

160. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika

1. Historische Voraussetzungen

Deutschsprachige haben in Südafrika seit der Besetzung des Kaps der Guten Hoffnung durch die Niederländisch-Ostindische Gesellschaft (VOC) im Jahre 1652 eine wichtige Rolle gespielt. Unter den Einwanderern während der rund 150jährigen holländischen Herrschaft bildeten diejenigen deutscher Zunge die stärkste Gruppe (vgl. Bilger 1976: 47, Anm. 55). Gegen Ende des 18. Jahrhunderts war somit ein hoher Prozentsatz der europäischen Siedler im Kapland deutscher Herkunft (vgl. De Kadt 1992: 62). Daß institutionalisierter Deutschunterricht dennoch erst ab 1830 nachzuweisen ist (vgl. Pretorius 1976), mag einerseits daraus resultieren, daß die Holländer während ihres Regiments am Kap kein geregeltes Schulwesen aufbauten. Andererseits ist es ein Indiz für die schnelle Assimilation der Deutschsprachigen. Sie wurden von den Holländern ohnehin nicht in dem Sinne als Fremde angesehen wie etwa die 1688 eingewanderten Hugenotten, die aufgrund ihrer Sprache und ihres Glaubens deutlich als eine eigenständige Gruppe zu erkennen waren. Überdies forcierte die VOC den Assimilierungsprozeß mit einem strengen Reglement, das als offizielle Sprache nur Niederländisch und als organisierte Glaubensform allein den Calvinismus duldet (vgl. Grünewald 1993: 14). Auch heirateten die deutschsprachigen Männer - sofern sie überhaupt Frauen fanden - überwiegend niederländischsprachige Frauen, nicht selten auch farbige (vgl. Grünewald 1993: 15); so daß Deutsch auch als Hausprache nur vereinzelt vorkam.

Schon 1706 sollen sich die am Kap sesshaft gewordenen Siedler gelegentlich als „Afrikaner“ bezeichnet haben (vgl. Grünewald 1993: 14). Hundert Jahre später, als Großbritannien die Kapkolonie annektierte, waren deren Bewohner zu einem Völkchen mit eigener Identität und einer schon weitgehend ausgeprägten eigenen Sprache (dem überwiegend aus niederdeutschen Dialekten hervorgegangen „Afrikaans“) zusammengewachsen. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich die Kolonie bereits über die Linie Springbok, Beaufort West, Cradock, Grahamstown hinaus ausgedehnt (vgl. Bilger 1976: 60). Im Zuge dieser Expansion waren z.T. krasse Gegensätze zwischen der Stadtbevölkerung in der Metropole am Kap und den Buren in den ländlichen Gebieten aufgetreten.

Hatte die VOC alles darangesetzt, das Kap holländisch zu prägen, so starteten die Briten bald nach ihrer Machtübernahme eine umfassende Anglisierungskampagne. Im Zuge dieser Aktion kamen Tausende von englischsprechenden Siedlern nach Südafrika, wurde Englisch 1825 die einzige Amtssprache und entstanden staatliche Schulen, die kostenlos, aber nur auf englisch Unterricht erteilten. Außerdem sorgte eine liberale Gesetzgebung dafür, „daß die Hottentotten in ihren bürgerlichen Rechten den Weißen gleichgesetzt wurden“ (Bilger 1976: 68). Solche Maßnahmen brachten viele Koloniewohner in Gegensatz zum britischen Regime und führten ab 1835 zu der Völkerwanderung, die als der „Große Trek“ bekannt wurde. Diese Auswanderungsbewegung resultierte in der Gründung der Burenrepubliken in Natal, Transvaal und dem Oranje-Freistaat und erfaßte nach und nach das gesamte Gebiet südlich der Flüsse Oranje, Vaal und Limpopo, die heute die nördliche Grenze Südafrikas bilden.

In Natal, Transvaal und in der östlichen Kapprovinz entstanden ab Mitte des 19. Jahrhunderts die ersten geschlossenen deutschsprachigen Ansiedlungen. Eine Gruppe von 189 Einwanderern aus dem Oldenburgischen mit eigenem Schulmeister gründete 1848 das heutige New Germany unweit Durban. Von 1854 - 1867 trafen fünf Aussendungen der lutherischen Hermannsburger Missionsgesellschaft in

Natal ein, die stets sowohl aus Missionaren als auch aus sog. „Kolonisten“ bestanden. 1855 gründeten sie die Missionsstation Hermannsburg und danach verschiedene Orte im Inland Natal's (z.B. Neu-Hannover, Wartburg, Lüneburg), erweiterten ihren Wirkungskreis allmählich bis nach Transvaal hinein und wurden dort zum Teil auch seßhaft (z.B. in Kroondal). In Transvaal war, wie auch im Freistaat (vgl. Trümpelmann 1950), bereits die ebenfalls lutherische Berliner Missionsgesellschaft aktiv (z.B. bei Heidelberg und Middelburg), die von 1833 bis 1898 über 130 Missionare nach Südafrika entsandte. Auch die Herrnhuter Brüdergemeinde, die schon in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts vorübergehend am Kap missioniert hatte, und die Rheinische Missionsgesellschaft waren im 19. Jahrhundert in der südafrikanischen Region aktiv. Zu den relativ großen Gruppen deutscher Immigranten, die in der zweiten Jahrhunderthälfte ins Land kamen, gehörten die über 2900 Angehörigen (einschließlich 361 Frauen und 195 Kindern) der „Britisch-deutschen Krim-Legion“ sowie mindestens 1600 zivile Siedler (vgl. Grünwald 1993: 72f.), die an der Ostgrenze der Kapkolonie angesiedelt wurden. Sie sollten das Grenzgebiet gegen die Khosas befrieden helfen, die sich der Ausdehnung des Siedlungsgebiets heftig widersetzen. Diese deutschsprachigen Siedler gründeten im Raum East London - King William's Town in kurzer Zeit zahlreiche Ortschaften mit eigenen Kirchen und Schulen (z.B. Berlin, Braunschweig, Hamburg, Potsdam); so daß Deutsch in diesem Gebiet „zur beherrschenden Sprache“ wurde (Grünwald 1993: 71). Die „Hermannsburger“ haben „ihre Sprache über sechs oder sieben Generationen hinweg ... erhalten“ und in Natal und Transvaal deutsche Sprachinseln herausgebildet, die z.T. heute noch bestehen (De Kadt 1992: 62).

Diese gegen Mitte des 19. Jahrhunderts einsetzende und bis ins 20. Jahrhundert anhaltende Einwanderung Deutschsprachiger war - zumal im Zuge der Missionierung, die immer mit der Gründung von deutschsprachigen Gemeinden, Schulen und Zeitungen einherging - für die besondere Ausprägung und die Entwicklung des Deutschunterrichts von größter Bedeutung.

2. Die Anfänge des Deutschunterrichts an Schulen und Colleges

Die VOC hatte das Erziehungswesen weitgehend der Niederdeutsch-Reformierten Kirche überlassen, der es vorrangig darum ging, die künftigen Gemeindemitglieder dazu anzuleiten, die Bibel zu lesen, das Vaterunser und die Zehn Gebote aufzusagen und ihren Namen zu schreiben. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurde das Schulwesen allmählich dem direkten Einfluß der Kirche entzogen und z.T. einer Regierungskommission unterstellt. Diese Säkularisierung beschränkte sich freilich vorerst auf Kapstadt; in den ländlichen Gebieten blieb die Erziehung der Kinder weiterhin Sache der Eltern und Gemeinden. Daneben gab es zahlreiche Privatschulen, die sich in dem Maße vermehrten (1830 bis 1839 von 39 auf 94), wie sich die Kapbewohner gegen die britische Anglisierungspolitik - zumal gegen die Unterdrückung des Holländischen als Unterrichtsgegenstand und -medium - zur Wehr setzten. (vgl. Pretorius 1976: 1-4)

Zu diesen Privatschulen gehörte das 1929 gegründete South African College, das zunächst durch den Verkauf von £10-Aktien finanziert wurde. Es war als höhere Lehranstalt konzipiert, an der die klassischen Sprachen und Mathematik sowohl auf englisch als auch auf holländisch unterrichtet werden sollten. Daß hier - neben den klassischen Sprachen sowie neben Holländisch, Englisch und Französisch, das zunächst als einzige moderne Fremdsprache vorgesehen war - von Anfang an auch Deutsch auf dem Lehrplan stand, war dem Zufall zu verdanken, daß einer der in der Holländischen Abteilung angestellten Assistenten, der aus Westfalen stammende und seit 1815 im Dienste der Rotterdamer Missionsgesellschaft am Kap tätige Leopold Marquard, ein Deutscher war. Marquard begann den Deutschunterricht am South African College 1830 mit zehn Schülern, 1832 hatte er sieben, 1833

immerhin 18. Der Unterricht bestand weitgehend aus Übersetzungsübungen. 1835 legte Marquard sein Lehramt nieder, und der Deutschunterricht wurde vorübergehend ausgesetzt. Von 1836 bis 1842 übernahm Dr. Antoine Nicolas Ernest Changuion, ein Holländer französischer Herkunft, der in Holland, England, den USA und Deutschland aufgewachsen war und am College schon seit 1831 Klassische Sprachen in der Holländischen Abteilung unterrichtet hatte, auf eigenes Ersuchen hin zusätzlich den Deutsch- und den Französischunterricht. 1836 belegten wieder acht Schüler Deutsch, 1838 noch fünf. In den Folgejahren gingen die Schülerzahlen am College rapide zurück; 1840 hatte es insgesamt nur noch 16 Schüler. Zu diesem Zeitpunkt unterrichtete Changuion als einziger Professor Latein (durch das Medium des Englischen sowie des Holländischen), Englisch, Holländisch, Deutsch und Französisch. Changuion verließ das College Ende 1842, um eine eigene Privatschule zu gründen. Damit endete die erste Phase des Deutschunterrichts am Kap.

Die Voraussetzungen für eine permanente Etablierung des Fachs wurden erst geschaffen, als der inzwischen gegründete Öffentliche Examenrat (Public Examination Board) Deutsch 1858 als Prüfungsfach anerkannte und 1860 auch zum erstenmal examinierte. 1873 folgte die University of the Cape of Good Hope, eine reine Prüfungsinstitution, diesem Beispiel. In die Liste der Wahlfächer für staatsunterstützte Schulen der Kapländischen Erziehungsbehörde wurde Deutsch indessen erst 1882 aufgenommen (vgl. Pretorius 1976: 140). Daß das Fach im amtlichen Erziehungssystem - auch unter den Fremdsprachen - weiterhin eine untergeordnete Rolle spielte, ist vor allem darauf zurückzuführen, daß es bis 1911 mit Holländisch konkurrierte und daß für die Universitätszulassung bis 1918 Latein obligatorisch war (später sollte Deutsch selber in den Status eines Universitätszulassungswahlfachs aufrücken - und empfindlich getroffen werden, als dieses Vorrecht wegfiel). Danach verstärkte sich der Zulauf zu Deutsch zusehends (vgl. Pretorius 1976: 141). Die nachstehende Tabelle mit den Gesamtzahlen aller Fremdsprachenschüler an den behördlichen Schulen in der Kapprovinz von 1914 bis 1918 kann als repräsentativ für die Stellung des Fachs Deutsch in ganz Südafrika in dieser Zeit gelten (die Zahlen zeigen auch, wie sehr die Nachfrage an Deutsch während des Ersten Weltkriegs zurückging, was sich interessanterweise während des Zweiten Weltkriegs nicht in diesem Ausmaß wiederholte):

	<i>Deutsch</i>	<i>Fran- zö- s.</i>	<i>Griech.</i>	<i>Latein</i>
1914	712	641	154	9217
1916	378	737	261	10754
1918	236	520	136	12132
1920	528	673	224	8645

(Pretorius 1976: 168)

Zehn Jahre später hatte sich das Blatt gewendet. Die 1923 eingeführte Schulabschlußprüfung („Senior Certificate Examination“) wurde in der Kapprovinz 1930 von insgesamt 1903 Kandidaten abgelegt; und zwar von 628 Schülern in Deutsch, 610 in Latein und acht in Französisch (vgl. Pretorius 1976: 171).

Am zuvor erwähnten South African College wurde der Deutschunterricht 1855 wieder aufgenommen. Die 1880 eingerichtete erste Professur in Modernen Sprachen besetzte 1881 J. van der Tuuk aus Utrecht, dessen Lehrauftrag Holländisch, Deutsch und Französisch umfaßte. 1884 wurde der Schulbereich vom College getrennt. Van der Tuuk lehrte die drei Sprachen jedoch bis zu seinem Ausscheiden im Jahre 1894 weiterhin in beiden Einrichtungen. Sein Nachfolger, W.S. Logeman, wurde 1908, nachdem ein eigener Lehrstuhl in Holländisch eingerichtet worden war, Professor in Deutsch und Französisch. Logeman war zuvor am „Gimnasium“ im 50 km nordöstlich gelegenen Stellenbosch, der

zweitältesten europäischen Ansiedlung am Kap, tätig gewesen, wo die Entwicklung ähnlich verlief. Dort hatte man mit der Teilung in eine „Public School“ und das „Stellenbosch College“ (ab 1987 „Victoria College“) bereits 1879 begonnen; und der Dozent, der seit 1875 Holländisch, Deutsch und Französisch unterrichtet hatte, Dr. N.J. Mansvelt, ebenfalls Holländer, wurde 1880 zum Professor in Modernen Sprachen befördert und war in dieser Funktion für Holländisch, Deutsch und Französisch zuständig, bis Logeman den Lehrstuhl 1892 übernahm. 1905 wurde das Department für Moderne Sprachen aufgeteilt in zwei selbständige Lehrstühle für Holländisch einerseits sowie Deutsch und Französisch andererseits. Letzteren bekleidete bis 1910 der Belgier Auguste Lodewijkx. Die beiden Colleges waren die Vorläufer der beiden ersten vollwertigen Universitäten. Per Gesetz von 1916 wurde 1918 aus dem South African College die University of Cape Town und aus dem Victoria College die Universität van Stellenbosch, beide mit eigenen Lehrstühlen in Französisch und Deutsch, den in Kapstadt sogleich Logeman übernahm (vgl. Pretorius 1976: 256f), in Stellenbosch 1921 der aus Deutschland angeworbene Ernst Friedlaender. Die University of the Cape of Good Hope bildete mit den inzwischen landesweit entstandenen University Colleges die University of South Africa, die weiterhin als Prüfungsinstanz fungierte; aus ihr ging später die gleichnamige Fernuniversität in Pretoria hervor. Gleichzeitig mit den Universitäten wurde 1918 der „Joint Matriculation Board“ ins Leben gerufen, der die Bestimmungen für die Universitätszulassung festlegte und überwachte. Er examinierte selbst und kontrollierte seit 1923 die Schalexamina für das „Senior Certificate“, die von den provinziellen Erziehungsbehörden abgenommen wurden; entsprachen sie seinen Anforderungen, erhielten die erfolgreichen Kandidaten den „Matriculation Exemption“-Vermerk, der zur Aufnahme eines Universitätsstudiums berechtigt (vgl. Pretorius 1976: 117ff).

An diesem Examen orientierte sich bald die gesamte zwölfjährige Schulausbildung. Weil es in jeder Provinz zentral und weitgehend schriftlich abgenommen wird, fungieren die Examinatoren und Moderatoren (bei diesen handelte es sich meist um Hochschulgermanisten) als die eigentlichen Vollstrecker des Lehrplans (vgl. Pretorius 1976: 141ff); Lehrer und Schüler orientieren sich weniger direkt am Lehrplan als daran, wie die Examinatoren diesen interpretieren und was sie von ihm abheben. Im Fach Deutsch als Fremdsprache diente das tradierte zentrale Examen bis in die siebziger Jahre als Vorwand zur Blockierung jedweder Modernisierungsbestrebungen.

3. Die weitere Entwicklung

Von den zwanziger Jahren an wurde Deutsch an den beiden Universitäten, an den verschiedenen University Colleges, an fast allen größeren Höheren Schulen und an zahlreichen kleineren Mittel- und Primarschulen (dort vielfach als Muttersprache) in ganz Südafrika gelehrt. Seitdem festigte sich seine Position im südafrikanischen Erziehungswesen bis Anfang der achtziger Jahre zusehends. Besonders unter den Buren, die sich auf Grund ihrer Herkunft (s.o.) vielfach zur deutschen Kultur hingezogen fühlten, sowie unter den deutschsprechenden Südafrikanern erfreute sich das Fach zunehmender Beliebtheit (vgl. Pretorius 1976: 141). Südafrika ist ein Paradebeispiel jener Einstellung zur deutschen Sprache, Literatur und Kultur, die Krusche (1987: 107f) als „Traditionsfremde“ bezeichnet hat. Die Interessen der Deutschlehrer vertritt seit 1926 der „Deutsche Lehrerverein im südlichen Afrika“ (DLV). Der in den achtziger Jahren in „Deutsche Pädagogische Vereinigung“ (DPV) umbenannte Verband, der seit 1993 beim Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) affiliert ist, hatte 1995 ca. 130 Mitglieder (vgl. Bodenstern 1995: 51).

3.1 Deutsch als Schulfach

3.1.1 Deutsch als Fremdsprache

Waren im Deutschunterricht bis etwa 1920 ausschließlich Lehrwerke und Textsammlungen aus Europa verwendet worden (vgl. Pretorius 1976: 258f), so kamen danach verstärkt lokale Erzeugnisse zum Einsatz. 1924 erschien bereits in dritter Auflage das erste einer Reihe regionaler DaF-Lehrwerke, die sich vornehmlich an afrikaanssprechende Lerner wenden: *Deutsch-Afrikanisch bis zur Maturitätsprüfung* (Elbrecht; Le Roux 1924); 1933 folgte *Juta se Praktiese Duitse Leerboek vir Middelbare Skole* (Du Preez 1971), das bis 1971 drei Überarbeitungen und 15 Auflagen erlebte, und 1944 *'n Taal- en Leesboek vir Duits-leerlinge van Sekondêre en Hoërskole* (Uys 1944). Während und nach dem Zweiten Weltkrieg führte der Mangel an Büchern aus dem deutschsprachigen Raum zu verstärkter lokaler Schulbuchproduktion. Zahlreiche (z.T. in Afrikaans und / oder Englisch) kommentierte Textausgaben (vgl. z.B. Schulze 1943, Trümpelmann 1951) und Textsammlungen (vgl. z.B. C.E.W. Gutsche 1942, Hugo Gutsche 1942, Jäckel 1944, Trümpelmann o.J.) wurden seitdem vor Ort produziert. Bereits 1925 war das erste deutsch-afrikaanse Schulwörterbuch (Steyn; Schulze; Gutsche) erschienen, aus dem in zahlreichen Überarbeitungen das spätere Standardwerk, der „Trümpelmann/Erbe“ (1983) hervorging. Bei den Herausgebern und Bearbeitern handelte es sich fast ausnahmslos um deutschsprachige Hochschuldozenten, Schulinspektoren und Lehrer im Fach Deutsch.

Diese Veröffentlichungen dokumentieren, daß Deutsch sich im südafrikanischen Erziehungswesen zunächst als sog. „Bildungsfach“ etablierte. Es wurde eher wegen seines vermeintlichen erzieherischen Werts denn als Mittel der Kommunikation mit der Außenwelt angeboten. 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. Und Deutschlernen bedeutete, die Grammatik des Deutschen zu lernen, Wissen über die Sprache zu erwerben - möglichst auf der Basis großer Werke der deutschsprachigen Literatur. Es wurde als eine Art Geistesstraining mit intrinsischem Wert betrachtet. Der Nachdruck lag eher auf dem Lernprozeß, nicht so sehr auf praktikablen Resultaten. Zumal die Fähigkeit, die Sprache im Alltag zu gebrauchen, spielte eine untergeordnete Rolle.

Dieser Zielsetzung blieb der Deutschunterricht bis in die siebziger Jahre verpflichtet, wie Aufbau und Aufgabenstellung der Schulabschlußprüfungen („Senior Certificate“) zeigen, die seit den zwanziger Jahren im Grunde unverändert blieben. Das Examen prüfte Grammatikwissen, Übersetzung in die Ausgangssprache und ins Deutsche, Schreibfähigkeit (Aufsatz) und Kenntnis der vorgeschriebenen Werke. Die Übersetzung in die Zielsprache trug lange Zeit das stärkste Gewicht. Die Prüfung des „Matriculation Board“ von 1918 - 1932 etwa zählte insgesamt 300 Punkte, von denen 40 für Grammatik, 60 für die Übersetzung in die Ausgangssprache, 100 für die Übersetzung ins Deutsche, 50 für Vorgeschriebene Werke und 50 für den Aufsatz vergeben wurden (vgl. Pretorius 1976: 121). Dieses Pensum war anfangs in drei Stunden zu bewältigen, später wurden zwei Examenbögen („papers“) zu je drei Stunden angesetzt. Aus heutiger Perspektive erscheinen die Anforderungen, die solche Prüfungen stellten (vgl. z.B. Pretorius 1976: 242-245), völlig unzumutbar; sie leisteten einem sturen Pauketrieb Vorschub, was die Examinatorenberichte des öfteren beklagen. Ab 1925 erfolgte die Aufgabenstellung auf deutsch (vgl. Pretorius 1976: 122), was die Prüfung, die ja eine fremdsprachliche sein sollte, für Fremdsprachige noch schwieriger machte. Auch die Unart, Inhaltsfragen zu den vorgeschriebenen Werken im Präteritum zu stellen und beantworten zu lassen, läßt sich bis in die zwanziger Jahre zurückverfolgen (vgl. Pretorius 1976: 208). Allerdings galt das Examen anfangs mit einer Note von 30% (später 40%) als bestanden.

Besonderes Kopfzerbrechen bereitete die Bewertung der Hör- und Sprechfertigkeit, konnte sie doch unmöglich im zentralen Examen erfolgen. Immerhin wurden in den zwanziger Jahren für diesen Bereich 25% (100 Punkte) angesetzt. Die Bewertung sollte durch den zuständigen Inspektor am Schulort vorgenommen und die erreichte Punktzahl der des schriftlichen Examens zugeschlagen werden (vgl. Pretorius 1976: 72). Aufgrund der steigenden Deutschschülerzahlen wurde dies jedoch immer weniger durchführbar; und die Inspektoren mußten sich auf Stichproben der Lehrerbewertungen beschränken, was zur Farce austarten konnte, wenn sie selbst kein Deutsch konnten. Die Gewichtung des Hörverstehens und der Sprechfertigkeit sank bis in die siebziger Jahre auf 50 von 400 Punkten ab. Erst der Lehrplan von 1985 sah für diese Fertigkeiten wieder 25% der Gesamtnote vor wie in den zwanziger Jahren. Seit 1995 wird dieser Bereich mit 50% veranschlagt, wie es dem kommunikativen Ansatz entspricht [s.u.].

Bis in die siebziger Jahre baute das Fach Deutsch an den Schulen - und folglich auch an den Universitäten - seine Position zahlenmäßig stetig aus. Das Examen des Cape Education Departments für das „Senior Certificate“ in Deutsch (das Fach hieß jetzt amtlich „German Higher Grade: Third Language“) legten in dieser Zeit jährlich rund 1300 Schüler ab (im Vergleich zu ca. 130 Prüflingen in Französisch). Dieser Zahl müssen in zunehmendem Maße die „farbigen“ Kandidaten hinzugezählt werden, die im Zuge der Apartheidspolitik seit 1964 von einer eigenen Behörde für „Coloured Education“ betreut worden waren (vgl. Pretorius 1976: 178; Vergleichszahlen liegen nicht vor). Schwarze (ebenso wie indischstämmige) Schüler hatten unter der Herrschaft der „Bantu Education“ so gut wie keine Möglichkeit, eine Fremdsprache zu wählen; sie mußten auf jeden Fall drei Sprachen belegen: ihre Muttersprache und die beiden damaligen Landessprachen Afrikaans und Englisch.

1985 brachte ein revidierter Lehrplan Bewegung in den DaF-Unterricht, wie er sich in der ersten Jahrhunderthälfte als Bildungsfach etabliert hatte und seit den fünfziger Jahren im Korsett der sog. „christlich-nationalen Erziehung“ des Apartheidregimes zunehmend erstarrt war. Schon der Lehrplan von 1973 hatte Völkerverständigung zum Leitziel erhoben und kommunikative Ziele gesetzt, aber die entsprechenden inhaltlichen Konsequenzen daraus zog erst der Lehrplan, der 1985 in Kraft trat. Er machte Ernst mit den Konzepten „interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“, „Landeskunde“ und „Lernerorientierung“. Methodisch setzte er einen kommunikativen Ansatz voraus. Das Basisdokument, auf das dieser Ansatz sich stützte, war ein Beitrag zu einer großangelegten Untersuchung des *Human Sciences Research Council*, die 1981 erschien (Doelstellings 1981). Die Widerstände in den Behörden (in den entscheidenden Gremien saßen immer auch Hochschulgermanisten) gegen die von Dozenten und Lehrern im Raum Stellenbosch - Kapstadt getragene Lehrplanreform waren letztlich nur unter Berufung auf dieses Dokument zu überwinden.

Viele Lehrer fühlten sich durch die teleologischen Vorgaben und methodologischen Richtlinien dieses Lehrplans verunsichert oder überfordert. Die übergeordnete Zielsetzung „Kommunikationsfähigkeit“ schien ihnen abwegig; mit Kategorien wie „Sprechintention“, „Sprechhandlung“ und „Redemittel“ konnten sie nichts anfangen. Sie beklagten den Verlust des vermeintlich bildenden Einflusses durch die deutschen Klassiker und durch die deutsche Grammatik. Mit diesem Lehrplan, der freilich noch den Ballast vieler Kompromisse mit sich schleppte (vgl. Kußler 1993: 532-534), überschritt DaF in Südafrika in der Folgezeit allmählich die Schwelle von einem **intra**kulturellen Bildungsfach zu einem **inter**kulturellen Verständigungsfach. Er richtete den Blick nach außen, auf die derzeitige Verfassung der deutschsprachigen Länder, und ermunterte zum Vergleich mit der Situation vor Ort. Dadurch erlangte er in der angespannten politischen Situation der späten achtziger Jahre eine emanzipatorische Funktion, die zumal von Lehrern und Schülern an den sog. „farbigen“ Schulen begrüßt und genutzt wurde. Mit diesem Lehrplan fand der DaF-Unterricht in Südafrika den Anschluß an die internationale Entwicklung. Daß heute unter der Ägide eines „Prüfungsverbands im Südlichen Afrika“ ZDaF- und ZMP-

Examina abgenommen werden, ist ohne den Wandel, den dieser Lehrplan einläutete, und die Entwicklung, die er in Gang setzte, schwer vorstellbar. Die Reformbestrebungen wurden durch Förderungsmaßnahmen von außen tatkräftig unterstützt. Bücher-, Zeitschriften- und Materialienspenden von u.a. Inter Nationes, Schüleraustauschprogramme, „Sur place“-Stipendien des DAAD, Stipendien des Goethe-Instituts und des DAAD für Kurzaufenthalte von Lehrern bzw. Dozenten in der Bundesrepublik sowie die Entsendung deutscher Wissenschaftler und Didaktiker nach Südafrika haben z.T. außerordentlich fruchtbar gewirkt, was auch dem unermüdlichen Einsatz einiger der zuständigen Referenten in den konsularischen und diplomatischen Vertretungen der deutschsprachigen Länder zu verdanken ist. Zu den Förderungsmaßnahmen gehörte auch die vorübergehende Stationierung eines sog. „pädagogischen Koordinators“ durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen des Bundesverwaltungsamts, die heute zwei Fachberater für DaF in Südafrika unterhält (eine Zweigstelle des Goethe-Instituts wurde erst 1995 - in Johannesburg - eingerichtet). 1994, als mit dem politischen Umbruch zugleich eine grundlegende Erneuerung des Erziehungswesens ins Haus stand, war der DaF-Unterricht dafür besser gerüstet als manches andere Fach.

Fast gleichzeitig mit der Einführung des neuen Lehrplans erschien 1984 *Deutsch ZA* (Skorge et al. 1984), ein regionales DaF-Lehrwerk, das die interkulturell-kommunikative Konzeption in die Praxis umsetzt. Es tut dies (wie Vf. als Mitautor gern einräumt) stellenweise eher schlecht als recht. Aber nur böswillige Kritiker (wie Welz 1989a) werden grundsätzlich bestreiten wollen, daß es einerseits den neuen Ansatz praktikabel macht, andererseits den Blick auf die fremde Kultur richtet und zum Vergleich mit der eigenen einlädt. Auch muß man sich klarmachen, daß damals noch viele Schüler in Südafrika deutsch „sprechen, schreiben und singen“ lernten mit regionalen Lehrbüchern, in denen Sätze wie die folgenden den Grundtenor bilden:

Auf der Farm gibt es immer etwas zu tun. Der fleißige Bauer arbeitet vom frühen Morgen bis zum späten Abend. Die Bäuerin versorgt das Federvieh, z.B. die Enten, die Gänse und die Hühner. Das farbige Mädchen füttert das Federvieh, fegt den Hühnerstall aus und tut frisches Wasser in den Trinknapf.[Pretorius/Johl o.J.: 1]

Der 1995 verabschiedete Lehrplan hat die Unebenheiten seines Vorgängers weitgehend geglättet. Überdies kommt er dem Streben nach „outcome based education“ entgegen, an dem sich das südafrikanische Erziehungswesen seither neu orientiert.

Leider verlief die Entwicklung der DaF-Schülerzahlen umgekehrt proportional zu den konzeptionellen Fortschritten. Ging die Zahl der DaF-Lerner in ganz Südafrika schon in der Zeit von 1983 bis 1990 um etwa ein Drittel zurück (vgl. Kußler 1993: 523-525), so hat sich dieser Prozeß seitdem noch beschleunigt. In den drei Kapprovinzen und im Freistaat sank die Zahl der Schüler in DaF in dem einen Jahr von Dezember 1995 bis Dezember 1996 um 1.027, die Zahl der Schulen mit DaF verringerte sich um 19 und die Zahl der DaF-Lehrkräfte um 31 (Zahlen mitgeteilt vom zuständigen ZfA-Fachberater). Das waren 11,6% der Schüler, 18,3% der Schulen und 23,5% der Lehrer. Dieser Trend ist für ganz Südafrika repräsentativ. Allerdings schaffen die Einführung von DaF an schwarzen Schulen (z.B. in KwaZulu-Natal, im Westkap und im Freistaat) sowie Deutschkurse für bereits praktizierende Sprachlehrer (z.B. in der Nordwestlichen Provinz und im Ostkap) ein positives Gegengewicht. Die Breitenwirkung dieser Initiativen läßt sich jedoch noch kaum abschätzen.

Die Ursachen für diesen Rückgang sind komplex. Eine Kommission unter Leitung von Elmar Struckmann (1992: 65) hat in einer breit angelegten empirischen Untersuchung drei Hauptgründe für den Niedergang der Fremdsprachen Deutsch und Französisch im südafrikanischen Erziehungssystem ermittelt: Ignoranz, Indifferenz und Arroganz - zugleich aber auch in Industrie und Handel ein gewisses Wohlwollen gegenüber diesen Sprachen ermittelt (basierend auf der Situation vor 1990). Was

Deutsch angeht, wurden die Weichen in Richtung auf seine heutige Insignifikanz schon vor fast 20 Jahren gestellt; und zwar mit seiner Streichung aus der Liste der für die Universitätszulassung anerkannten Wahlfächer (bis dahin mußte man entweder Mathematik oder Deutsch im sog. „Higher Grade“ bestanden haben, um den „Exemption“-Vermerk, die Universitätszulassung, zu erhalten). Dies geschah im Zuge einer umfassenden Erweiterung der Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten im Hinblick auf die Matrikprüfung, die - als politische Maßnahme (wie sie weithin verstanden wurde) - möglichst vielen weißen Schülern den Abschluß der Höheren Schule und die Universitätszulassung ermöglichen sollte, um deren Qualifikationsvorsprung gegenüber den sog. „Andersfarbigen“ zu halten. So besehen, ist der Niedergang des Faches DaF in neuerer Zeit auch eine Folge der Apartheidpolitik. Solange Deutsch als „Bildungsfach“ konzipiert und angeboten wurde, konnte es der „christlich-nationalen“ Erziehung kaum gefährlich werden; zumal man peinlichst darauf achtete, daß die zu vermittelnden Inhalte nicht mit dieser Doktrin in Konflikt gerieten. An der deutschen Grammatik sollte das „Denkvermögen“ geschult, anhand der vorgeschriebenen Werke das „christlich-nationale Ethos“ vertieft werden. Werke oder Sammlungen, die das Risiko zu bergen schienen, in irgendeiner Weise zur Systemkritik herhalten zu können, hatten wenig Chancen, vorgeschrieben zu werden. Notfalls begründete man die Ablehnung mit dem Vorhandensein eines Schimpfworts oder einer „unmoralischen“ Textstelle (ein uneheliches Kind oder etwa der in der Öffentlichkeit urinierende Woyzeck). Die in diesem Bereich autonomen Provinzialbehörden trafen ihre Auswahl freilich mit unterschiedlicher Strenge. In der Westlichen Provinz etwa wurde 1980 die Sammlung *Textbuch Lyrik* (Kußler 1978) vorgeschrieben, die anderswo (z.B. in Transvaal) nie zugelassen wurde; enthielt sie doch - wie ein Kritiker (durchaus zu recht) monierte - „Produkte von Schreibern, die in der Literatur ein Instrument zur Veränderung der Gesellschaft sehen“ (Misch 1982: 31).

Wenn Argumente für die Existenzberechtigung bzw. die Erhaltung des Faches DaF in Südafrika gefordert sind, dann verweist man gern auf die „große“ Zahl Deutschsprachiger [es sind nur ca. 30.000], auf die 360 deutschen oder teilweise deutschen Firmen, die zusammen 60.000 Südafrikanern Arbeit verschaffen, jährlich 20 Milliarden Rand umsetzen und Deutschland damit zu einem der wichtigsten Handelspartner Südafrikas machen (vgl. Schmitt 1995: 54). Die Einsicht, daß sich aus solchen Gegebenheiten keine Existenzberechtigung für das Schulfach DaF ableiten läßt, setzt sich schwer durch. Zumal Deutschsprachige begreifen oft nicht, daß es absurd ist, deutschsprachigen Schülern Deutsch *als Fremdsprache* anzubieten; weil diese Schüler die DaF-Zielsetzungen schon am ersten Kurstag erfüllen, in der Matrikprüfung die A-Noten absahnen und die wirklichen Fremdsprachler auf die Plätze verweisen. Die Tatsache, daß DaF von einer erklecklichen Zahl Deutschsprachiger belegt wird, gehört zur Grundproblematik des Faches (vgl. Welz 1986: 163) und mit zu den Ursachen für den Rückgang der Schülerzahlen. Dieses Problem ist in den zuständigen Ausschüssen der derzeitigen Kapländischen Erziehungsbehörde seit Ende der siebziger Jahre heftig diskutiert worden. Es dauerte Jahre, bis man sich zu der kleinen korrigierenden Maßnahme bereitfand, den Medianwert der DaF-Matriknoten um einige Prozentpunkte zu erhöhen - wodurch man das Problem nicht löste, den Fremdsprachlern aber bessere Abschlüsse ermöglichte. Viele Lehrer berichten, daß deutschsprachige Schüler im allgemeinen nicht aus Neigung oder Überzeugung DaF wählen, sondern weil sie entweder von der Schulleitung oder von ihren Eltern bzw. einem deutschsprachigen Elternteil dazu angehalten werden. Die Schule hofft, auf diese Weise ihre Position durch ein zusätzliches „A“ zu stärken. Die Eltern wollen, daß ihre Kinder deutsche Grammatik lernen (mit der es im häuslichen Umgang - wenn denn überhaupt noch Deutsch gesprochen wird - nicht selten hapert) und deutscher Kultur innwerden (die zuhause oft nur noch in verklärter Erinnerung fortlebt). Die Situation wird dadurch kompliziert, daß viele dieser Kinder dem muttersprachlichen Deutschunterricht an einer deutschen Schule [s.u.] kaum würden folgen können, in DaF an einer Regierungsschule aber gute Noten erzielen. Auf diese Weise wird die Forderung nach DaF als Bildungsfach lebendig gehalten. Hier zeigt sich wiederum eklatant jene von Krusche

(1987: 107f) als „Traditionsfremde“ bezeichnete Einstellung zur deutschen Sprache, Literatur und Kultur. Was die Bedeutung deutscher Firmen für die südafrikanische Wirtschaft betrifft, wird man konzedieren müssen, daß südafrikanische Arbeiter bei BMW, Mercedes-Benz und Volkswagen auch ohne Deutschkenntnisse vorzügliche Autos bauen; eine Feststellung, die sich ohne weiteres auf Siemens, Hoechst, Bosch etc. übertragen läßt. Die Ausbildung im deutschsprachigen Raum bleibt im allgemeinen wenigen für Führungspositionen vorgesehenen einzelnen vorbehalten (und erfolgt keineswegs immer auf deutsch). Die Aussicht, zum Studium oder zur Aus- und Weiterbildung nach Deutschland geschickt zu werden, mag durchaus dazu motivieren, DaF zu belegen (vgl. Kußler 1983); aber sie steht nur von einem eher kleinen Kreis offen. Es ist deshalb irreführend, dieses Argument in einen breiteren Begründungsrahmen für das Fach DaF aufzunehmen.

3.1.2 Deutsch als Muttersprache

Auf Grund der erwähnten Einwanderungswelle im 19. Jahrhundert waren zahlreiche deutsche Schulen entstanden, die z.T. heute noch bestehen, wie die Höheren Schulen in Hermannsburg (gegründet 1856), Johannesburg (1890), Pretoria (1899) und Kapstadt (1904) sowie die Grundschulen in New Hanover (1858), Kroondal (1904), Coligny (1946), Vryheid (1964) und Durban (1971). Diese Schulen (es handelt sich generell um Einrichtungen mit privatem Schulträger) werden von der Bundesrepublik Deutschland gefördert. Sie bieten Deutsch als Muttersprache („German First Language: Higher Grade“) an. Die deutschen Schulen in Pretoria, Johannesburg und Kapstadt nehmen zusätzlich die deutsche Reifeprüfung ab und unterhalten Fremdsprachenzweige für Anderssprachige. In Natal gibt es außerdem staatliche Primarschulen mit deutscher Sprachkonzession; und zwar in Lüneburg, Uelzen, Wartburg, Izotscha, Harburg und Moorleigh (vgl. Bodenstein 1995: 43-45).

3.1.3 Lehrerausbildung

Die Ausbildung von Sekundarstufenlehrern erfolgt in Südafrika grundsätzlich im Rahmen eines einjährigen Aufbaustudiums in den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten. Sie wird mit dem „Higher Education Diploma“ (H.E.D.) abgeschlossen. Zulassungsbedingung für das H.E.D.-Studium mit der Qualifikation als DaF-Lehrer ist ein B.A. mit Deutsch auf mindestens zweijähriger Ebene. Für die eigentliche DaF-Didaktik und Methodik stehen in der Regel nur drei bis vier Wochenstunden zur Verfügung. Allerdings gehört zum Studium ein mehrwöchiges Praktikum an einer Schule. An einigen Universitäten (z.B. Stellenbosch und Western Cape) werden die Lehramtskandidaten von den Deutschen Seminaren betreut.

3.2 Deutsch als Hochschulfach

Wie oben ausgeführt wurde, haben das Schulfach und das Hochschulfach Deutsch gemeinsame Wurzeln. Auch ihre Entwicklung verlief - sowohl zahlenmäßig als auch konzeptionell - weitgehend parallel: je mehr Kandidaten das Schulfach belegten, desto stärkeren Zulauf hatten die Deutschen Seminare und desto größer wurde der Bedarf an Deutschlehrern. So kann es einerseits nicht verwundern, daß die Zahl der Deutschstudenten - wie die der Deutschschüler (s.o.) - in den siebziger Jahren ihren Höhepunkt erreichte; die Universität Pretoria hatte 1978 ca. 700 Germanistikstudenten (vgl. Hesse 1994: 12) und damit wahrscheinlich die höchste Zahl, die je an einem Deutschen Seminar in Südafrika immatrikuliert war. Andererseits ist die zuvor skizzierte Ausrichtung des Schulfachs Deutsch als Fremdsprache aufgrund des Kreislaufs von Lehrerbildung und Schulunterricht selbstverständlich auch eine Funktion der Programme der Deutschen Seminare an den Hochschulen.

Anfang der sechziger Jahre wurde Deutsch an allen „weißen“ Universitäten in Südafrika gelehrt. Die Mitte desselben Jahrzehnts erfolgten Neugründungen in Port Elizabeth und Johannesburg (Randse

Afrikaanse Universiteit) führten das Fach von Anfang an im Programm. Auch an den im Zuge der Apartheidpolitik um 1960 als „University Colleges“ gegründeten und ab 1969 in den Stand vollwertiger Universitäten erhobenen Hochschulen für die „nichtweißen >Völker<“ (Bilger 1976: 598) - wie die die University of Durban-Westville, die University of the North, die University of the Western Cape und die University of Zululand - gehörte das Fach schon früh zum akademischen Angebot. An den später gegründeten Universitäten in den sog. unabhängigen Homelands (z.B. Bophutatswana und Venda) hat es sich hingegen nie etabliert. Auch an den Technikons, einer Art Berufshochschule, die neben professionellen Diplomen neuerdings aber auch den niedrigsten akademischen Grad (Baccalaureus) verleiht und damit in direkte Konkurrenz zu den Universitäten tritt, spielten die Fremdsprachen stets eine untergeordnete Rolle.

Germanistik wird an den Hochschulen Südafrikas traditionell als Literaturwissenschaft betrieben. Bis Anfang der siebziger Jahre waren die zum B.A.-Grad führenden dreijährigen Studiengänge an den meisten Deutschen Seminaren, bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, ähnlich aufgebaut: im ersten Studienjahr erfolgte eine literatur- und kulturhistorische Übersicht, im zweiten Jahr wurde die deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts vorgestellt, in die Sprachgeschichte und z.T. ins Mittelhochdeutsche eingeführt; im dritten Jahr beschäftigte man sich mit der Literatur des Mittelalters, der Klassik und des 20. Jahrhunderts. Sprachkurse begleiteten das Programm, z.T. bis ins dritte Studienjahr. Auch die sog. B.A.-Honours-Kurse des vierten Studienjahres stimmten in hohem Maße überein. Sie boten den Studierenden aber vielfältige Wahlmöglichkeiten, so daß das tatsächliche Angebot aufgrund der jeweiligen Spezialisierungsgebiete vor Ort stärker differieren mochte. In vielen Seminaren waren jedoch Kurse in Gotisch oder Althochdeutsch obligatorisch. Die einzige eklatante Abweichung von dieser inhaltlichen Ausrichtung fand sich interessanterweise an der University of the North, wo Leonorus van der Westhuijzen von 1967 bis zu seinem Tod im Jahre 1981 bestrebt war, ein sprachwissenschaftliches Department aufzubauen, an dem u.a. Gotisch, Altnordisch, Altenglisch, Altsächsisch und Mittelniederdeutsch gelehrt werden sollten (vgl. Gottwald 1996: 14f).

1965 wurde der Südafrikanische Germanistenverband (SAGV, später umbenannt in „Germanistenverband im Südlichen Afrika“) gegründet. Er veranstaltet für seine ca. 150 Mitglieder - normalerweise in zweijährigem Turnus - regionale Fachtagungen, die seit Mitte der achtziger Jahre verstärkt auch das Schulfach DaF berücksichtigen. Außerdem gibt er zwei Zeitschriften heraus: das wissenschaftliche Jahrbuch *Acta Germanica* und den halbjährlich erscheinenden *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* (*DUSA*, ursprünglich *Deutschunterricht in Südafrika*). Unter der Herausgeberschaft von Dieter Welz (Rhodes) und seines Nachfolgers Walter Köppe (Stellenbosch) haben die *Acta Germanica* ein Niveau erreicht, das dem anderer regionaler germanistischer Zeitschriften in nichts nachsteht. Obwohl südafrikanische Germanisten auch häufig in auswärtigen Organen publizieren, vermitteln die *Acta* einen verlässlichen Eindruck vom Stand der germanistischen Forschung in der Region. Der *DUSA*, ursprünglich als Mitteilungsblatt des SAGV konzipiert, ist unter der langjährigen Herausgeberschaft Klaus von Delfts (Freistaat) und seiner Nachfolger Klaus Menck und Renate Du Toit (Western Cape) zu einem wichtigen fachdidaktischen Forum herangewachsen. Seit 1990 stellt er in einer besonderen Rubrik die Deutschen Seminare an südafrikanischen Universitäten vor.

Von den siebziger Jahren an wurden die germanistischen Studiengänge an verschiedenen Universitäten z.T. radikal umstrukturiert. Dies geschah zumeist infolge von Neubesetzungen der Lehrstühle; z.B. an der Universität des Freistaats 1972 (Delft), in Stellenbosch 1973 (Kußler), in Kapstadt 1974 (Horn), an der University of the Western Cape 1975 (Plüddemann) und an der Rhodes-Universität in Grahamstown 1978 (Welz). Dieser Prozeß, der sich in den achtziger Jahren fortsetzte und durch Rationalisierungsmaßnahmen noch forciert wurde (s.u.), führte zu einer starken Differenzierung der germanistischen Programme, die von ausländischen Besuchern bisweilen als Synkretismus erfahren wird.

Etliche Seminare strukturierten ihr Lehrangebot neu oder fächerten es breiter, setzten neue Schwerpunkte oder erprobten neue Ansätze. In Kapstadt realisierte man eine Verbindung des deutschen Kursystems mit dem südafrikanischen Jahrgangssystem, um die als störend empfundene „stufenweise Unterscheidung zwischen den Jahrgängen“ zu vermeiden (vgl. Pakendorf 1990: 68). In Stellenbosch wurden alle Studiengänge nach Maßgabe eines fremdphilologisch-interkulturellen Ansatzes neu konzipiert und neue Lehr- und Forschungsschwerpunkte (Medienwissenschaft, alternative Sprachlehrmethoden und technologieunterstützter Sprachunterricht) gesetzt (vgl. Kußler 1990a). An der University of the Western Cape etablierte Silvia Skorge in den achtziger Jahren Angewandte Linguistik und DaF-Didaktik, die dort seitdem dezidiert vertreten werden (vgl. Chubb 1993: 14). In Grahamstown wurde der bestehende B.A.-Studiengang für Absolventen mit Matrik-Deutsch durch ein eigenständiges Kurssystem für Kandidaten ohne entsprechende Vorbildung ergänzt (vgl. Welz 1986). In Durban mußte sich das Fach Deutsch im Rahmen eines neuen Seminars für „Europe Studies“ neu definieren. Wie sehr sich die Germanistik in Südafrika in den letzten 30 Jahren verändert hat, zeigt der Vergleich des heutigen Stands mit einer (leider unvollständigen) Übersicht der Studiengänge und Forschungsschwerpunkte Deutscher Seminare, die 1967 im ersten Band der *Acta Germanica* erschien (vgl. Die Germanistik 1967: 167-174).

1995 wurde Deutsch an 15 der insgesamt 21 Hochschulen Südafrikas gelehrt (vgl. Horn 1995: 9). In verschiedenen Fällen waren die ursprünglich eigenständigen Seminare in größeren Einheiten aufgegangen (wie schon erwähnt, in Natal/Durban: „Europe Studies“; außerdem an der University of Durban-Westville: „Modern European Languages“; in Port Elizabeth: „French and German“ und an der University of the Witwatersrand: „Modern Languages and Literatures“). Anderswo steht dies bevor (z.B. Stellenbosch: „Modern Foreign Languages“) oder droht gar die Schließung (z.B. in Port Elizabeth, Natal/Durban und Natal/Pietermaritzburg). Im Department of Modern Languages der University of Transkei in Umtata dagegen bauen seit 1996/97 zwei vom Deutschen Entwicklungsdienst entsandte Dozentinnen einen DaF-Anfängerkurs auf, den Ortskräfte später selbständig weiterführen sollen.

Die 1995 insgesamt ca. 50 in Südafrika tätigen Universitätsgermanisten (vgl. Horn 1995: 9) waren ausnahmslos Weiße; und zwar überwiegend Deutschsprachige (Deutschstämmige oder Eingewanderte), die zumeist in Südafrika studiert und auch promoviert hatten. Soweit bekannt, hat Südafrika bislang nur einen einzigen farbigen Germanisten hervorgebracht: den Kapstädter Neville Alexander, der nach seinem Studium an der UCT in den sechziger Jahren als Humboldt-Stipendiat bei Beißner in Tübingen über Gerhart Hauptmann promovierte, nach seiner Heimkehr wegen „Verschwörung zum Zweck der Sabotage“ zehn Jahre auf der ehemaligen Gefängnisinsel Robben Island inhaftiert war und – wie Horn (1992: 264f) registriert – „noch vor zehn Jahren durch den Justizminister daran gehindert wurde, eine Stelle als Germanist anzunehmen, die ihm an der UCT angeboten wurde“. Er hat sich u.a. als Historiker und als Experte in der Diskussion um die neue Sprachenpolitik verdient gemacht.

Das Fach hat derzeit schätzungsweise insgesamt rund 1000 Studenten pro Jahr. Das Gros dieser Studenten bilden Anfänger, die einen einjährigen Grundkurs absolvieren und das Fach danach abwählen. Was die regulären Studenten betrifft (diejenigen, die das Matrikfach Deutsch bestanden haben), liegt es auf der Hand, daß ihre Gesamtzahl in gleichem Maße wie die der Schüler abgenommen haben muß. Außerdem hat sich das Verhältnis von Anfängern zu regulären Studenten z.T. drastisch zugunsten der Anfänger verschoben.

Der für weite Bereiche der Auslandsgermanistik typische Übersichtscharakter der Deutsch-Studiengänge bewirkt auch an südafrikanischen Universitäten, daß die Dozenten in der Lehre generell ein außerordentlich breites Gebiet zu vertreten haben, was der Spezialisierung in der Forschung abträglich ist. Dennoch sind über die Jahre hin viele südafrikanische Germanisten auch international hervor-

getreten (vgl. Horn 1995).

Als in den achtziger Jahren die Einschreibungen an den Deutschen Seminaren immer weiter zurückgingen, setzte auch unter den Hochschulgermanisten eine kritische Reflexion auf das Selbstverständnis des Faches ein. Man plädierte für Adressatenbezogenheit auch der germanistischen Lehre und beklagte, daß die entsprechenden methodisch-didaktischen Fragen im SAGV keine „breite und öffentliche Diskussion“ fänden (Meister/Oberprieler 1987: 3). Wenn man von der regionalen Diskussion am Kap absieht (die z.T. im *DUSA* dokumentiert wurde), ist man auf solche Fragen in der Tat erst gegen Ende der achtziger Jahre eingegangen, obwohl entsprechende Diskussionsangebote seit Mitte der siebziger Jahre vorlagen. Das Plädoyer für eine auf solidarisches Handeln abzielende Wissenschaft gegen die Irrationalität der gesellschaftlichen Verhältnisse etwa (vgl. Kußler 1976) stieß damals noch weithin auf Unverständnis oder Ablehnung, obwohl Südafrika in dieser Zeit die Schüleraufstände von Soweto erlebte. Die Diskussionsbeiträge, die dann ab 1986 erschienen, stimmen darin überein, daß sie die Lage des Fachs „im Kontext der gesamten gesellschaftlichen Wirklichkeit dieses Landes“ betrachten wissen wollen (Lieskounig 1987: 56). Die konsequente curriculare Umsetzung dieser Forderung steht jedoch zumeist immer noch aus. Zwar haben sich verschiedene Germanisten in ihrer Forschung seitdem verstärkt der Situation vor Ort zugewandt oder diese (stärker) mitreflektiert; ansonsten aber zeigt ein Blick in den DAAD-Germanistenführer für das Südliche Afrika (Horn 1995), daß die Vorstellung einer invarianten („deutschen“) Germanistik in Südafrika nach wie vor lebendig ist. Die Frage nach der Existenzberechtigung der Hochschulgermanistik steht nach wie vor im Raum.

4. Ausblick

Das südafrikanische Erziehungswesen unterliegt seit geraumer Zeit einem gravierenden Erosionsprozeß. Ein B.A. ist heute - gemessen an den Aussichten, die er am Arbeitsmarkt eröffnet - kaum mehr wert als vor 20 Jahren das Matrikzeugnis (was nichts über die Qualität dieser Abschlüsse aussagt). Jedenfalls haben sich viele Fächer und die durch sie vermittelten Fähigkeiten im Zuge dieser Entwicklung aus der Schule in den Technik-, College- oder Hochschulbereich verlagert oder sind im Begriff, dies zu tun. Das gilt auch für die Fremdsprachen. Im tertiären Bereich werden sie indessen – wie auch anderswo in der Welt - immer seltener als Hauptfächer gewählt, dafür verstärkt als Nebenfächer im Rahmen eines „Bread-and-butter“-Hauptfachstudiums, das Aussichten auf eine spätere Anstellung bietet.

Diese Entwicklung vollzieht sich derzeit vor dem Hintergrund eines radikalen Umbruchs, dem seit 1994 das gesamte Erziehungssystem unterliegt. Eine der vordringlichen Aufgaben ist die Überbrückung der Kluft zwischen dem ehemals vernachlässigten „schwarzen“ Schulwesen und den vordem begünstigten Erziehungseinrichtungen für Weiße. Die stark differierenden finanziellen Aufwendungen pro Schüler sollen möglichst bald auf den gleichen Stand gebracht werden. Daß die ehemals „weißen“ Institutionen in diesem Prozeß Federn lassen müssen, liegt auf der Hand. Damit z.B. das extrem ungünstige Verhältnis von Lehrern zu Schülern an den ehemaligen „schwarzen“ Schulen aufgebessert werden kann, muß sich die ungleich günstigere Lehrer-Schüler-Relation an den vormals „weißen“ Schulen zwangsläufig verschlechtern; d.h. dort werden Planstellen überflüssig. Zehntausende gut qualifizierte und erfahrene Schul-, College- und Hochschullehrer aus diesem Bereich - auch im Fach Deutsch - haben sich im Zuge dieser Entwicklung vorzeitig pensionieren lassen. Offene Stellen werden nach dem Prinzip der „affirmative action“ oft mit unterqualifizierten und unerfahrenen Lehrkräften aus den ehemals unterprivilegierten Gesellschaftsschichten besetzt. Es dürfte etliche Jahre dauern, bis sich die Lage normalisiert hat. Überdies gesteht die 1997 verabschiedete Verfassung elf Sprachen gleiche Rechte zu. Dieser Bestimmung muß auch das Erziehungswesen Rechnung tragen. Angesichts der

Dringlichkeit und der enormen Komplexität dieses Projekts genießen die Fremdsprachen derzeit keinen hohen Stellenwert. Erst wenn die internen Probleme gelöst sind, haben auch sie wieder Aussichten, angemessen gewürdigt zu werden.

In der Zwischenzeit werden sie alles daransetzen müssen, ihre Position zu halten. Das Schulfach DaF ist dafür - wie oben angedeutet wurde - konzeptionell gerüstet. Dem Hochschulfach Deutsch dagegen scheint es nach wie vor an der Fähigkeit zu mangeln, auf originären Bedarf in ihrem gesellschaftlichen Umfeld versiert, flexibel und schnell zu reagieren. Ob Kurse in „Business German“, in denen einige Seminare derzeit ihr Heil suchen, realen Erfordernissen entsprechen, ist nicht erwiesen. Dafür ist im Dienstleistungssektor - in der stetig wachsenden Tourismusbranche - ein immenser Bedarf an Personal mit Fremdsprachenkenntnissen nachweisbar. Von 1995 bis 1999 werden - nach seriösen Schätzungen - in Südafrika annähernd 7 Millionen Touristen über 10 Milliarden Rand umsetzen und direkt zur Schaffung von 225.000 neuen Arbeitsplätzen allein im Tourismusbereich beitragen (vgl. Schmitt 1995). Deutschsprachige stellen derzeit mehr als die Hälfte der ausländischen Besucher; und in dieser Gruppe überwiegen die Älteren, von denen viele nicht sehr gut Englisch sprechen und die es deshalb begrüßen müßten, auf deutsch bedient zu werden. Geht man davon aus, daß nur ein kleiner Teil - 5% - der in der Tourismusbranche Beschäftigten mit deutschsprachigen Besuchern in Berührung kommen würde und also von Deutschkenntnissen profitieren könnte (z.B. Flug- und Reisebegleiter, Bus- und Taxifahrer, ein Teil des Personals in Hotels, Naturparks, auf Gästefarmen, in Weinkellereien, Reisebüros und Autoverleihen sowie Händler aller Art), dann gäbe es über 11.000 potentielle Kandidaten für entsprechende Deutschkurse. Was die bräuchten, sind spezielle fachsprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten. Das entsprechende Rüstzeug bereitzustellen, sollte einer Germanistik, die sich [s.o.] „im Kontext der gesamten gesellschaftlichen Wirklichkeit dieses Landes“ verortet (Lieskounig 1987: 56), eine willkommene Herausforderung sein. Nur: einschlägige Erfahrungen (vgl. z.B. Kußler 1990b) sind bislang seltene Ausnahmen. Wenn solche Erfahrungen zur Regel werden, wenn sich die südafrikanische Germanistik als die eigentliche Trägerin des Faches Deutsch auch in diesem pragmatischen Verständnis auf ihr gesellschaftliches Umfeld besinnt, die gesamte Bevölkerung des Landes in den Blick nimmt und von daher neu legitimiert, dann wird man sich um ihre Zukunft im künftigen südafrikanischen Erziehungswesen keine Sorgen zu machen brauchen.

LITERATUR

- Bilger, Harald R. (1976): *Südafrika in Geschichte und Gegenwart*. Konstanz: Druckerei und Verlagsanstalt Konstanz Universitätsverlag.
- Bodenstein Eckhart (1995): Die Rolle der deutschen Sprache in Südafrika. *Deutschunterricht im südlichen Afrika* 26, 2: 34-53.
- Chubb, Karin (1993): Deutschabteilungen stellen sich vor (VII): University of the Western Cape. *Deutschunterricht in Südafrika* 24, 2: 13-22.
- De Kadt, Elizabeth (1992): Deutschsprachige in Natal. *Deutschunterricht im südlichen Afrika* 23, 2: 62-67.
- Die Germanistik an den südafrikanischen Universitäten. *Acta Germanica* 1, 1967: 167-174.
- Doelstellings met die onderrig van Duits as vreemde taal in Suid-Afrika. *RGN-Ondersoek na die onderwys: Tale en taalonderrig*, Pretoria 1981, Bylae A (4): 117 - 118.
- Du Preez, L. (³1971): *Juta se Praktiese Duitse Leerboek vir Middelbare Skole*. Kaapstad et al.: Juta.
- Elbrecht, B.; F.J. Le Roux (³1924): *Höre, sprich, schreib und sing Deutsch. Deutsch-Afrikanisch bis zur Maturitätsprüfung. Neues deutsches Lehr- und Lesebuch für Mittelbare Schulen in Süd-Afrika. Erster Teil*. Pretoria: Van Schaik.

- Gottwald, S.R. (1996): Deutschabteilungen stellen sich vor (X): University of the North. *Deutschunterricht in Südafrika* 27, 1: 12-25.
- Grünewald, Hildemarie (²1993): *Die Geschichte der Deutschen in Südafrika*. Kapstadt: Naumann.
- Gutsche, C.E.W. (Hg. 1942): *Auswahl deutscher Prosa. Für die reifere Jugend der höheren Schulen und Hochschulen Südafrikas*. Bd. 1 [Theodor Storm: Psyche, Marie von Ebner-Eschenbach: Krumbambuli]. Pretoria: Van Schaik.
- Gutsche, Hugo (Hg. 1942): Die Keur van Duitse Gedigte. Vom edelsten deutschen Saatgut. A Golden Book of German Verse. 2 Bde. Pretoria: Van Schaik.
- Hesse, Gilbert (1994): Deutschabteilungen stellen sich vor (IX): Universität Pretoria. *Deutschunterricht in Südafrika* 25, 2: 12-15.
- Horn Peter (1992): Nekrolog auf eine Germanistik für Nekrophile oder die Germanisten sterben aus. *Acta Germanica* 21: 263-272.
- Horn Peter (Hg. 1995): Germanistik im Südlichen Afrika. Verzeichnis der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer. Bonn: DAAD.
- Jäckel, Martin (Hg. 1944): Lesebuch zum Gebrauch für den Deutsch-Unterricht in Südafrikanischen Schulen. Teil I. Pretoria: Van Schaik.
- Krusche, Dietrich (1987): „Warum gerade Deutsch? Zur Typik fremdkultureller Rezeptionsinteressen“. In: *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, hg. von Alois Wierlacher, München: Judicium 99-112.
- Kußler Rainer (1976): Zur gemeinsamen Fundierung von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. *Acta Germanica* 9, 1976: 15 - 23.
- Kußler Rainer (1978 Hg.): Textbuch Lyrik. Eine rückläufige Anthologie deutscher Gedichte von der Gegenwart bis zur Renaissance. München: Hueber.
- Kußler Rainer (1979): Zur Einstellung südafrikanischer Studienanfänger im Fach Deutsch gegenüber den Deutschen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in literaturdidaktischer Absicht. *Sociologia Internationalis* 17 [1981], 1/2: 213-234.
- Kußler Rainer (1983): Warum lernen südafrikanische Schüler Deutsch? Eine Anmerkung zur Lehrplandiskussion. *Deutschunterricht in Südafrika* 14, 1: 23-27.
- Kußler Rainer (1990a): Deutschabteilungen stellen sich vor (I): Deutsches Seminar Universität Stellenbosch. *Deutschunterricht in Südafrika* 21, 1: 31-50.
- Kußler Rainer (1990b): Jumbo-German. On the conception, creation and the outcome of an intensive German course for flight attendants of South African Airways. *Per Linguam* 6, 2: 3-18.
- Kußler Rainer (1993): Europa im kleinen? Zukunftsaussichten einer interkulturellen Germanistik im südlichen Afrika. In: Bernd Thum, Gonthier-Louis Fink (Hg.): *Praxis interkultureller Germanistik: Forschung - Bildung - Politik. Beiträge zum II. Internationalen Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Strasbourg 1991*. München: judicium: 519 - 538.
- Lieskounig, Jürgen (1987): Zur Problematik des „Landeskunde“-Unterrichts in einem Land wie Südafrika. *InfoDaF* 14, 1: 55-60.
- Meister J.C.; G. Oberprieler (1987): Vom Nutzen und Nachteil der Germanistik für die Bildung des Menschen: Zur Notwendigkeit einer kritischen Reflexion von Selbstverständnis und Funktion der Schul- und Hochschulgermanistik im heutigen Südafrika. *Deutschunterricht in Südafrika* 18, 2: 1-14.
- Misch Manfred (1982): Rainer Kußler [Hrsg.]. Textbuch Lyrik. Eine rückläufige Anthologie deutscher Gedichte von der Gegenwart bis zur Renaissance. München (Hueber) 1978. 84 S. *Deutschunterricht in Südafrika* 13, 2: 23-32.
- Pakendorf, Gunther (1990): People's Germanistik? *Acta Germanica*, Beiheft 1: 11-25.
- Pakendorf, Gunther (1990): Deutschabteilungen stellen sich vor (II): Universität Pretoria. *Deutschunterricht in Südafrika* 21, 2: 62-70.
- Pretorius M.J. (1976): Duits as vak in Kaaplandse skole 1830-1930. M.A.-Diss., Universität Stellenbosch [masch.].
- Pretorius, S.G.& J.E.P.H. Johl (o.J.): *Sprechen Schreiben Singen*. Kapstadt et al.: Nasou.
- Schmitt, Marco (1995): Why study German? *Deutschunterricht im südlichen Afrika* 26, 2: 54-56.
- Schulze, H.G. (Hg. 1943): Wilhelm Tell. Schauspiel von Friedrich Schiller. Mit einer Einleitung und Anmerkungen. Pretoria: Van Schaik [=Dekker, J.J.; H.G. Schulze (Hg.): Aus deutscher Dichtung. Deutsche Vers- und Prosadichtungen für südafrikanische Schulen und Universitäten Bd. 1].

Skorge Silvia; Rainer Kußler; Rudolf Rode (= Skorge et al. 1984): *Deutsch Za 6&7*. Kapstadt: Maskew Miller Longman.

Steyn, H.A.; H.G. Schulze; H. Gutsche (1925): *Wörterbuch Deutsch - Afrikanisch, Afrikanisch - Deutsch*. Pretoria: Van Schaik.

Struckmann, Elmar (ed. 1992): *An Investigation into the Position of French and German in the Republic of South Africa*. Department of Education and Culture, House of Assembly.

Trümpelmann, G.P.J. (Hg. o.J.): *Zu Lust und Lehr. Ein kleines Lesebuch für Anfänger*. Cape Town: Maskew Miller.

Trümpelmann, G.P.J. (1950): Deutsches Schaffen im Oranje-Freistaat. *Die Eiche*, Beilage 8.

Trümpelmann, G.P.J. (Hg. 1951): *Joseph von Eichendorff. Aus dem Leben eines Taugenichts*. Mit Illustrationen von Ely Holm und einem Nachwort und Erläuterungen von G.P.J. Trümpelmann. Pretoria: Van Schaik [=Van Schaik's Sammlung deutscher Schriftsteller 10].

Trümpelmann, G.P.J.; E. Erbe (⁸1983): *Woordeboek / Wörterbuch: Afrikaans - Duits, Deutsch - Afrikaans*. Pretoria: Van Schaik.

Uys, P.H. de V. (1944): *Juta se Praktiese Duitse Leerboek vir Middelbare Skole*. Kaapstad et al.: Nasionale Pers.

Welz Dieter (1986): Deutsch als Fremdsprache im südlichen Afrika. Ein historisch-kritischer Blick auf das Selbstverständnis des Faches. *Info DaF* 13, Nr. 2: 161-177.

Welz Dieter (1989a): Das regionale Lehrwerk - ein Trend macht Schule. Unveröffentlichtes Manuskript eines beim südafrikanischen Human Sciences Research Council hinterlegten Vortrags, gehalten bei der IX. Internationalen Deutschlehrertagung in Wien, 31.7. - 4.8.1989.

QUELLE

Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter 2001: 1609-1619.