanische Amtssprachen und 4,2% andere Sprachen sind. In dieser Hinsicht widerspiegelt der Deutschkurs die demographische Zusammensetzung der Studentenschaft, insofern dass Englisch und Afrikaans die dominanten Muttersprachen sind. Es gibt aber auch Unterschiede. So geben fast 20% mehr Studierende im Deutschkurs Afrikaans als Mutterprache an, verglichen mit den Zahlen der gesamten Universität. Eine mögliche Erklärung dafür ist die wahrgenommene Verwandtschaft zwischen Deutsch und Afrikaans. Diese Verwandtschaft als mögliches Motiv des Lernens wird in der Analyse aufgegriffen.

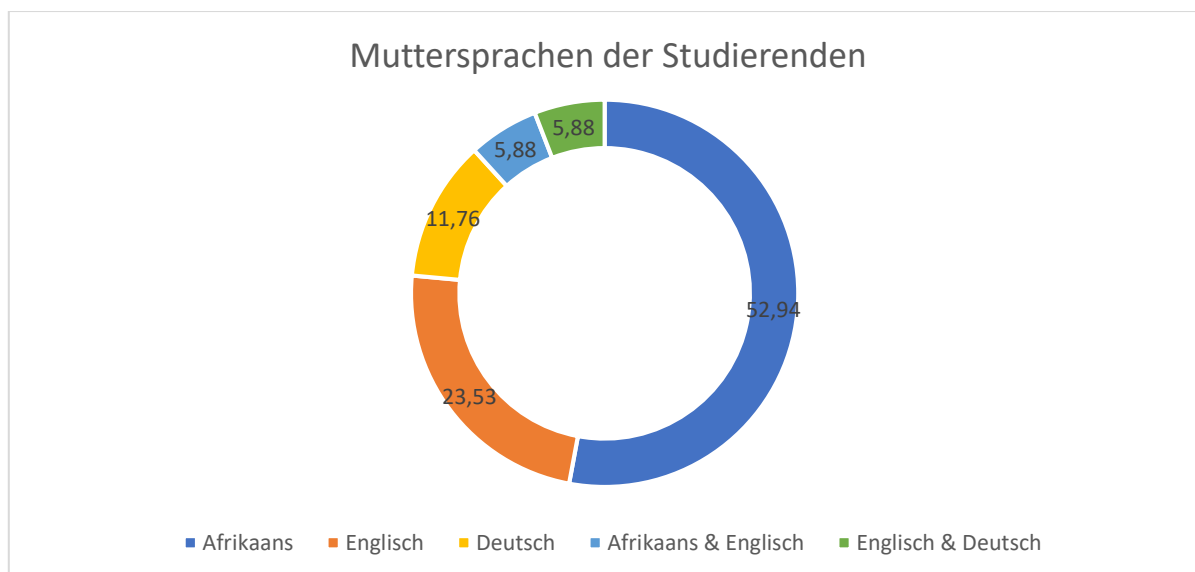


Abbildung 3: Muttersprachen der studierenden Proband*innen

Für die meisten Proband*innen ist Deutsch eine Fremdsprache, obwohl von zwei Studierenden Deutsch als Muttersprache angegeben wurde. Insgesamt vier Proband*innen haben Deutsch zusammen mit einer südafrikanischen Sprache als Muttersprache angegeben, davon eine/r Englisch und drei Afrikaans. Deutsch wird jedoch von allen Proband*innen an den Schulen als Fremdsprache und zusammen mit Fremdsprachlern an der Universität gelernt.

Ziel der Fallstudie ist festzustellen, warum Proband*innen begonnen haben Deutsch zu lernen und ihr Studium der Sprache fortsetzen, weil die dadurch gewonnenen Erkenntnisse möglicherweise einen Einblick in Rationalisierungsmaßnahmen bezüglich des Deutschlernens an Schulen und Universitäten verschaffen. Im Zuge davon werden die Hypothesen dieser Studie im Anschluss besprochen.

5.4 Hypothesen

Die Fragebögen dieser Arbeit, die als Korpus dienen sind hauptsächlich auf zwei Hypothesen aufgebaut. Beide Hypothesen stehen zentral zu der ganzen Arbeit und wurden in den theoretischen Ausgangspunkten (Kapitel 2) bereits angesprochen. Die erste bezieht sich auf Lernmotivationen oder die L2-Motivationsforschung (die in Kapitel 2.1 aufgegriffen wird) – die Frage danach, warum Schüler*innen und Studierende sich für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache entscheiden. Die zweite Hypothese bezieht sich auf den sprachpolitischen Kontext in Südafrika im Anschluss an die Rahmenbedingungen für Südafrika (Wissensproduktion und dem Diskurs zur Dekolonisierung des Curriculums) wie in Kapitel 2.2 besprochen

wurde. Sie bietet die Grundlage, nach der untersucht wird, welcher Stellenwert Deutsch in der Sprachhierarchie beigemessen und wie die Sprache im Verhältnis zu anderen (südafrikanischen) Sprachen gesehen wird. Die beiden Hypothesen werden im Anschluss weiter besprochen.

5.4.1 Lernmotivationen

Die erste Hypothese dieser Studie ist, dass Deutsch als Fremdsprache in Südafrika gelernt wird wegen der Ansicht, dass die deutsche Sprache berufliche und wirtschaftliche Vorteile bringe. Es ist zu erwarten, dass es sowohl instrumentelle als auch integrative Orientierungen in der Motivation des Lernens gibt, aber die instrumentelle Orientierung am stärksten sein wird. Dementsprechend ist zu erwarten, dass Deutschlernende die Sprache lernen, weil sie ihnen Zugang zu Studienprogrammen, Stipendien und Berufsmöglichkeiten eröffnet. Es ist aber auch vorherzusehen, dass sich diese Motivation zwischen Schüler*innen und Studierenden unterscheiden kann. Weil Lernende sich für das Lernen des Faches entscheiden müssen und dadurch meistens die Gelegenheit ein anderes Fach zu wählen aufgeben, ist es zu erwarten, dass die Motivation in erster Linie intrinsisch ist. Diese Entscheidung hat höchstwahrscheinlich auch mit der Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeitseinschätzung der Lernenden zu tun bzw. mit ihrem Interesse an der Sprache und der Wahrnehmung, ob sie die sprachlichen Anforderungen bewältigen können (siehe Kapitel 2.1.1). Proband*innen wurden deswegen gebeten, das wahrgenommene Anforderungsniveau des Spracherwerbs einzuschätzen. Letztens hängt die Lernmotivation auch von kontextuellen Faktoren ab. Es ist deswegen zu erwarten, dass andere Faktoren wie Unterrichtsmaterialien, Deutschlehrer*innen, Eltern und Kommilitonen auch eine Rolle in der Lernmotivation spielen.

5.4.2 Deutsch im Kontext der südafrikanischen Sprachenpolitik

Die zweite Hypothese dieser Studie schließt sich an den südafrikanischen Kontext bzw. an die damit verbundene Sprachenpolitik an. Es folgt, dass Lernende sich eher für Deutsch als andere (südafrikanischen) Sprachen entscheiden, weil sie Deutsch als wirtschaftlich und beruflich wertvoller ansehen. Es ist wieder zu erwarten, dass die Befunde sich unter Schüler*innen und Studierenden unterscheiden, weil die meisten Studierende von Deutsch auch andere Sprachen als Teil ihres Studiums lernen werden. Hier wird auch auf das Sprachangebot an Schulen und Universitäten eingegangen, wobei zu erwarten ist, dass das Sprachangebot an Schulen oftmals keine oder wenige anderen Sprachen beinhaltet. Hier spielt die Förderung der Sprache von internationalen Akteuren wie der deutschen Regierung eine wichtige Rolle. Dies hängt auch

mit der Frage der Wissensproduktion zusammen, wobei zu untersuchen ist, was für ein Bild von Deutschland im Unterricht vermittelt wird. Die Frage zur Dekolonisierung des Curriculums wird nur Studierenden gestellt, weil vorhergesehen wird, dass Schüler*innen an den Schulen sich noch nicht sehr mit dieser Frage auseinandersetzen. An der Universität ist aber auch zu erwarten, dass die Information dazu noch sehr rudimentär ist, weil dieser Aspekt in Diskursen an der Universität noch nicht sehr umfangreich aufgegriffen wurde.

5.5 Datenanalyse und Ergebnisse

Die Datenanalyse orientiert sich an der Zusammensetzung des Fragebogens und ist dementsprechend hier in drei Teile gruppiert, nämlich die Analyse der demografischen und sprachbiographischen Faktoren der Proband*innen, Lernmotivationen für Deutsch, und Fragen in Bezug auf den südafrikanischen Kontext. Letztendlich soll ein Gesamtbild der Lernmotivation für Deutsch in Stellenbosch geschaffen werden. Obwohl Proband*innen Fragen auch unbeantwortet lassen konnten, war dies bei Multi-Item Fragen nie der Fall. Somit zeigen die Statistiken im Anschluss die Antworten aller Proband*innen an, sofern es nicht anders angegeben wird. Die Fragen wurden, um Missverständnisse zu vermeiden und um unabhängig vom jeweiligen Sprachniveau der Proband*innen möglichst ausführliche Antworten zu erhalten, auf Englisch gestellt und auch in dieser Sprache beantwortet. In den meisten Fällen werden Antworten im Folgenden aus Gründen der Genauigkeit auf Englisch wiedergegeben, Über- und Unterschriften jedoch auf Deutsch übersetzt.

5.5.1 Demografische und sprachbiographische Faktoren

In diesem Abschnitt wird zuerst die demografische Zusammensetzung der Proband*innen gezeigt und dann auf sprachliche Aspekte eingegangen. Abbildung 4, im Anschluss zu Gender⁴³ zeigt, dass insgesamt 20 der Proband*innen weiblich waren und 44 männlich. Das Ergebnis dieser Statistik hängt damit zusammen, dass 40 der Proband*innen vom Paul Roos Gymnasium, einer Jungenschule, kamen. Von den 24 übrigen Proband*innen waren nur vier männlich, zwei davon an Schulen und zwei an der Universität. Die drei Jahrgangsstufen am Paul Roos Gymnasium (Klasse 10, 11 und 12) waren zudem alle viel größer als die 12. Klasse

⁴³ Der Begriff Gender wurde benutzt, weil damit auch anderen Geschlechtsorientierungen zugelassen wurden. Die Option „other“ wurde jedoch von keiner der Probanden gewählt.

an der Rhenish Girls' High School (mit zwei Proband*innen) und der Hoërskool Stellenbosch (mit fünf Proband*innen), die beide jeweils die ganze Gruppe der Matric-Klasse darstellen. Dies zeigt, dass sich die Anzahl der Deutschlernenden von Schule zu Schule stark unterscheidet.

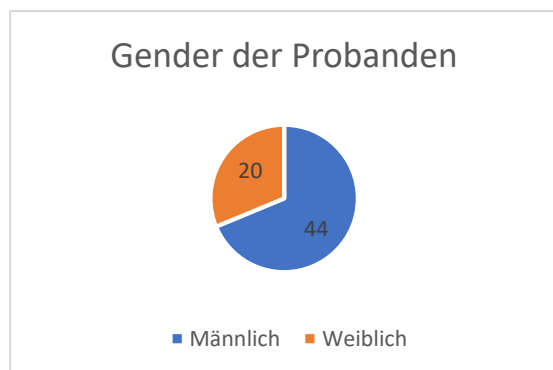


Abbildung 5: Gender der gesamten Proband*innen

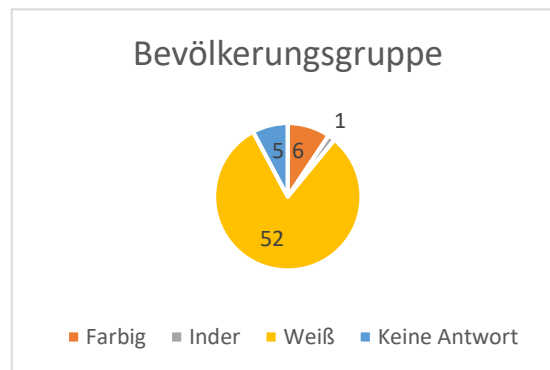


Abbildung 4: Bevölkerungsgruppe der gesamten Proband*innen

Abbildung 5 stellt die Zugehörigkeit der Proband*innen zu Bevölkerungsgruppen in Südafrika dar. Diese Frage wurde eingeschlossen, weil sie auf die Entwicklung des Faches an Universitäten und Schulen im südafrikanischen Kontext nach 1994 deuten kann. Obwohl das System der getrennten Bildung seit dem Ende der Apartheid abgeschafft wurde, müssen Südafrikaner sich wie zuvor in allen amtlichen Anmeldeformularen als „African“, „Coloured“, „Indian“ oder „White“ angeben. Diese Gruppierung, während der Apartheid als „Rassen“ bezeichnet, ist natürlich im post-Apartheid Südafrika nicht unproblematisch, weil es teilweise als Hindernis der Integration gesehen werden kann. Diese Klassifikation ermöglicht aber den Vergleich und die Beobachtung von Entwicklungen seit der Apartheid. Wie in Kapitel 3 erklärt wurde, war Deutsch als Fach in dem 20. Jahrhundert hauptsächlich an Schulen für „Weißen“ und später an ein paar Schulen für „Coloureds“ („Farbigen“) im Angebot. Deutsch wurde gar nicht an Schulen für „schwarze“ oder „indischen“ Südafrikaner angeboten. Eine Studie unter Deutschlernenden in Südafrika kann zeigen wie sich Deutsch als Fach in dieser Hinsicht geändert hat. Die Mehrheit, insgesamt 52, der Proband*innen haben jedoch ihre Bevölkerungsgruppe als „weiß“ angegeben, wobei die Studie so nicht als repräsentativ für die ganze Bevölkerung gesehen werden kann. Sechs Proband*innen identifizieren sich als „farbig“, während nur eine der Proband*innen zu der Bevölkerungsgruppe „Inder“ gehört. Unter den Proband*innen gab es keine „schwarzen“ Südafrikaner. An dieser Stelle ist auch zu beachten, dass fünf Proband*innen diese Frage nicht beantwortet haben, was im südafrikanischen Kontext nicht sehr überraschend ist. Viele Südafrikaner lehnen nach dem

Ende der Apartheid die Frage nach der Zugehörigkeit zu einer „Rasse“ ab. Die übergroße Mehrheit an „weißen“ Proband*innen (insgesamt 81,25%) ist im südafrikanischen Kontext bemerkenswert, da im Jahr 2017 der „Weiße“ Bevölkerungsanteil Südafrikas auf nur 8% geschätzt wurde (Statistics South Africa 2017: 2). Dieses Ergebnis ist für Stellenbosch hingegen weniger überraschend. Tatsächlich waren alle drei Schulen dieser Studie, sowie die Universität Stellenbosch fast bis zum Ende der Apartheid ausschließlich für „weiße“ Südafrikaner reserviert und bis heute gilt insbesondere Stellenbosch immer noch als sehr „weiße“ Enklave.

Wenn man also die anteilmäßige Zugehörigkeit zu Bevölkerungsgruppen der Proband*innen berücksichtigt, ist es nicht sehr überraschend, dass die Sprachkenntnisse der afrikanischen Amtssprachen nicht sehr hoch sind. Sprachkenntnisse in Afrikaans und Englisch unter den Proband*innen sind sehr hoch und deuten auf einem hohen Grad der Bilingualität. Eine mögliche Erklärung dafür ist die Zusammensetzung der Sprachdemographie im Westkap. 14 der 17 Proband*innen an der Universität Stellenbosch kommen aus dem Westkap und gingen in dieser Provinz zur Schule. Die Volkszählung von 2011 zeigte, dass mehr als 49% der Bewohner des Westkaps Afrikaans und etwa 20% Englisch als Muttersprache sprechen (Statistics South Africa 2011: 26). Es gibt jedoch auch 24.72% isiXhosa Muttersprachler in dieser Provinz, aber weniger als 1.2% beherrschen eine andere Amtssprache Südafrikas (ebd.).

In der folgenden Tabelle (S. 80) wird deshalb gezeigt, welche Kenntnisse der elf Amtssprachen unter Proband*innen (Schüler*innen in rot und Studierende in schwarz) überhaupt vorhanden sind. Es lässt sich zeigen, dass die meisten Proband*innen nur Englisch und Afrikaans sprechen und verstehen können, während der Rest der Proband*innen nur geringe Kenntnisse von anderen Sprachen hat. Insgesamt haben dreizehn Proband*innen angezeigt, dass sie Kenntnisse von isiXhosa haben, die damit die meistverbreitete Afrikasprache unter den Proband*innen ist. Die Sprachenpolitik des neuen Südafrikas strebt nach der Förderung der elf Amtssprachen Südafrikas. In Kapitel 3.1 (Fremdsprachen in Südafrika und der multilinguale Kontext) wurde aber gezeigt, dass die Vorgabe, obwohl in der Theorie sehr verbreitet, sich nicht immer in der Praxis widerspiegelt. Aus dieser Statistik lässt sich ableiten, dass im Westkap Englisch und Afrikaans sowie bis zu einem gewissen Grad isiXhosa, aber keine anderen Amtssprachen Südafrikas gefördert werden. Damit werden die drei meistgesprochenen Sprachen im Westkap vertreten, wobei aber noch bedenklich ist, dass so viele überhaupt keine Kenntnis von isiXhosa haben.

IsiXhosa wird als Wahlfach an zwei der drei Schulen als „Second Additional Language“ angeboten. Trotzdem scheint es, als ob sich Lernende nicht sehr für die Sprache interessieren (siehe Tendenzen im Abschnitt 5.5.2). Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass isiXhosa (und andere Afrikasprachen) als eine Sprache angesehen wird, die keinen sehr hohen (internationalen und nationalen) Gebrauchswert hat. Diese Ansicht ist vor allem auf der nationalen Ebene problematisch, weil der wahrgenommene Mangel an Gebrauchswert einer Sprache, die von sehr vielen Südafrikaner gesprochen wird, auf eine fehlende Sprachförderung seitens der südafrikanischen Regierung weist. Bornscheuer (2017: 4) erklärt, dass die Verbreitung einer Sprache notwendig sei, um den Gebrauchswert zu erhöhen:

Zudem sei angemerkt, dass ein solch hoher Grad der Verbreitung einer Sprache einen zirkulären Verstärkungsmechanismus bewirkt. Denn er befördert tendenziell das Interesse an der Kenntnis der betreffenden Sprache und ergo den Anstieg der Anzahl von Menschen, die jene Sprache als Fremdsprache lernen, sodass wiederum der Gebrauchswert potenziert wird [...].

Diese Einstellung des niedrigen Gebrauchswerts impliziert eine Machtstruktur, in der afrikanischen Sprachen weniger Prestige zugeteilt wird, und die dementsprechend vor allem Englisch, aber vermutlich auch anderen europäischen Sprachen untergeordnet werden. Diese Wahrnehmung hängt bestimmt teilweise mit der mangelnden Förderung der afrikanischen Sprachen in Südafrika zusammen. Diese Einstellung spiegelte sich auch in den Antworten der Proband*innen wider und wird später in der Analyse nochmal aufgegriffen.

Tabelle 3: Ebene der Sprach- und Verständnisfähigkeit unter Schüler*innen, A (in rot) und Studierenden, B (in schwarz)

Südafrikanische Amtssprache	Fluent		Fair		Poor		Not at all	
	A	B	A	B	A	B	A	B
<i>Afrikaans</i>	44	13	3	3		1		
<i>English</i>	46	16	1	1				
<i>isiXhosa</i>				1	8	4	39	12
<i>isiZulu</i>					2		45	17
<i>Southern Sotho</i>							47	17
<i>Setswana</i>					1		46	17
<i>Sepedi</i>							47	17
<i>Tshivenda</i>							47	17
<i>Xitsonga</i>							47	17
<i>siSwati</i>							47	17

Vor diesem Hintergrund der mangelnden Förderung der afrikanischen Sprachen wurde in den Fragebögen auch nach der Sprache gefragt, die von den Proband*innen am häufigsten im Alltag gesprochen wird. Diese Sprache kann sich nämlich häufig von der Muttersprache unterscheiden. An der Universität haben die meisten Proband*innen Englisch als Sprache der Alltagskommunikation angegeben, und zwar 10 der 17 Proband*innen, während eine Person Englisch und Afrikaans, und 6 Afrikaans angegeben haben. An den Schulen sah diese Antwort etwas anders aus, denn 34 der 47 schulischen Proband*innen nannten Afrikaans als Alltagskommunikationssprache. Indem an der Universität Stellenbosch seit 2016⁴⁴ vorzugsweise auf Englisch und nicht mehr nur auf Afrikaans unterrichtet wird, (davor war es umgekehrt) haben sich nicht nur die Universität, sondern auch viele Studierende mit der Tatsache abgefunden, dass Englisch in Südafrika als Lingua Franca gilt und zudem im internationalen Kontext nützlich ist. Tatsächlich stammen fast alle Lehrwerke in fast allen Fächern aus internationalen Kontexten und sind deshalb auf Englisch verfasst.⁴⁵ Dennoch hat sich die Universität zumindest der Zweisprachigkeit (Afrikaans und Englisch) verpflichtet⁴⁶ und strebt zudem an, auch alle Dokumente auf isiXhosa zugänglich zu machen. Obwohl, wie oben angedeutet, nur etwa 50% der Studierenden englische Muttersprachler sind, wird die Sprache von den meisten Studierenden im akademischen Umfeld zur Kommunikation genutzt. Auch wenn Afrikaans noch von vielen Studierenden gesprochen wird, wurde die Verwendung der Sprache an der Universität Stellenbosch in den letzten Jahren immer mehr zu einem Politikum, weil Afrikaans von vielen mit der Unterdrückung des von der Apartheid etablierten Unterrichtssystems assoziiert wird.⁴⁷ Vor diesem Hintergrund der südafrikanischen Sprachenpolitik und der

⁴⁴ Die landesweiten Proteste 2015 und 2016 führte zu dieser Änderung, weil Afrikaans als eine historische Sprache der Unterdrückung im Bildungssystem und Erbe des Apartheidssystems an der Universität Stellenbosch gesehen wurde.

⁴⁵ Viele Studierende mit Afrikaans als Muttersprache benutzen jedoch eher Englisch im Studium, weil es zeitaufwändig und manchmal desorientierend ist alles ins Afrikaans zu übersetzen.

⁴⁶ Dieser Einsatz hängt mit der neuen Sprachpolitik der Universität Stellenbosch zusammen, die hier nicht ausführlicher behandelt werden kann, weil es über den Rahmen dieser Arbeit hinausgeht.

⁴⁷ Jansen (2017: ix) beschreibt die Anforderungen nach der Abschaffung von Afrikaans an der Universität Stellenbosch als Anstoß der Studentenproteste von 2015. Die kritische Auseinandersetzung mit den offiziellen Sprachen an Universitäten ist wichtig in der südafrikanischen Sprachenpolitik und wurde in den Studentenprotesten von 2015 und 2016 problematisiert (Siehe Jansen 2017, Joseph 2017 und Le Grange 2016 für mehr Informationen zu diesem Thema). Dieser Diskurs ist zwar relevant für diese Arbeit, geht aber über den Rahmen dieser Arbeit hinaus.

Verwendung von Sprachen in unterschiedlichen Kontexten fragt man sich, warum Lernende sich für das Lernen einer (europäischen) Fremdsprache entscheiden⁴⁸. Die Analyse der Lernmotivationen für Fremdsprachen und Deutsch wird in dem nächsten Abschnitt vorgenommen.

5.5.2 Lernmotivationen

Um die Frage nach der Lernmotivation für Deutsch zu beantworten, muss zuerst die Lernmotivation für eine Fremdsprache überhaupt ermittelt werden. Die untenstehenden Abbildungen zeigen die Antworten einer Multi-Item Frage zu den Lernmotivationen für eine Fremdsprache. Proband*innen wurden dazu aufgefordert, eine oder auch mehrere Antworten anzukreuzen. Abbildung 6 verzeichnet die Antworten der Studierenden und Abbildung 7 die der Schüler*innen.

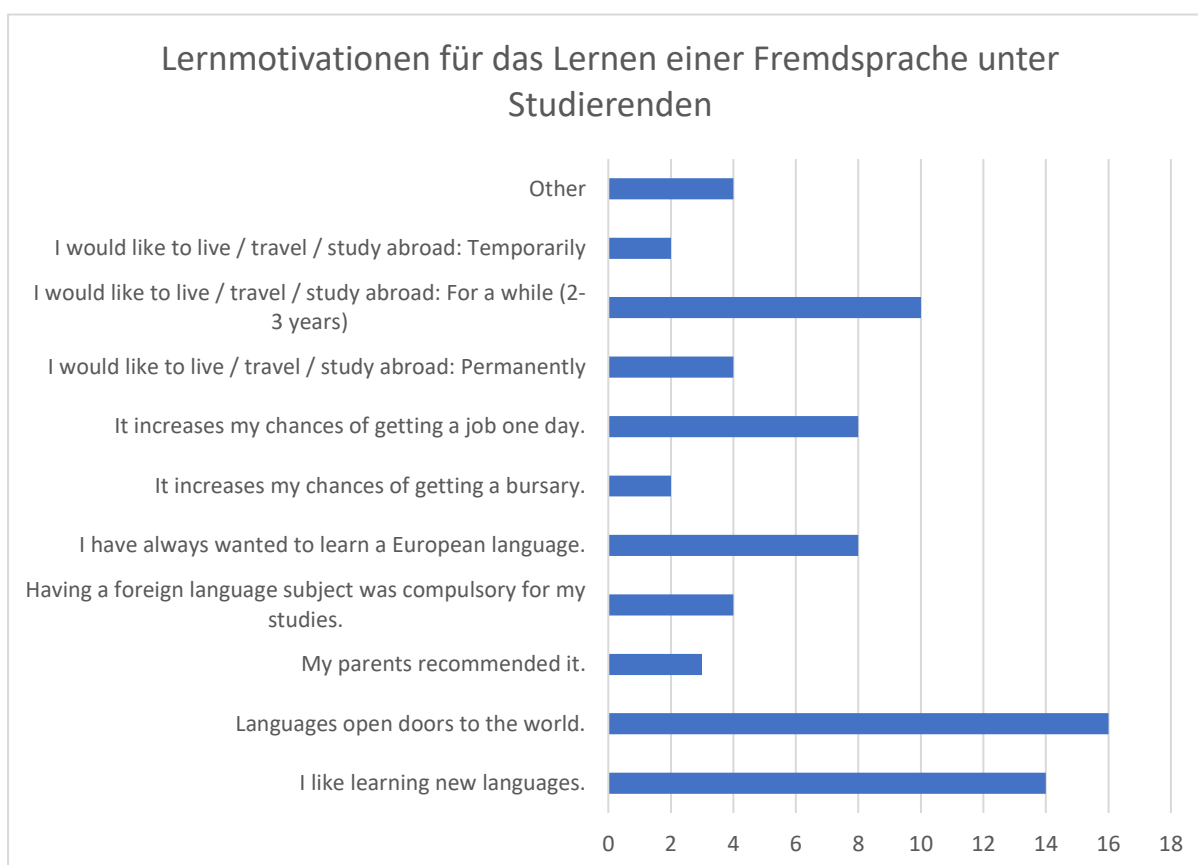


Abbildung 6: Lernmotivationen für eine Fremdsprache unter Studierenden

⁴⁸ Diese Frage ist vor allem im Zusammenhang der Anwesenheit von elf Amtssprachen in Südafrika kritisch zu betrachten.

In beide Fällen wurde die Option „Languages open doors to the world“ von den meisten Proband*innen gewählt, und zwar von 58 der 64 Proband*innen. Daraus lässt sich folgern, dass das Lernen von irgendeiner Sprache als nutzbringend empfunden wird. Hinzugefügt werden muss in diesem Kontext, dass sich die Frage nach Fremdsprachen auf nicht-südafrikanische Sprachen bezog. Dementsprechend haben viele Proband*innen angezeigt, dass sie im Ausland leben, studieren oder reisen möchten, davon aber die meisten nur bis zu zwei oder drei Jahren. Die Wahrnehmung, dass das Sprechen einer Fremdsprache im Arbeitsmarkt vorteilhaft wäre, teilten insgesamt 39 der Proband*innen, die die Option „It increases my chances of getting a job one day“ wählten.

Von den 17 Proband*innen an der Universität studieren acht BA Languages and Culture und drei Deutsch Honours. Es ist deswegen nicht sehr bemerkenswert, dass die Option „I like learning new languages“ von fast 80% dieser Gruppe als Motivation gewählt wurde. Tatsächlich sind zwölf Studierende der Siebzehn dieser Gruppe auch für andere Sprach- und Literaturwissenschaften an der Universität eingeschrieben. Hingegen wurde diese Option nur von etwa 50% der Schüler*innen gewählt (siehe Abbildung 7), während die Studienprogramme an der Universität, die sie im nächsten Jahr belegen wollen, hauptsächlich in Richtung der Naturwissenschaften, Ingenieurwesen und Betriebswirtschaftslehre gingen.

Fremdsprachen werden demzufolge nicht nur für Berufe, die mit Sprachen und Sprachwissenschaft zu tun haben als vorteilhaft erachtet, sondern auch für naturwissenschaftliche und betriebswirtschaftliche Berufe. Auch die Option „I have always wanted to learn a European language“ wurde von vielen Proband*innen aus beiden Gruppen gewählt. Unter Schüler*innen spielt die Wahrnehmung, dass das Lernen einer Fremdsprache die Chancen auf ein Stipendium erhöht, eine bedeutende Rolle.

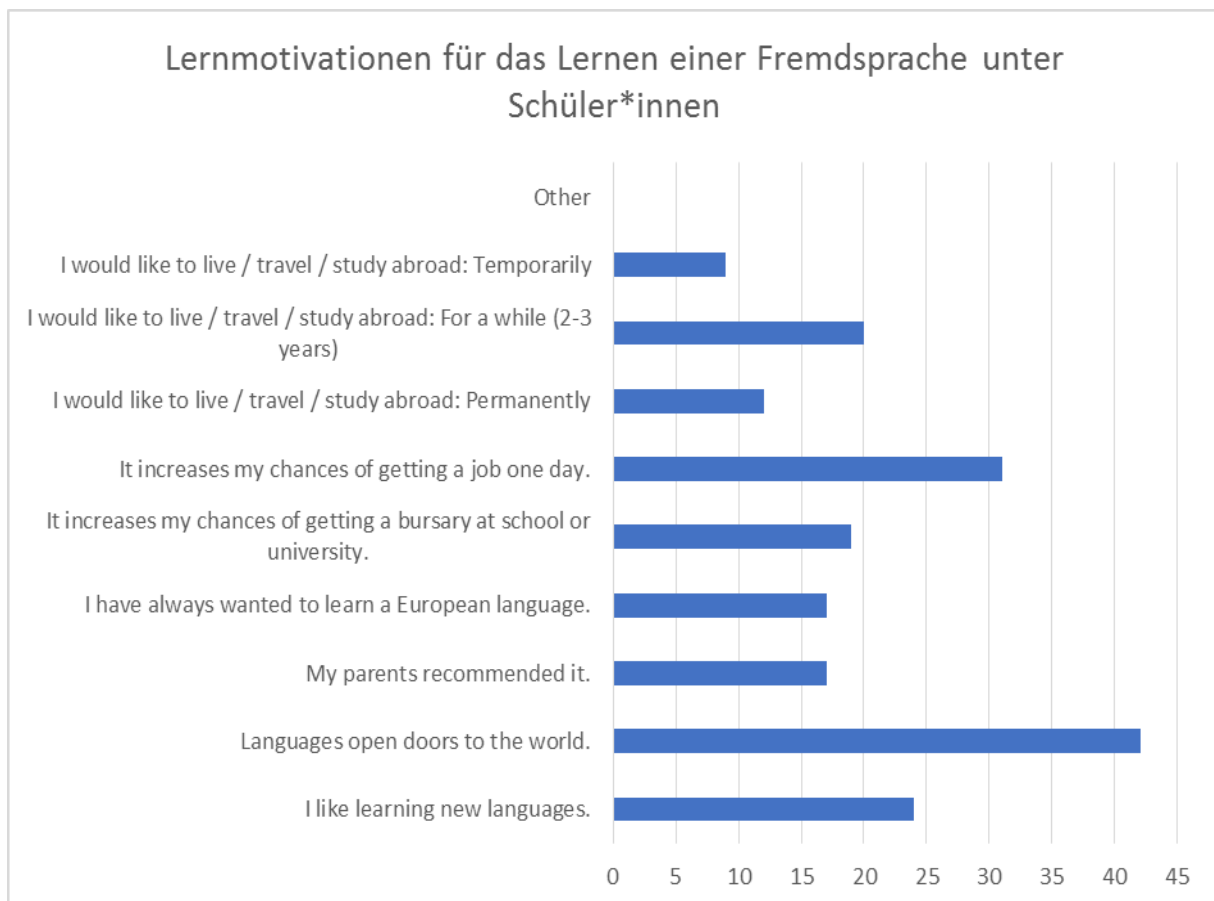


Abbildung 7: Lernmotivationen für eine Fremdsprache unter Schüler*innen

Wenn man diese Wahrnehmungen von Fremdsprachen in Bezug auf das Lernen von Deutsch sieht, entsteht der Eindruck, dass die Fortschritte der deutschen Technologie und Wissenschaft eine Rolle in der Motivation spielen für Schüler*innen, die sich für die obengenannte Berufe interessieren. Von den 47 schulischen Proband*innen hat nur eine angedeutet, dass sie *BA Languages and Culture* studieren möchte, wobei natürlich zu beachten ist, dass Sprachen auch in andere Studiengänge integriert werden können. Von den 47 Proband*innen an Schulen haben 30 angedeutet, dass sie ihr Deutschlernen nach dem Schulabschluss mit Sicherheit und 14, dass sie es vielleicht fortsetzen werden. Von den 30 Probanden haben acht angezeigt, dass sie das Deutschlernen im Klassenunterricht und 22 in ihrer Freizeit fortsetzen werden. Hieraus kann man folgern, dass die deutsche Sprache von diesen Schüler*innen als wichtig erachtet wird, auch wenn sie die Sprache nicht an der Universität studieren werden.

Nach der allgemeinen Übersicht zu Lernmotivationen soll nun auf die Frage nach Lernmotivationen für Deutsch eingegangen werden. Diese wurden auch in Form einer Multi-Item Frage und mit entsprechenden Antworten abgefragt, wobei die Ergebnisse in Abbildung 8 und 9 abgebildet sind. Die Optionen für Proband*innen an der Universität und an Schulen waren fast identisch, mit Ausnahme einer Option „I have a German boyfriend/ girlfriend“, die in dem Fragebogen für Schüler*innen durch die Option „I have many German friends“ ersetzt wurde. Die meistangegebene Motivation für das Deutschlernen von Schüler*innen und Studierenden war die Option „I like the language“. Diese Antwort verweist auf die intrinsische Motivation für das Deutschlernen, weil sie auf der eigenen Einstellung gegenüber der Sprache basiert. Daran anzuschließen ist die Option „I have always wanted to learn German“, die von etwa 60% der Studierenden und 30% der Schüler*innen gewählt wurde. Diese Antwort zeigt aber auch die Schwäche der Motivationsforschung, in der zu berücksichtigen ist, dass dieses Vergnügen sich im Laufe der Zeit verändern kann und dementsprechend die Motivation beeinflussen kann. Extrinsische Motivation, wie in der Option „My parents recommended it“ war ziemlich stark unter den Antworten der Schüler*innen mit 19 der 47 Proband*innen vertreten.



Abbildung 8: Lernmotivationen für das Lernen von Deutsch unter Schüler*innen

Kontextuelle Faktoren spielen auch eine bedeutende Rolle in der Motivation. Die Sprachverwandtschaft zwischen Deutsch und Afrikaans wurde von 42% der Proband*innen als Motivation des Lernens angegeben, wobei die Selbstwirksamkeitseinschätzung für die Sprache wahrscheinlich deswegen am Anfang des Lernens hoch ist. Genealogie spielt in beiden Gruppen eine Rolle, da die Optionen „I am of German descent“ und „Some of my family members speak German“ von fast 40% der Proband*innen gewählt wurden. Abbildung 9 zeigt, dass die extrinsische Motivation mit Optionen „It was a compulsory subject for my studies“ und „My parents recommended it“ nicht sehr stark unter Studierenden vertreten ist, da diese nur von zwei Proband*innen gewählt wurden. Die Option „I would like to be able to read German literature in its original form“ und „I am interested in the culture“ deutet eher auf das eigene Interesse an der Sprache und Kultur hin.

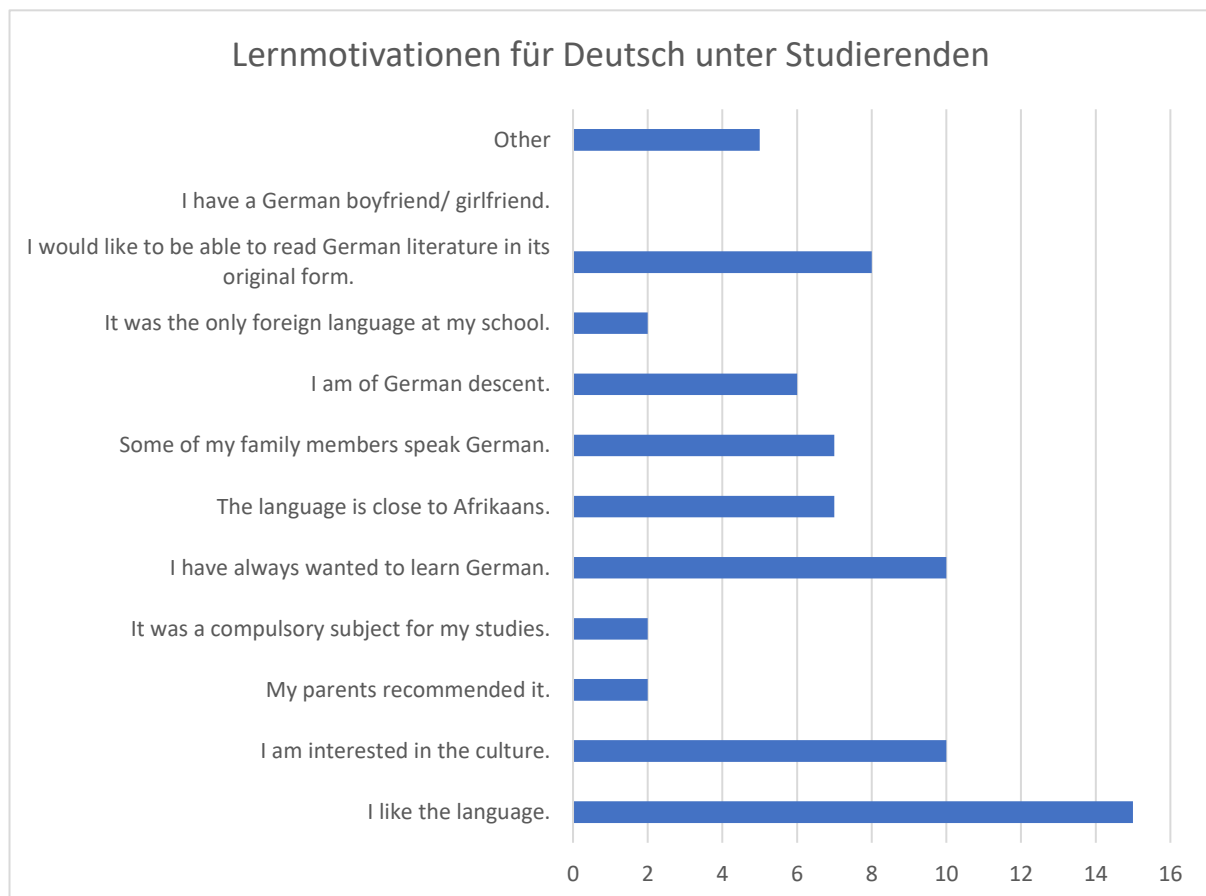


Abbildung 9: Lernmotivationen für das Lernen von Deutsch unter Studierenden

In der dritten Multi-Item Frage zu den Lernmotivationen wurden Proband*innen gebeten einen ergänzenden Satz zu wählen. Der Satzanfang beinhaltet die Wörter „Studying German...“⁴⁹ und mögliche ergänzende Optionen, wie in Abbildungen 10 und 11 gezeigt werden. Durch diese Optionen sollte ermittelt werden, welche Vorteile Proband*innen mit dem Erlernen der deutschen Sprache verbinden. Die Abbildungen im Anschluss (Abbildung 10 und 11) zeigen die Antworten der Proband*innen. Abbildung 10 zeigt, dass die wahrgenommenen wirtschaftlichen und beruflichen Vorteile des Deutschlernens unter den schulischen Proband*innen sehr hoch sind, sowie die Ansicht, dass man dadurch eine bessere Anstellung finden könne. 27 der 47 (57.45%) schulischen Proband*innen glauben auch, dass Deutsch die Türen für gute Austauschmöglichkeiten öffnet. Diese Antworten deuten auf starke instrumentelle Motivation hin. Die Trennung zwischen instrumenteller und integrativer Motivation ist aber nicht so klar, weil viele Schüler*innen auch in Deutschland studieren und/oder dort leben und arbeiten möchten. Diese Antworten deuten daher eher auf integrative Motivation hin. Es ist wahrscheinlicher, dass es eine Kombination an Motivationen gibt und kontextuellen Faktoren auch eine Rolle spielen. Vergnügen wurde hier wieder von etwa 50% der Schüler*innen und 70% der Studierenden als eine der Motivationen für das Lernen angegeben.

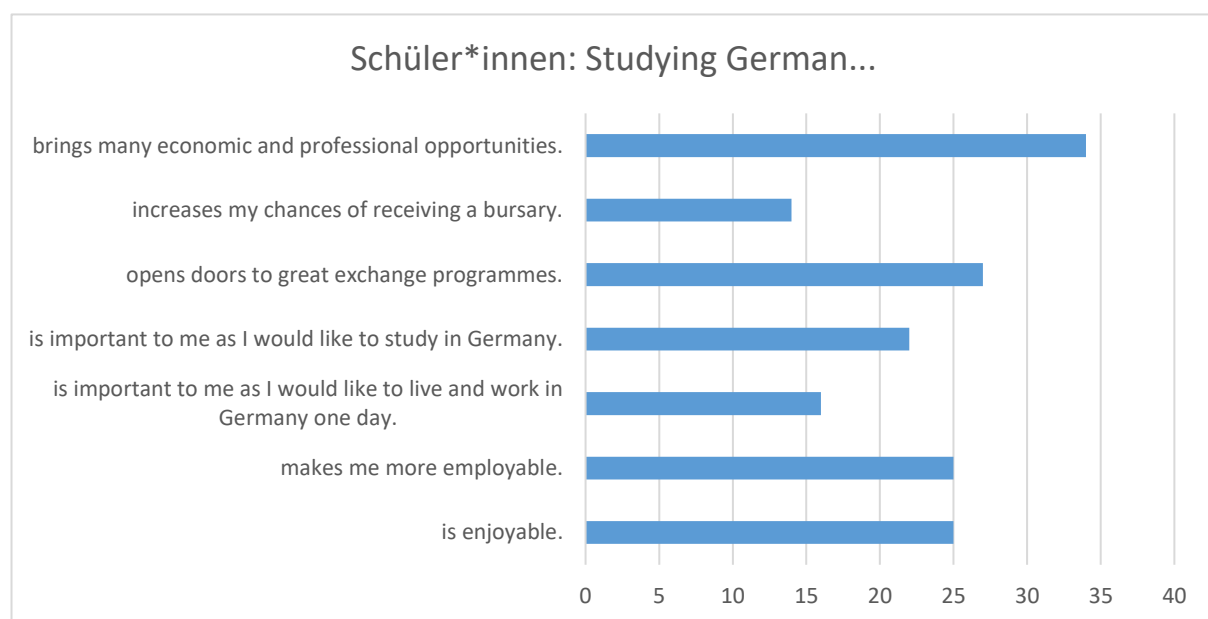


Abbildung 10: Lernmotivationen für Deutsch unter Schüler*innen

⁴⁹ Das Wort “Studying” wurde hier als Synonym für Lernen benutzt und nicht als Studium an einer Universität.

Tendenzen in angegebenen Motivationen der Studierenden (Abbildung 11) zu dieser Frage stimmen mit den von den Schüler*innen angegebenen Motivationen überein, indem sie es auch als wirtschaftlich und beruflich vorteilhaft sehen, die Sprache zu lernen und viele auch in Deutschland leben, arbeiten oder studieren wollen. Anders als bei den Schüler*innen spielt die Ansicht, dass das Deutschlernen Stipendienmöglichkeiten eröffnet, aber nur eine sehr geringe Rolle, wobei zu beachten ist, dass Proband*innen an der Universität in ihrem dritten und letzten Studienjahr sind und Proband*innen an Schulen vielleicht mehr Vorteile daraus ziehen werden. Trotzdem haben viele Studierende angezeigt, dass sie in Deutschland studieren wollen. Tatsächlich ist die Absicht im Ausland zu studieren ein Ziel von vielen der Proband*innen. Insgesamt 60% der schulischen Proband*innen haben angezeigt, dass sie in Südafrika und im Ausland studieren wollen, während 17% nur im Ausland studieren wollen. Insgesamt gibt es unter den meisten Proband*innen den Eindruck, dass Deutsch lernen und sprechen zu können viele Möglichkeiten mit sich bringt, sei es für das Studium (vor allem unter Schüler*innen), die persönliche Entwicklung, den zukünftigen Beruf, oder Lebensmöglichkeiten.



Abbildung 11: Lernmotivationen für Deutsch unter Studierenden

Proband*innen wurden auch mehrere offenen Fragen zu ihren Lernmotivationen und ihrer Einstellung gegenüber der Sprache gestellt. Zusammen mit den Multi-Item Fragen, die in Abbildungen 6 bis 11 oben gezeigt wurden, konnten mehrere Tendenzen identifiziert werden. Diese Tendenzen zeigen, dass es eine Kombination an instrumentellen und integrativen Motivationen gibt, was bedeutet, dass das Lernen von Deutsch überwiegend intrinsisch motiviert ist, aber von vielen extrinsischen Faktoren beeinflusst wird, und auch kontextuelle

Faktoren eine Rolle spielen. Die identifizierten Tendenzen der Lernmotivationen werden im Folgenden aufgelistet und besprochen.

Interesse an der Sprache und Kultur

Wie schon gezeigt wurde, ist Vergnügen und Interesse an Sprachen und der deutschen Sprache und Kultur ein treibender Faktor für Lernmotivation. Interesse an Fremdsprachen, vor allem europäischen, wurde von vielen Proband*innen als Motivation des Deutschlernens genannt. Dieses Interesse an der Kultur stimmt mit Gardners integrativer Orientierung überein. Die Vorstellung, dass das Lernen von Fremdsprachen vorteilhaft für die persönliche Entwicklung ist und Türen zur Welt öffnet, scheint sehr verbreitet zu sein. Die Entwicklung des Verständnisses von anderen Kulturen und Sprachen wurde von vielen Proband*innen als wichtig dargestellt. Hier ein Beispiel zur Verdeutlichung, geschrieben von einem Schüler des Paul Roos Gymnasiums: „Learning a new language enables one to understand a certain culture and tradition better, thus easing communication“. Diese Entwicklung ist deutlich mit dem Vergnügen eine Sprache zu lernen verknüpft. Ein Proband von der Hoërskool Stellenbosch schreibt:

I had some friends who took the subject and it fascinated me to hear them speak. I became in love with the idea of studying new languages and the thought of being able to converse with others, even if they can't speak my mother tongue. I also thought it would really make travelling in general an even better memory.

Viele Proband*innen führen den Genuss am Lernen als Motivation an, mit einigen die sogar ihren Studienprogramm geändert haben, um das Deutschstudium fortsetzen zu können. Es gibt Proband*innen, die sich für die Grammatik und Literatur interessieren und dadurch motiviert werden. „Exploring the way German grammar works [is most enjoyable to me]. It is very different from Afrikaans and English and is therefore very interesting,“ schreibt ein Proband.

Außer der generellen Ansicht von Proband*innen, dass das Sprachlernen das Wissen über andere Kulturen verbessert, neue Perspektiven eröffnet und sogar die Gehirnentwicklung fördert, spielt der Eindruck von Deutschland eine maßgebliche Rolle am Interesse von vielen Proband*innen. Deutschland wird als „a top country in the world“, „one of the economic centres of Europe“ und ein „advanced country“, und Deutsch als „one of the most spoken languages“ beschrieben. Es gibt dementsprechend ein sehr positives Bild von Deutschland, das den Schluss zulässt, dass der Gebrauchswert der Sprache sehr hoch eingeschätzt wird. Diese Aspekte beeinflussen die Motivation. Studierende schreiben dazu „Germany is such an

advanced country and I would like to be a part of that“ und „It was the subject I could use for the rest of my life“. Dieses Vergnügen und Interesse an der Sprache zeigt einen hohen Level an intrinsischer Motivation und hängt mit der Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeits-einschätzung der Proband*innen (siehe Kapitel 2.2.1) zusammen. Proband*innen wurden auch aufgefordert den Schwierigkeitsgrad des Deutschlernens einzuschätzen. Die unterstehende Abbildung 12 zeigt die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades mit 1 als sehr leicht und 5 als sehr schwierig. Am meisten wurde 3 gewählt, eine moderate Einschätzung. Das Deutschlernen wird deswegen nicht als überwältigend empfunden, aber als schwierig genug gesehen, dass es nicht langweilig wird. Diese Tendenz in der Lernmotivation stimmt mit den Faktoren Erfolgserwartung und Zufriedenheit, wie von Keller als wichtig für die Motivation beschrieben, überein.

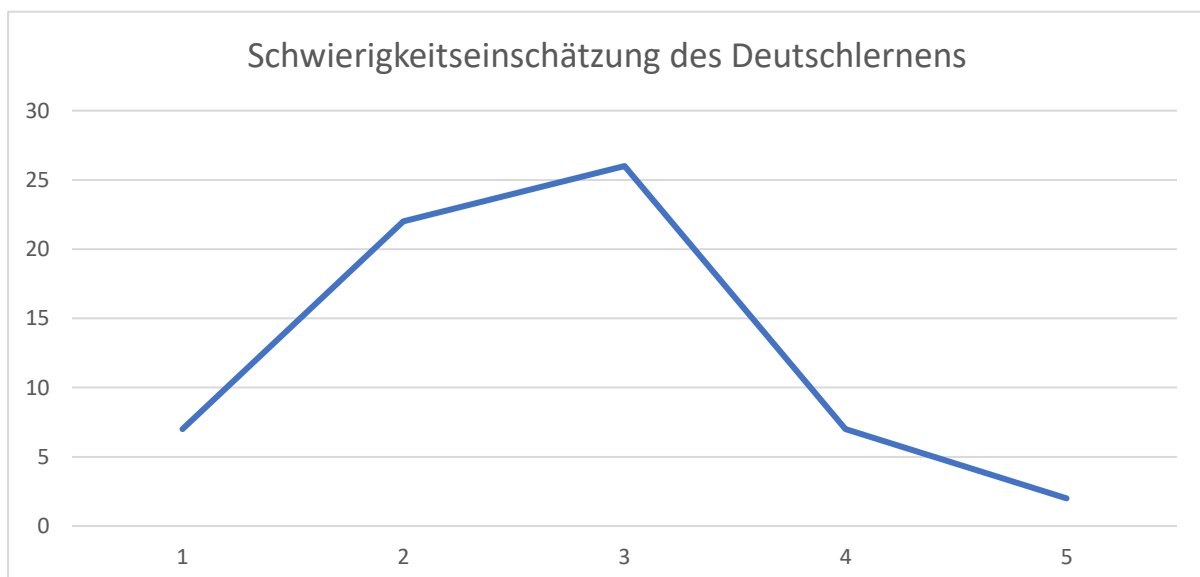


Abbildung 12: Schwierigkeitsgrad des Deutschlernens wie von Probanden eingeschätzt

Die Verwandtschaft zwischen Afrikaans und Deutsch scheint hier eine Rolle für viele Proband*innen zu spielen. Obwohl Deutsch und Afrikaans oft sehr unterschiedliche grammatische Strukturen haben, gibt es den Eindruck Deutsch wäre leichter zu lernen, wenn man einen Afrikaans Hintergrund hat. Diese Verwandtschaft scheint eine Rolle zu spielen, vor allem in Fällen, in denen zwischen Deutsch und einer anderen Sprache gewählt werden muss. Dazu schreibt ein Proband an der Universität: „I have always had an interest in learning a foreign language. When I chose to study Language and Culture, I decided to learn German (as opposed to French, for example) because I knew it has Germanic roots and would thus be ‘closer to’ Afrikaans, which is my mother tongue“.

Deutsche Abstammung oder deutsche Familie

Zu der Tendenz des Deutschlernens wegen deutscher Abstammung oder Familie gibt es zwei Neigungen in Bezug auf die Motivation. Zuerst gibt es Proband*innen, die von einer Familienverwandtschaft motiviert werden sich selbst für das Sprachlernen zu begeistern. Ein Proband von dem Paul Roos Gymnasium schreibt: “I have family that still live in Germany and I’ve always wanted to be able to communicate with them”. Tatsächlich führen 17 der 47 schulischen Proband*innen und 6 der 17 Proband*innen an der Universität deutsche Abstammung als Motivation für das Deutschlernen an.

Viele Proband*innen wurden aber auch von ihren Eltern beeinflusst, die ihnen das Deutschlernen empfohlen haben. Diese Empfehlungen hängen bei einigen Studierenden mit der deutschen Abstammung zusammen, z.B.: “My mother thought it was necessary for me to be able to communicate with my Austrian grandparents and extended family” und “I was partially forced to take it by my parents as I am a German citizen and Germany could be a backup for me if I wanted to emigrate or study abroad (for free)”. Es gibt aber auch Fälle, in denen es keine deutsche Abstammung gibt und Deutsch von Eltern wegen wahrgenommener Vorteile empfohlen wurde. Ein Proband schreibt: “I was advised by my parents to [continue with German] and I wanted to keep on improving my German. Opportunities for learning German are not as abundant after school”. Dies ist ein gutes Beispiel für intrinsische Motivation, die von externen Faktoren beeinflusst wird. Die Entscheidung Deutsch zu lernen scheint eigenen Überzeugungen zu entspringen, aber es ist nicht deutlich, inwiefern diese Überzeugungen von anderen Faktoren oder Menschen beeinflusst wurden. Im Anschluss daran schreibt noch ein Proband: “I like learning new languages and both of my parents speak fluent German. It is also the only foreign language at my school and I believe, that even though it is a lot of work, it is beneficial in the long term”. In diesem Fall haben die Eltern die Sprache auch als Fremdsprache erworben, und dies wird von dem Proband als vorteilhaft interpretiert.

Studium-, Arbeits- und Lebensmöglichkeiten

Studium-, Arbeits- und Lebensmöglichkeiten werden besonders stark in den Antworten zu den Lernmotivationen hervorgehoben und hängen mit einer Vorstellung von Deutschland als wichtiger internationaler Akteur zusammen. In Abbildung 9 und 10 wurde gezeigt, dass mehr als 65% der Proband*innen glauben, dass Deutschlernen viele wirtschaftliche und professionelle Möglichkeiten eröffne. In den offenen Fragen zur Lernmotivation wurden Studiums-, Arbeits-

und Lebensmöglichkeiten als wichtigen Motive für das Deutschlernen gelistet, was eine hohe Einschätzung des Gebrauchswerts von Deutsch zeigt. Ein Proband an der Universität schreibt: „It is the language of one of the world’s “super powers” (Germany) – a powerful industrial country, with a rich culture and influence throughout the world”. Dieser Einfluss scheint tatsächlich stark mit dem Sprachlernen verknüpft zu sein. Die Sprachverbreitung des Auswärtigen Amtes Deutschlands trägt zu der Erhöhung der internationalen Präsenz und des Gebrauchswerts der Sprache bei. Einige Proband*innen bestätigen, dass sie eine europäische Fremdsprache lernen wollten und nur Deutsch an ihren Schulen angeboten wurde. “German is one of the only European languages that is offered at my school. I and my parents agree that learning languages that are especially European is very beneficial and interesting”. Dieser Proband ist von dem Paul Roos Gymnasium, an dem Französisch neben Deutsch angeboten, aber in der letzten Zeit allmählich abgebaut wurde. Von den drei Schulen, an denen Erhebungen vorgenommen wurde, wird Französisch nur noch an der Rhenish Girls‘ High School angeboten.

Austauschmöglichkeiten wurden auch von einigen Proband*innen als Motivation angegeben. Vor allem an dem Paul Roos Gymnasium kam diese Motivation stark vor, weil es wegen seinem Status als PASCH-Schule Zugang zu viele Austausch- und andere Möglichkeiten gibt, die andere Schüler*innen nicht haben. Proband*innen an dieser Schule schreiben: “There are also lots of exchanges that are offered to German learning learners and also a lot of bursary options” und “By being able to speak German, I have been able to win a bursary to go to Germany and while there, I made a lot of lifelong friends”. Die besondere Sprachförderung an dieser PASCH-Schule scheint einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitseinschätzung zu haben. An dieser Schule gibt es nämlich besonders viele Proband*innen, die das mögliche Studium in Deutschland als wichtige Motivation anzeigen. Dies ist interessant, weil diese Proband*innen ihre Deutschkenntnisse als sehr hoch einschätzen. Der Eindruck, der von der Lehrerin vermittelt wird, ist hier relevant bei einem Proband*innen, der schreibt: „My German teacher also informed and enthusiastically explained to me how many opportunities and international doors studying German will give me access to”. Das Studium in Deutschland oder Europa scheint eine besonders starke Tendenz in der Lernmotivation unter diesen Proband*innen zu sein. Universitäten in Deutschland werden als „prestigious“ und das Studium sogar als „crucial for my future“ beschrieben. Die Absicht in Deutschland zu studieren, wurde von Proband*innen an den Schulen, sowie an der Universität angedeutet. Dieses Studium wird mit

der Perspektive eines besseren Lebens in Verbindung gebracht: “I would like to study at a university abroad and acquire and maintain a secure life in a country with a strong economy and better political situation, whilst living with more security”. Ein Proband an dem Paul Roos Gymnasium schreibt auch, dass einer der Vorteile der PASCH-Initiative an der Schule z.B. die kostenlose Teilnahme an der Goethe Prüfung jedes Jahr sei, was sich positiv auf seinen Lebenslauf auswirke und zudem seine Studiums- und Arbeitsmöglichkeiten verbessere.

Vielen Proband*innen haben Arbeitsmöglichkeiten und die Absicht im Ausland zu arbeiten oder zu leben als Motivation angegeben. Dies zeigt auf starke integrative Motivation, weil es die Absicht gibt, sich in die Gesellschaft der Zielsprache zu integrieren. Eine Probandin im Honours Jahrgang an der Universität schreibt, dass ihr Verlobter Ingenieur ist und Stellenangebote in Deutschland bekommen hat. Sie schreibt: „It would be to both of our advantage if one of us can speak the language as we might move there“. Schulische Proband*innen führen vor allem Fortschritte im Ingenieurwesen und der Naturwissenschaft in Bezug auf Arbeitsmöglichkeiten an. An der Universität werden Arbeitsmöglichkeiten eher direkt mit der Sprache verbunden, so bei einer Honours-Studentin, die schreibt, dass sie Deutsch in Südafrika unterrichtet möchte. Eine Studentin schreibt jedoch, dass sie glaubt, Französisch würde mehr Möglichkeiten eröffnen, „but speaking another language besides English is always useful professionally, particularly a European language if one wants to study or work in Europe“.

Deutschland und Europa als Ort der sicheren Zukunft

Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass die Wahrnehmung des Werts von Sprachen in Südafrika (und der Welt) sehr eng mit dem politischen Kontext zusammenhängen. Vor allem an den Schulen gibt es den Eindruck, dass die politische und wirtschaftliche Situation sich so stark verschlimmern wird, dass es notwendig wird das Land zu verlassen. Diese Ansicht scheint unter vielen dieser Proband*innen sehr einseitig zu sein, weshalb sich die Frage stellt, was für ein Bild von Südafrika und von Deutschland im Unterricht vermittelt wird. Viele Proband*innen scheinen den Eindruck zu haben, die politische Situation in Deutschland wäre viel stabiler. Ein Proband schreibt sehr direkt: „The country [Germany] has a very stable economy and does not discriminate and behave unfairly to certain people (for example: White people and BEE)“. Es zeigt ein voreingenommenes Bild von Deutschland als Utopie ohne politische und wirtschaftliche Probleme, was natürlich nicht der Fall ist. Diese Einschätzungen

bestätigen die Theorie von Dornyei, dass Motivation dynamisch ist und von sozialen Komponenten abhängt. Ein Proband mit Familienbanden zur Schweiz schreibt: „If [the] situation in South Africa worsens I intend to work/ live in Switzerland where German is a national language“. Diese Möglichkeit Südafrika verlassen zu können, scheint von vielen sehr geschätzt zu werden:

Having the opportunity to leave the country, in order to study and work in a more powerful economy in a first world country [is my motivation for learning German]. Being able to go to a country with no corruption, economic crisis, less illiterate people and more security for my future family.

Some of my family members speak the language and also intend to go to Germany in the future. I would like to go to Germany because I don't really see a good and safe (financial) future for myself in South Africa. There are many problems that I can only see becoming worse.

I am a German citizen, thus I would need to speak German in case I chose to emigrate from SA for pressing political reasons and move to Germany (As a backup).

Diese Perspektive ist natürlich schief und unrealistisch, weil es tatsächlich auch politische und wirtschaftliche Probleme in Deutschland gibt, und zeigt wie wichtig die Vermittlung von Wissen im Sprachunterricht ist. Tatsächlich ist das Sprachlernen nie nur das, sondern immer auch eine Verbreitung einer spezifischen Darstellung eines Landes oder einer Gesellschaft. Das negative Bild von Südafrika und positive Bild von Deutschland weist auf einen Mangel an kritischer Auseinandersetzung mit dem südafrikanischen Kontext im Unterricht. Diese Tendenz ist ein gutes Beispiel für einen Fall, in dem die Anpassung der Curricula im Fach Deutsch zur Dekolonisierung beitragen könnte.

Kontextuelle Faktoren

Wie in Kapitel 2.1.1 (Haupttheorien der L2-Motivationsforschung) erklärt wurde, müssen kontextuelle Faktoren, die sich von Proband*in zu Proband*in unterscheiden können, auch in Betracht gezogen werden. In Bezug auf die fremdsprachenspezifische Lernsituation wurden vor allem Aspekte wie der Lehrer oder die Lehrerin, interessante Diskussionen im Unterricht und Verhältnisse zu den Kommilitonen genannt. Eine Probandin an der Rhenish Girls' High School schreibt: „I love my German teacher, the discussions we have and how much my class mate and I get along with each other“. Der Unterricht an verschiedenen Schulen und Universitäten kann tatsächlich sehr unterschiedlich sein, weil die Lehrerin oder der Lehrer den Unterricht unterschiedlich gestalten können.

Andere kontextuelle Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen, schließen das Interesse an der Geschichte des Zweiten Weltkriegs, deutscher Musik und dem deutschen Literaturkanon ein. Eine Probandin der Honoursgruppe an der Universität Stellenbosch schreibt:

I have always been interested in learning modern foreign languages, but German especially as I have come in contact with the German language by means of classical music. I wanted to understand what was being sung in Mozart's Opera "Die Zauberflöte" (The Magic Flute). Many musical terms are also in German and I was fascinated by that.

Einige Proband*innen erklären, wie das Deutschlernen zufällig oder als Notwendigkeit der Kommunikation im Ausland angefangen hat. Eine Probandin an der Rhenish Girls' High School schreibt dazu: „In order to communicate on exchange I needed to learn German very quickly to be able to understand what was going on at school and with my host family“. Eine Probandin in ihrem Honoursstudium an der Universität erklärt, wie sie durch Zufall mit Deutsch angefangen hat:

Initially I planned on studying French. Due to a timetable clash and unaccommodating lecturers in that course, I was forced to deregister from the module. German was the only other option available at the time. To my surprise I liked it so much I changed courses to study German as a main subject.

Schließlich war die Freude daran eine Sprache zu sprechen, die von anderen in ihrem Umfeld nicht gesprochen wird, auch eine Motivation für einigen Proband*innen. Auf die Frage, warum sie ihren Deutschunterricht als Wahlfach in der 10. Klasse fortgesetzt hat, schreibt eine Probandin der Rhenish Girls' High School: „[...] it was being able to speak a foreign language none of my friends could understand [that made me continue with German in Grade 10]“. Andere Proband*innen haben auch die Kommunikation mit einem Elternteil in der Öffentlichkeit auf einer fremden Sprache, als Motivationsgrund angegeben.

5.5.3 Sprachlernen im südafrikanischen Kontext

Die zweite Hypothese der Studie geht davon aus, dass es eine Hierarchie zwischen Sprachen gibt, die von Vorstellungen des Gebrauchswerts oder des Prestiges der Sprache beeinflusst wird. Im Hinblick auf diese Hypothese wurden die unterschiedlichen Vorstellungen zu Deutsch und europäischen Sprachen abgefragt, sowie Fragen zu südafrikanischen Sprachen gestellt. Zu der Frage, ob Deutsch wirtschaftlich und beruflich vorteilhafter wäre als anderen Sprache haben über 65% mit „Ja“ geantwortet. Abbildung 13 zeigt, dass nur etwa 11% „Nein“ geantwortet haben. Diese Ansicht scheint aber stärker an den Schulen vertreten zu sein, und wird möglicherweise teilweise von den Lehrer*innen vermittelt.

Deutschland wurde von Proband*innen als „a leading country“ beschrieben: „[...] [I]f you are able to speak German, people would want you to work for them, thus more opportunities on a professional side“. Deutschland wird von vielen Proband*innen als wirtschaftlich stark angesehen, sowohl im Vergleich zu europäischen Ländern, als auch zu Ländern außerhalb Europas. Dazu schreibt ein Proband: „Germany is more economical[ly] advanced than most other countries in Europe“. Die deutsche Sprache wird dadurch nicht nur politisiert, sondern auch als wirtschaftlicher Gegenstand gesehen: „It is spoken by one of the biggest and strongest countries in Europe, as well as its neighbouring countries, thus the ability to speak German could be useful in business transactions between South Africa and European countries“.

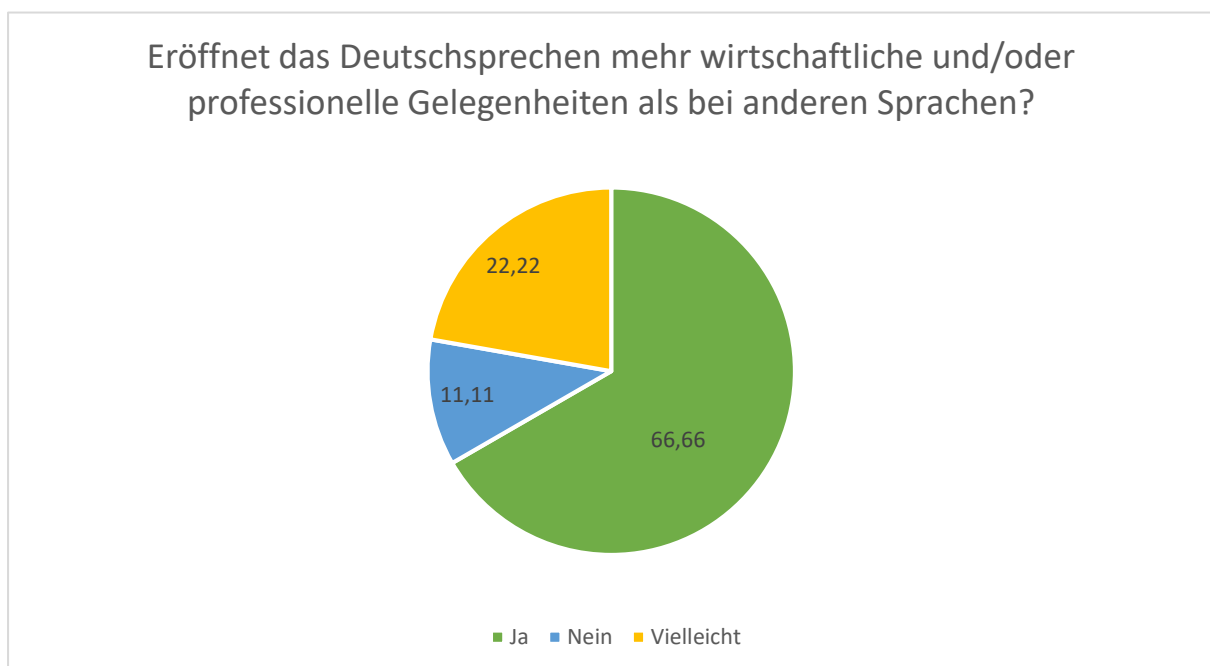


Abbildung 13: Vorstellungen der wirtschaftlichen und professionellen Vorteile des Deutschlernens

Es gibt unter vielen Proband*innen die Vorstellung, Deutsch (als europäische Sprache) und damit das Erlernen der Sprache wäre wertvoller als das Erlernen eine afrikanischen Sprache: „Being able to speak a foreign European language would be much more beneficial than a foreign African language, because of many more opportunities being in the Western world/ Europe“. Der Grund für diese Wahrnehmung scheint der geringe wahrgenommene Gebrauchswert einer afrikanischen Sprache zu sein. Es gibt aber auch Proband*innen, die schreiben, sie haben einfach mehr Interesse an europäischen Sprachen als an afrikanischen Sprachen, was natürlich nicht von dem ersten Grund losgelöst sein muss, weil dieses mangelnde Interesse auch mit den Unterschieden in Prestige und dem Gebrauchswert zusammenhängen können. Aus den Antworten wurde auch ersichtlich, dass afrikanische Sprachen innerhalb Südafrikas

oftmals marginalisiert werden. So schreibt ein Proband: „I did not have any reason to learn [an African language]. I have enough opportunities with Afrikaans and English“.

Es gibt auch die Vorstellung, dass afrikanische Sprachen gar nicht relevant oder notwendig sind: „I believe that, while [African languages have] cultural significance, it stands to bear me no practical benefit, and thus my time would be spent without reason“. Diese Perspektive ist interessant, weil es natürlich eine praktische Anwendbarkeit für eine Sprache gibt, die von der Mehrheit des Landes gesprochen wird. Englisch ist aber inzwischen so verbreitet, dass es fast die Position als einzige Amtssprache eingenommen hat. Diese Vorstellung zu Sprachen in Südafrika zeigt einen Mangel an erfolgreicher Förderung der elf Amtssprachen auf einer gleichmäßigen Ebene. Mit der zunehmenden Globalisierung der Welt, scheint diese Tendenz immer stärker zu werden, weil Lernende zukunftsorientierte Entscheidungen, auch beim Sprachlernen treffen: „I do not feel it is necessary [to learn an African language] due to the fact that not many people will be using and speaking it in the near future“ und „I feel in order for South Africa to develop we need to be able to trade internationally, thus creating the need for speakers of foreign languages. Therefore, I feel it needless to learn a language only SA speaks“.

Diese Vorstellungen scheinen jedoch stärker unter Schüler*innen verbreitet zu sein, bei denen viele der Proband*innen ihre Absicht äußern, das Land zu verlassen und ins Ausland zu gehen. Einigen Proband*innen schreiben, dass sie kein Interesse an einer Zukunft in Afrika haben und sie das Sprachlernen deswegen als überflüssig sehen. Die Hierarchie zwischen europäischen und afrikanischen Sprachen wird von einigen Proband*innen, wenn auch nicht bewusst, durchaus verbalisiert. Ein Proband schreibt über das Lernen einer afrikanischen Sprache: „Learning one other European language for me is necessary, learning two other European languages is beneficial, however learning a European language and an African language is time consuming and not for me“. Diese Aspekte der ungleichen Machtverteilung in Bezug auf Sprachen in Südafrika sollten im Curriculum zu Deutsch in Südafrika angesprochen werden (siehe Kapitel 4.3 Zur Frage der Dekolonisierung des Curriculums).

Die Proband*innen an der Universität wurden gefragt, ob das Fach Deutsch den Diskurs zur Dekolonisierung des Curriculums berücksichtigen sollte. 16 der 17 Proband*innen bejahten diese Frage. Jedoch macht es den Eindruck, dass die meisten Studierenden zwar den Begriff kennen, aber nicht wirklich verstehen, was damit gemeint ist. Ein Proband an der Universität schreibt z.B.: „I don't think anything in the curriculum is promoting a colonialist view/ agenda

– only German culture and language, which is not inherently “colonialist” because it is a European language“. Es ist zwar richtig, dass die deutsche Sprache nicht inhärent kolonialistisch ist, aber die Verbreitung der Sprache und Kultur einer Gesellschaft oder Nation ist nie total unpolitisch und muss in diesem Zusammenhang kritisch betrachtet werden. Noch ein Proband schreibt dazu:

A language is/ or becomes decolonised when people who are not mother tongue speakers also speak and write in e.g. German. The power of the coloniser is thus diminished. We gain perspectives from other countries, from people who read, write and speak German. Multi-perspectives is how a language becomes decolonised.

In dieser Arbeit wird aber argumentiert, dass die Sprachverbreitung eher der Gesellschaft der Zielsprache mehr Macht verleiht, weil sie damit bestimmte Vorstellungen von der Welt vermitteln können. Es gibt weitere Missverständnisse zu dem Inhalt dieses Diskurses:

Learning a foreign language, even if it is European, has no relevance on this debate?? It does open many doors, worlds and opportunities to students. Rather focus on elevating and actively promoting learning African languages **ALONGSIDE** European languages! When it comes to languages – especially in this day and age – more is better!

Die Dekolonisierung des deutschen Curriculums soll diese Gelegenheit nicht wegnehmen, sondern die kritische Auseinandersetzung mit den Machtstrukturen zwischen Sprachen fördern. Versuche das Curriculum dem südafrikanischen Kontext anzupassen, werden vor allem an der Universität Stellenbosch im Honours-Jahrgang gemacht. Dies spiegelt sich in den Antworten dieser Studierenden wider und unterscheidet sich sehr von den Antworten der *undergraduate* Studierenden. Zwei Proband*innen aus der Hounoursgruppe schreiben:

I believe that learning new languages opens worlds and therefore the opportunity to better oneself, [and] should not be taken away. However, the way in which a Modern Foreign Language is taught or presented in university is very important as the history of the language in South Africa should be taken into consideration.

Africa is still marginalised in various ways by colonial ideologies that underlie the university and empirical knowledge structures. However, how one goes about such a matter is always difficult and should be handled with care.

Machstrukturelle Aspekte des Sprachlernens werden in diesen Antworten angesprochen. Diese Untersuchung zeigt allgemein, dass es eine ungleiche Verteilung der Macht zwischen europäischen und afrikanischen Sprachen in Südafrika gibt. Diese Aspekte können in Diskursen zur Dekolonisierung des Curriculums angesprochen werden und sind sehr wichtig in dem Streben nach und der Untersuchung von der Relevanz des Faches Deutsch in Südafrika.

5.6 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse dieser Studie können zur Forschung über Lernmotivation für Deutsch im südafrikanischen Kontext beitragen. Dies gelingt durch Aufzeigen der Lernmotivationen und ins Verhältnis setzen zur südafrikanischen Sprachpolitik. Allerdings ist es wichtig zu beachten, dass das Korpus dieser Studie nicht repräsentativ für ganz Südafrika ist und Schlussfolgerungen deswegen nicht unbedingt verallgemeinerbar sind. Eine weitere Einschränkung dieser Studie ist, dass Information zu Lernmotivationen nur eine Einsicht geben kann und nicht als statisch gesehen werden sollte (siehe 2.1.1 Haupttheorien der L2-Motivationsforschung). Eine Erweiterung dieser Studie, die Proband*innen an mehreren Schulen und Universitäten landesweit einschließt, wäre daher wünschenswert.

Es wurde gezeigt, dass das Deutschlernen tatsächlich, wie in der ersten Hypothese vorausgesehen wurde, mit wirtschaftlichen und beruflichen Vorteilen in Verbindung gebracht wird. Diese Lernmotivation kommt sowohl unter den Studierenden, als auch unter den Schüler*innen vor und verweist auf eine Vorstellung von Deutschland, oder anderen deutschsprachigen Ländern, als wirtschaftlich prominent und politisch stabil. Es ist deswegen nicht überraschend, dass sehr viele Proband*innen sich für ein Studium, Arbeit oder ein Leben in diesen Ländern interessieren. Dadurch wurde gezeigt, dass die Motivation des Lernens wahrscheinlich eher aus einer Kombination der instrumentellen und integrativen Motivation herrührt. Das Deutschlernen ist natürlich nicht erforderlich um sich in die südafrikanische Gesellschaft zu integrieren. Stattdessen wird es von vielen Proband*innen mit instrumenteller Motivation gelernt, die sich in eine integrative Motivation entwickelt, je selbstbewusster sie in ihren Sprachkenntnissen werden. Diese Selbstwirksamkeit und Einschätzung der Sprachbewältigung führt zu höheren Zielen, z.B. Studium oder Leben in Deutschland, was sich in der Absicht der Integration in eine deutschsprachige Gesellschaft entwickeln kann.

Vergnügen und Interesse an dem Sprachlernen spielt aber auch eine sehr große Rolle unter vielen Proband*innen. Es gibt dementsprechend ein hohes Maß an intrinsischer Motivation. Weil diese Motivation aber oft von bestimmten Vorstellungen von Deutschland geleitet ist, können extrinsische Faktoren der Motivation nicht von der Entscheidung Deutsch zu lernen ausgeschlossen werden. Extrinsische Motivation, wie von den Eltern oder Lehrenden, kommen auch vor, jedoch eher unter den Schüler*innen als den Studierenden. Hier ist zu erwähnen, dass deutsche Abstammung und Familienmitglieder eine Rolle spielen. Auch kontextuelle Faktoren

der Lernmotivation müssen berücksichtigt werden. Hier kommen die Lehrerin oder der Lehrer, Aufbau des Unterrichts, der interessante Diskussionen einschließt, sowie gute Verhältnisse zu Kommilitonen als Lernmotivationen vor. Diese Faktoren können sich aber zwischen Unterrichtsgruppen und Schulen sehr unterscheiden, weil der Deutschunterricht an Schulen verschieden ist. Hier ist zu beachten, dass Deutschlernende sich für Alltagsgespräche im Unterricht interessieren und die angemessene Einführung des Diskurses zur Dekolonisierung des Curriculums hier einen Platz einnehmen könnte. Ein nuancierter Blick der Sprache und des Sprachlernens ist nötig und muss im Unterricht vermittelt werden.

Tatsächlich haben die Ergebnisse gezeigt, dass es eine Hierarchie zwischen Sprachen gibt, weil die Vorstellungen über Sprachen und der mit ihnen verbundene Gebrauchswert sehr unterschiedlich sind. Dadurch wurde die zweite Hypothese dieser Studie bewiesen, dass nämlich Lernende sich eher für das Lernen von Deutsch, also für eine europäische Sprache entscheiden, weil diese als vorteilhafter als afrikanische Sprachen empfunden wird. Die Antworten der Proband*innen zeigen aber die kreisförmige Art dieser Argumentation, weil der Gebrauchswert nur durch aktive Förderung der Sprache und das Erlernen dieser Sprache erhöht werden kann. An der Universität vertraten Proband*innen die Ansicht, dass das Fach zwar den Diskurs zur Dekolonisierung des Curriculums in Betracht nehmen sollte, aber es nicht das Ende des Faches in Südafrika bedeuten würde. Stattdessen gibt es eine Lücke der Förderung von afrikanischen Sprachen, die parallel mit dem Lernen von europäischen Fremdsprachen in Südafrika geschehen sollte. Insgesamt hat diese Fallstudie gezeigt, dass Sprache und Macht eng miteinander verbunden sind und Deutsch als Fach diesen Aspekte in dem Curriculum berücksichtigen sollte um sich damit auch an den südafrikanischen Kontext anzupassen.

6. Fazit und Ausblick

Dieser Arbeit lag die Annahme zugrunde, dass Wissen und Macht, und Sprache und Macht sehr eng miteinander verknüpft sind. Gezeigt werden konnte, dass Sprachförderung nie wertfrei ist und Aspekte der Wissensproduktion und postkoloniale Machtstrukturen deswegen im Unterricht aufgegriffen werden sollten. Die Vermittlung einer Sprache ist unweigerlich auch mit der Vermittlung von bestimmtem Wissen und Vorstellungen verbunden. Die erste Hypothese der Arbeit war, dass Lernende sich für das Deutschlernen interessieren, weil die Sprache als wirtschaftlich und beruflich nützlich angesehen wird. Zweitens gab es die Hypothese, dass Deutsch als europäischen Sprache einen höheren Stellenwert als südafrikanischen Sprachen hat, vor allem wegen des höheren wahrgenommenen Gebrauchswerts.

In Kapitel 2 wurde auf die Haupttheorien der L2-Motivationsforschung und relevante empirische Studien sowie auf sprachpolitische Rahmenbedingungen Südafrikas eingegangen. Im Besonderen wurde gezeigt, dass die globale Machtverteilung der Welt Wissen in einem System produziert, das afrikanisches Wissen und afrikanische Sprachen europäischem Wissen und Sprachen unterordnet. Dieser Prozess der Wissensproduktion etabliert sich weiter, indem die Dominanten den Diskurs regulieren. Die Forderung nach der Dekolonisierung des Curriculums plädiert für die Dezentrierung dieses europäischen Wissens in den Curricula in Südafrika und stattdessen für die Afrikanisierung des Curriculums. Diese Forderung erweist sich als Herausforderung für den Status von Deutsch als Fremdsprache in Südafrika, weil mit dieser Forderung tatsächlich eine Infragestellung der Anwesenheit und Relevanz des Faches einhergeht. Um dieser Herausforderung konstruktiv zu begegnen plädiert diese Arbeit dafür, dass sich Deutsch als Fach an den südafrikanischen Kontext anpassen und dadurch seine Relevanz beweisen sollte.

Tatsächlich ist die deutsche Sprache schon sehr lange in Südafrika präsent und eine Abschaffung des Faches stünde im Konflikt mit der südafrikanischen Sprachenpolitik, die den Multilingualismus fördert. Es wurde gezeigt, dass Deutsch schon seit dem Anfang der europäischen Besiedlung in Südafrika präsent ist und sich im 19. und 20. Jahrhundert als Fach an Schulen und später auch an Hochschulen etabliert hat. Die Entwicklung des Faches und dessen Curriculum wurde in Kapitel 3 und 4 skizziert. Trotz dieser langen Geschichte des Faches in Südafrika gibt es einen Mangel an Lehrmaterialien für den südafrikanischen Kontext. Das angestrebte Ziel einer Dezentrierung von Europa und Zentrierung von Afrika in den

Curricula an Schulen und Universitäten macht weitere empirische Grundlagenforschung unbedingt erforderlich. Als erster Schritt zur Einleitung dieser Veränderung wurde in dieser Arbeit für die Entwicklung von ergänzenden Lehrmaterialien zu den Lehrwerken aus Deutschland und für die Einbeziehung von Literatur aus Südafrika oder über den südafrikanischen Kontext plädiert. Sehr wichtig ist auch, dass Lernende durch den Unterricht ermächtigt werden, Wissen und dessen Produktion zu problematisieren und zu hinterfragen. Der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität sollte dementsprechend im Unterricht thematisiert und die Machtimplikationen der Sprachförderung problematisiert werden.

Die Frage nach Lernmotivationen für Deutsch in Südafrika wurde an dem Fallbeispiel Stellenbosch untersucht und befasste sich mit Implikationen, die sich aus den gewonnenen Einsichten für die südafrikanische Sprachenpolitik ergaben. Dabei wurde festgestellt, dass die deutsche Sprache mit beruflichen und wirtschaftlichen Vorteilen in Verbindung gebracht wird und es tatsächlich unter vielen Proband*innen eine sehr positive Vorstellung von Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern gibt, die sie im Gegensatz zu Südafrika als politisch und wirtschaftlich stabil und als starke internationale Akteure darstellen. Dies ist nur insoweit problematisch, als dass die Vorstellungen nicht von tatsächlichen Beweisen stammen, sondern ein Nebenprodukt der globalen Machtverteilung sind, in der Europa und europäische Länder als notwendig wichtig angesehen werden. Es ist aber auch zu erwähnen, dass viele andere Motivationen zu identifizieren waren, insbesondere Interesse und Vergnügen an dem Sprachlernen, deutsche Abstammung und Familie, und andere dynamische kontextuelle Faktoren wie die Sprachlehrer*in, Lehrmaterial oder Klassenkameraden.

In der Frage nach Lernmotivation konnte in der Fallstudie zu Stellenbosch festgestellt werden, dass sowohl instrumentelle als auch integrative Motivation eine Rolle spielen: Viele Lernende haben den Eindruck, Deutsch wäre gut für ihren zukünftigen Beruf oder ihre akademische Laufbahn, während es auch Lernende gibt, die an einer deutschsprachigen Universität studieren oder sogar auswandern möchten. Deutlich ist, wie politisiert die Sprache geworden ist, sowohl in Bezug auf die Sprachenpolitik Südafrikas und die Rolle europäischer Fremdsprachen, als auch im südafrikanischen sozio-politischen Kontext, da viele Proband*innen glauben, dass die deutsche Sprache mehr Zukunftsmöglichkeiten und -wert als andere (südafrikanische) Sprachen enthalte. Hier haben viele Proband*innen an den Schulen angegeben, dass sie wegen der unstablen politischen Situation in Südafrika nach Deutschland, das sie als politisch stabil

und wirtschaftlich stark sehen, auswandern möchten. An der Universität waren diese Motivationen bei den meisten Studierenden, die die Sprache aus Interesse lernen, weniger deutlich erkennbar. Tatsächlich wurde Vergnügen und Interesse an der Sprache und Kultur von vielen Proband*innen an den Schulen und an der Universität als treibende Motivation für das Deutschlernen angegeben, was einen hohen Grad an intrinsischer Motivation zeigt. Auch extrinsische Motivation spielt eine Rolle, wie der Einfluss der Eltern oder Lehrer*innen. Insgesamt wurde gezeigt, dass die Motivation des Lernens dynamisch ist und von vielen Faktoren beeinflusst wird. Lernmotivationen können sich deswegen im Laufe der Zeit ändern.

Durch die Untersuchung der Lernmotivationen für Deutsch konnte auch gezeigt werden, dass bestimmte Vorstellungen von Deutschland und deutschsprachigen Ländern existieren, die das Lernen der Sprache als wertvoll und wichtig darstellen. Dies steht im Gegensatz zu der Ansicht, dass das Lernen von afrikanischen Sprachen eher weniger wichtig oder nutzbringend ist. Damit wird eine Hierarchie etabliert, in der europäische Sprachen den afrikanischen Sprachen übergeordnet werden. Diese Ansicht ist problematisch, insofern sie im Gegensatz zu der südafrikanischen Sprachenpolitik steht. Auch zu erwähnen ist aber der wahrgenommene Mangel an Förderung der südafrikanischen Sprachen an Schulen und Hochschulen in Südafrika, die auch zu dieser Hierarchisierung von Sprachen beiträgt. In dieser Hinsicht besteht ein spannender Widerspruch zwischen der Theorie und Praxis der südafrikanischen Sprachenpolitik. Dieser Widerspruch entsteht jedoch auch aufgrund der Ansicht, dass europäische und afrikanische Sprachen als binäre Opposition zueinander stehen. Stattdessen wird vorgeschlagen, dass sie einander ergänzen sollten. Forschung für das Fach Deutsch, wie man das Curriculum dekolonisieren könnte, könnte so auch für andere Fächer nützlich sein. Die erfolgreiche Implementierung und Auseinandersetzung mit der Dekolonisierung des Curriculums könnte als Beispiel der Transformation im Fremdsprachenunterricht in Südafrika und schließlich auch zur Entwicklung des Lernens der südafrikanischen Sprachen beitragen. Diese Anpassung an den südafrikanischen Kontext um letztlich die Relevanz des Fachs Deutsch in Südafrika zu fördern, sollte aber parallel mit der aktiven Förderung von südafrikanischen Sprachen geschehen.

Wichtig zu beachten ist, dass die Schlussfolgerungen dieser Arbeit nicht unbedingt auf ganz Südafrika zutreffen oder verallgemeinerbar sind, weil sie sich nur auf den Kontext Stellenbosch

beziehen. Dennoch könnte diese Arbeit als Ansatz für weitere Studien auf dem Forschungsgebiet genutzt werden. Die Erweiterung auf Proband*innen aus anderen Teilen Südafrikas könnte eine genauere Darstellung der Lernmotivationen für Deutsch im südafrikanischen Kontext geben. Dabei sollte vor allem versucht werden, alle demografischen Gruppen Südafrikas und verschiedene geografische Gebiete einzuschließen, weil die Lernmotivationen für Deutsch sich in den verschiedenen Provinzen und unter unterschiedlichen Gruppen in Südafrika unterscheiden können. Der Umfang der Untersuchung der Lernmotivationen und Machtstrukturen zwischen europäischen und südafrikanischen Sprachen in Südafrika wurde in dieser Arbeit auf Deutsch beschränkt, wobei ein Vergleich zwischen Deutsch und einer anderen europäischen Fremdsprache in Südafrika, z.B. Französisch, und die verschiedenen Vorstellungen, die mit diesen Sprachen zusammenhängen, eine spannende Erweiterung dieser Arbeit vorlegen könnten. Eine Ergänzung dieser Arbeit auf Forschung zu Lernmotivationen von südafrikanischen Sprachen wie isiXhosa und isiZulu und sie im Vergleich zu den Lernmotivationen für Deutsch zu analysieren, könnte auch eine umfangreichere Darstellung der verschiedenen Vorstellungen von Sprachen in Südafrika leisten. Zuletzt sei erwähnt, dass im Anschluss an diese Arbeit eine erweiterte, kritische Sichtung der Curricula für Deutsch in Südafrika wünschenswert wäre.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u.a: de Gruyter.
- Annas, Rolf (2001): Das neue Zertifikat Deutsch. Eine Herausforderung für den Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen und Hochschulen. In: Köppe, Walter (Hg.): *Acta Germanica: German Studies in Africa*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 157-164.
- (2015): Zur Frage der Zugehörigkeit. 150 Jahre deutsche Sprache und Kultur am Kap. In: Von Maltzan, Carlotta (Hg.): *Acta Germanica: German Studies in Africa*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 78-89.
- (2016): Deutsch an Universitäten im südlichen Afrika. Zur Entwicklung des Fachs seit 2003. In: Von Maltzan, Carlotta (Hg.): *Acta Germanica: German Studies in Africa*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 105-118.
- Baker, Anne (2007): Teaching German as a Foreign Language in a multilingual South African Context. In: *Per Linguam*, H. 23, N. 1, S. 30-44.
- Bedi, Lasme Elvis (2006): *Deutsch in Afrika: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The location of culture*. London: Routledge.
- Böhm, Michael Anton (2003): *Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprach- politischen Gegebenheiten sowie der deutschen Aus- wärtigen Kulturpolitik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bornscheuer, Sophie (2017): „Deutsch ist eine Sprache der Zukunft hier in Mosambik“ –Vom politischen Moment des Deutschen als Fremdsprache im Südlichen Afrika zur Sicht mosambikanischer Studierender auf ihr Deutschstudium. In: *Deutschunterricht im Südlichen Afrika (eDUSA)*, H. 12, N. 1, S. 1-17.
- Breckle, Margit (2013): Sprachlernmotivation mit Schwerpunkt Deutsch in Litauen: Ausgewählte Ergebnisse einer Studie und Implikationen für den DaF-Unterricht. In: Baumann, Beate, Hoffmann, Sabine & Sohrabi, Parvaneh (Hg.): *Internationale*

Deutschlehrertagung 2013. Band 2.1 – Sektionen A1, A3. Kognition, Sprache, Musik.
Bozen-Bolzano University Press. S. 221-234.

Busse, Vera & Walter, Catherine (2013): Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. In: *The Modern Language Journal*, H. 97, N. 2, S. 435-456.

Childs, Peter & Williams, Patrick (1999): *An introduction to post-colonial theory*. London: Prentice Hall.

Daskalovskaa, Nina; Koleva Gudevab, Liljana & Ivanovskaa, Biljana (2012): Learner motivation and interest. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, H. 46, S. 1187-1191.

Department of Education South Africa (2003): *National Curriculum Statement. German Second Additional Language* [pdf]. Abrufbar unter:
<https://dlvsa.co.za/files/2015/04/German-2nd-Add-Language.pdf>. [2018, Oktober 8].

Department of Modern Foreign Languages (2013): Studienführer 2013. BA-Studiengang. Deutsche Sprache und Literatur. Stellenbosch: Universität Stellenbosch.

--- (2014): Studienführer 2014. Deutsch Honours (D 778) und MA (D 879 & D 889). Stellenbosch: Universität Stellenbosch.

--- (2016): Studienführer 2016. BA-Studiengang. Deutsche Sprache und Literatur. Stellenbosch: Universität Stellenbosch.

--- (2016): Studienführer 2016. Deutsch Honours (D 778) und MA (D 879 & D 889). Stellenbosch: Universität Stellenbosch.

--- (2018): Studienführer 2018. BA-Studiengang. Deutsche Sprache und Literatur. Stellenbosch: Universität Stellenbosch.

--- (2018): Studienführer 2018. Deutsch Honours (D 778) und MA (D 879 & D 889). Stellenbosch: Universität Stellenbosch.

Dornyei, Zoltan (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: *The Modern Language Journal*, H. 78, N. 3, S. 273-284.

- Dürbeck, Gabriele & Dunker, Alex (2014): *Postkoloniale Germanistik. Bestandaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren*. Bielefeld: Antithesis.
- Fanon, Franz (2008): *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press.
- Foucault, Michel (1998): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Glöckner, Sonja (2013): *Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Studie zu Gründen schwedischer Fremdsprachenerler gegen das Lernen von Deutsch*. Bielefeld [unveröffentlicht, Masterarbeit].
- Heinze, Franziska (2015): Postkoloniale Theorie. In: Drinck, Barbara & Nagelschmidt, Ilse & Voß, Heinz-Jürgen (Hg.): *Gender Glossar*. Leipzig: Leipzig Universität, S. 1-6.
Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-220194> [2018, Februar 16].
- IEB (2013): *National Senior Certificate Handbook. German Second Additional Language* [pdf]. Abrufbar unter: <https://docs.ieb.co.za/pages/nonofficiallanguages> [2018, Oktober 8].
- Jansen, Jonathan (2017): *As by fire. The end of the South African University*. Cape Town: Tafelberg.
- Joseph, Trunette R. (2017): *Decolonising the Curriculum; Transforming the University: A Discursive Perspective*. Heltasa Conference. 21-24 November 2017, Durban [unveröffentlicht, Tagungsbeitrag].
- Kozaki, Yoko & Ross, Steven J. (2011): Contextual Dynamics in Foreign Language Learning Motivation. In: *Language Learning*, H. 61, N. 4, S. 1328-1354.
- Kußler, Rainer (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika. In: Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin & New York: De Gruyter. S. 1609-1619.

- Le Grange, Lesley (2016): Decolonising the university curriculum. In: *South African Journal of Higher Education*, H. 30, N. 2, S. 1-12.
- Leibowitz, Brenda *et al.* (2005): The relationship between identity, language and teaching and learning in higher education in South Africa. In: *Per Linguam*, H. 21, N. 2, S. 23-37.
- Liulienė, Alvyda & Metiūnienė, Regina (2006): Second Language Learning Motivation. In: *Santalka. Filologija. Edukologija*, H. 14, N. 2, S. 93-98.
- Maltzan, Carlotta von (2009): Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen (Deutsch) in Südafrika. In: *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, H. 38, S. 205-214.
- (2016): Perpetuating the ‘Third World’? Evaluating knowledge production in the field of German Studies in an African context. In: *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, H. 49, S. 265-277.
- (2019): German in a South African Context – from Colony to Decolonisation. In: James Hodgkinson, Ben Schofield (Hg.): *German in the World*. Rochester, NY: Camden House. Erscheint 2019.
- Mbembe, Achille (2001): *On the Postcolony*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Nel, Norma (2016): Teaching and learning of Mandarin as a foreign language in South African schools. In: *Perspectives in Education*, H. 34, N. 2, S. 43-56.
- Pakendorf, Gunther (2016): Zur Geschichte des Germanistenverbands im Südlichen Afrika (SAGV) im sozialpolitischen Kontext. In: Von Maltzan, Carlotta (Hg.): *Acta Germanica: German Studies in Africa*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 82-104.
- PASCH – Schulen: Partner der Zukunft (2018): *PASCH-Schulen* [Webseite]. Abrufbar unter: <https://www.pasch-net.de/de/par.html> [2018, Oktober 8].
- Riemer, Claudia (2013): Ansätze, Konzepte und Methoden der L2-Motivationsforschung. In: Baumann, Beate, Hoffmann, Sabine & Sohrabi, Parvaneh (Hrsg.): *Internationale Deutschlehrertagung 2013. Band 2.1 – Sektionen A1, A3. Kognition, Sprache, Musik*. Bozen-Bolzano University Press. S. 161-171.

- Rode, Rudolf (2008): Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen. In: *Deutschunterricht im Südlichen Afrika (eDUSA)*, H. 3, N. 2, S. 26-28.
- (2017): Schulen in Südafrika mit Deutsch als Fremdsprache einschließlich Privatlehrer/innen - 2017. Excel Datei.
- Ruck, Julia (2013): Identität als Motiv zum Sprachenlernen? Sprache und Identität von uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren. In: Baumann, Beate, Hoffmann, Sabine & Sohrabi, Parvaneh (Hrsg.): *Internationale Deutschlehrertagung 2013. Band 2.1 – Sektionen A1, A3. Kognition, Sprache, Musik*. Bozen-Bolzano University Press. S. 205-219.
- Said, Edward Wadie (1995): *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Spitz, Norbert & Lewark, Ulrike (2016): Deutsch als Fremdsprache in Afrika. In: Von Maltzan, Carlotta (Hg.): *Acta Germanica: German Studies in Africa*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 38-42.
- Statistics South Africa (2014): *Census 2011 Provincial Profile: Western Cape* [pdf]. Abrufbar unter: <http://www.statssa.gov.za/publications/Report-03-01-70/Report-03-01-702011.pdf> [2018, Oktober 24].
- Statistics South Africa (2017): *Statistical Release P0302. Mid-year population estimates 2017* [pdf]: Abrufbar unter: <https://www.statssa.gov.za/publications/P0302/P03022017.pdf> [2018, Oktober 24].
- Stellenbosch University (2018): *2017 Annual Integrated Report. Stellenbosch: Stellenbosch University* [pdf]. Abrufbar unter: <https://www.sun.ac.za/english/Documents/2017/SU-Annual-Report-2017-links.pdf> [2018, Oktober 24].
- Wa Thiong'o, Ngũgĩ (1986): *Decolonising the Mind. The politics of Language in African Literature*. London: James Currey.
- Wintermantel, Margret (2016): Grußwort zum 50-jährigen Jubiläum. In: Von Maltzan, Carlotta (Hg.): *Acta Germanica: German Studies in Africa*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 42-44.
- Wolff, H. Ekkehard (2013): Multilingualism and Language Policies in Africa, with Particular Reference to Language-in-Education Issues. In: Altmayer, Claus & Wolff, H.

Ekkehard (Hg.): *Africa: Challenges of Multilingualism*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 11-33.

Wolff, H. Ekkehard (2017): Prologue: The essentialist paradox in intellectual discourse on African languages. In: Kaschula, Russel H., Maseko, Pamela & Wolff, H. Ekkehard (Hg.): *Multilingualism and Intercultural Communication. A South African Perspective*. Johannesburg: Wits University Press. S. 4-15.

Woolard, Kathryn A. & Schieffelin, Bambi B. (1994): Language Ideology. In: *Annual Review of Anthropology*, H. 23, S. 55-82.

Zappen-Thomson, Marianne & Augart, Julia (2016): Vom DUSA zum eDUSA. Zu Geschichte und Wandel einer Zeitschrift des SAGV. In: Von Maltzan, Carlotta (Hg.): *Acta Germanica: German Studies in Africa*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 78-81.

Zappen-Thomson, Marianne (2016): Dem SAGV zum 50. Geburtstag. In: Von Maltzan, Carlotta (Hg.): *Acta Germanica: German Studies in Africa*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 78-81.

Anhänge

Questionnaire about language learning

Students of Stellenbosch University

The following survey will ask questions about your home language, other languages you may speak and foreign languages you may be learning. Your answers will remain anonymous in the research. Please read all of the questions carefully. Some questions may have more than one answer and some questions may follow on each other.

Please select one or more (where applicable) answer to the following questions by ticking the box:

1. What is your mother tongue (home language)?
 - Afrikaans
 - English
 - isiXhosa
 - German
 - Other (Please specify:.....)

2. Did you start learning German at school?
 - Yes
 - No

3. Which high school did you attended? Please provide the name of the school, town and province.
.....

4. How many years have you been learning German?

5. How old are you now?

6. Gender:
 - Male

- Female
- Other

7. Ethnicity:

- Black
- Coloured
- Indian
- White
- Other (Please specify:
.....)

8. What is the name of the main degree you are studying, e.g. BA Languages and Culture?

9. Which one of the following languages do you use most in your daily life?

- Afrikaans
- English
- isiXhosa
- Other (Please specify:.....)

10. South African languages:

10.1 Which of the following languages can you **speak and understand**? Please tick the relevant box regarding the level of fluency.

Language	Fluent	Fair	Poor	Not at all
Afrikaans				
English				
isiXhosa				
isiZulu				
Southern Sotho				
Setswana				
Sepedi				
Tshivenda				

Xitsonga				
siSwati				
isiNdebele				

10.2 Which of the following languages can you **write**? Please tick the relevant box regarding the level of fluency.

Language	Fluent	Fair	Poor	Not at all
Afrikaans				
English				
isiXhosa				
isiZulu				
Southern Sotho				
Setswana				
Sepedi				
Tshivenda				
Xitsonga				
siSwati				
isiNdebele				

10.3 Which of the following languages can you **read**? Please tick the relevant box regarding the level of fluency.

Language	Fluent	Fair	Poor	Not at all
Afrikaans				
English				
isiXhosa				
isiZulu				
Southern Sotho				
Setswana				
Sepedi				
Tshivenda				
Xitsonga				

siSwati				
isiNdebele				

11. Are you registered for a language course or module in any of the following languages at Stellenbosch University?

- Afrikaans
- English
- isiXhosa
- Mandarin
- French

12. Which of the following languages have you learnt or are you currently learning?

Please specify the number of years you have been learning the language.

- Dutch (..... years)
- French (..... years)
- Spanish (..... years)
- Mandarin (..... years)
- Urdu (..... years)
- Hindi (..... years)
- Other (Please specify:)

13. What other language would you like to learn?

14.1 Are you planning to continue German as a subject at postgraduate level?

- Yes
- No
- Maybe

14.2 If **yes** or **maybe**, which postgraduate level do you plan to complete?

- Honours level
- Masters level

- PhD

14.3 If you selected **no**, what are the reasons for this decision?

.....

.....

.....

.....

.....

15. Are you considering doing the binational MA double degree in German with Leipzig University?

- Yes
- No
- Maybe

16. Why are you learning a foreign language? You may select more than one option.

- I like learning new languages.
- Languages open doors to the world.
- My parents recommended it.
- Having a foreign language subject was compulsory for my study programme.
- I have always wanted to learn a European language.
- It increases my chances of getting a bursary.
- It increases my chances of getting a job one day.
- I would like to live / travel / study abroad.
 - Permanently
 - For a while (2-3 years)
 - Temporarily
- Other (please specify:

17. Why did you choose German as a first year subject? You may select more than one option.

- I like the language.

- I am interested in the culture.
- My parents recommended it.
- It was a compulsory subject for my studies.
- I have always wanted to learn German.
- The language is close to Afrikaans.
- Some of my family members speak German.
- I am of German descent.
- It was the only foreign language at my school.
- I would like to be able to read German literature in its original form.
- I have a German boyfriend/ girlfriend.
- Other (Please specify:
.....
.....)

18. Complete the sentence. You may choose more than one option.

Studying German...

- is enjoyable.
- makes me more employable.
- is important to me as I would like to live and work in Germany one day.
- is important to me as I would like to study in Germany.
- opens doors to great exchange programmes.
- increases my chances of receiving a bursary.
- brings many economic and professional opportunities.

19. Discuss briefly why you decided to learn German?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

20. Why did you choose to continue your German studies beyond your first year?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

21. What are your favourite aspects of German class?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

22. How difficult is learning German to you? Please select the number, with 1 being the easiest and 5 the most difficult.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23.1 Do you think speaking German might bring more opportunities than other foreign languages economically and/or professionally?

- Yes
- No
- Maybe

23.2 If yes or maybe, why do you think so?

.....
.....
.....
.....
.....

24.1 Did you ever consider learning another African language apart from English and your mother tongue, such as isiXhosa?

- Yes
- No

24.2 If you have learnt another language apart from English and your mother tongue, which was it and how many years did you learn it?

.....

24.3 If no, please discuss why not.

.....
.....
.....
.....

25.1 Do you think the curriculum of the subject German should take the debate around decolonising the curriculum into account?

- Yes
- No

25.2 Please elaborate on your answer given in 25.1.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

26.1 Given the current debate around decolonising the curriculum, do you think that German and other European languages should still be offered at university level?

- Yes
- No
- Maybe

26.2 Please elaborate on you answer given in 26.1.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Thank you for your participation!

Questionnaire about language learning

High School learners

The following survey will ask questions about your home language, other languages you may speak and foreign languages you may be learning. Your answers will remain anonymous in the research. Please read all of the questions carefully. Some questions may have more than one answer and some questions may follow on each other.

Please select one or more (where applicable) answer to the following questions by ticking the box:

14. What is your mother tongue (home language)?

- Afrikaans
- English
- isiXhosa
- German
- Other (Please specify:.....)

15. Which school do you attend?

- Paul Roos Gimnasium
- Hoër Meisieskool Bloemhof
- Rhenish Girls High School
- Hoërskool Stellenbosch

16. How many years have you been learning German?

17. How old are you?

18. Gender:

- Male
- Female
- Other

19. Ethnicity:

- Black
- Coloured
- Indian
- White
- Other (Please specify:)

20. Are you planning to study at a university?

- Yes
- No
- Maybe

21. If yes or maybe, what do you intend to study?

.....
.....

22. Will you continue to learn German after your graduation from school?

- Yes, I will continue taking German classes.
- Yes, I will continue learning German on my own without taking classes.
- No
- Maybe

23. Do you intend to study in South Africa?

- Yes
- No, I only want to study abroad.
- I want to study in South Africa and abroad.

24. Which one of the following languages do you use most in your daily life?

- Afrikaans
- English
- isiXhosa
- Other (please specify:.....)

25. South African languages:

25.1 Which of the following languages can you **speak and understand**? Please tick the relevant box regarding the level of fluency.

Language	Fluent	Fair	Poor	Not at all
Afrikaans				
English				
isiXhosa				
isiZulu				
Southern Sotho				
Setswana				
Sepedi				
Tshivenda				
Xitsonga				
siSwati				
isiNdebele				

25.2 Which of the following languages can you **write**? Please tick the relevant box regarding the level of fluency.

Language	Fluent	Fair	Poor	Not at all
Afrikaans				
English				
isiXhosa				
isiZulu				
Southern Sotho				
Setswana				
Sepedi				
Tshivenda				
Xitsonga				
siSwati				
isiNdebele				

25.3 Which of the following languages can you **read**? Please tick the relevant box regarding the level of fluency.

Language	Fluent	Fair	Poor	Not at all
Afrikaans				
English				
isiXhosa				
isiZulu				
Southern Sotho				
Setswana				
Sepedi				
Tshivenda				
Xitsonga				
siSwati				
isiNdebele				

26. What other (foreign) languages have you learnt or are you currently learning? Please specify the number of years you have been learning the language.

- Dutch (..... years)
- French (..... years)
- Spanish (..... years)
- Mandarin (..... years)
- Urdu (..... years)
- Hindi (..... years)
- Other (Please specify:)

27. Why are you learning a foreign language? You may select more than one option.

- I like learning new languages.
- Languages open doors to the world.
- My parents recommended it.
- I have always wanted to learn a European language.

- It increases my chances of getting a bursary at school or university.
- It increases my chances of getting a job one day.
- I would like to live / travel / study abroad.
 - Permanently
 - For a while (2-3 years)
 - Temporarily
- Other. Please specify:
.....
.....

28. Why did you choose German as a subject? You may select more than one option.

- I like the language.
- I am interested in the culture.
- My parents recommended it.
- It was a compulsory subject in Grade 8.
- I have always wanted to learn German.
- The language is close to Afrikaans.
- Some of my family members speak German.
- I am of German descent.
- It was the only foreign language at my school.
- I would like to be able to read German literature in its original form.
- I have many German friends.
- Other. Please specify:
.....
.....
.....

29. Complete the sentence. You may choose more than one option.

Studying German...

- is enjoyable.
- makes me more employable.

- is important to me as I would like to live and work in Germany one day.
- is important to me as I would like to study in Germany.
- opens doors to great exchange programmes.
- increases my chances of receiving a bursary.
- brings many economic and professional opportunities.

30. How difficult is learning German to you? Please select the number, with 1 being the easiest and 5 the most difficult.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31. Discuss briefly what motivated you to learn German.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

32. Do you take German as an additional subject (in addition to three other chosen subjects)?

- Yes
- No

33. Why did you decide to continue German as a subject from Grade 10 to Grade 12?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

34. What are your favourite aspects of German class?

.....
.....
.....
.....
.....

35. Were there other foreign languages to choose from at your school?

- Yes (Please specify which:)
- No
- I don't know.

36. What other language would you like to learn?

36.1 Do you think speaking German might bring more opportunities than other foreign languages economically and/or professionally?

- Yes
- No
- Maybe

36.2 If yes or maybe, why do you think so?

.....
.....
.....
.....
.....

37.1 Did you ever consider learning another South African language, such as isiXhosa?

- Yes (Please name the language:)
- No

37.2 If you have learnt another African language, which was it and for how many years did you learn it?

37.3 If no, please briefly discuss why not.

.....
.....
.....
.....

Thank you for your participation!