

# Zur Deutschlehrendenausbildung an südafrikanischen Universitäten: Angebote, institutionelle Herausforderungen und Zukunftsperspektiven

Henk van der Westhuizen

**Abstract:** Ziel dieses Beitrags ist es, den aktuellen Stand der Deutschlehrendenausbildung an südafrikanischen Universitäten darzustellen. Zunächst wird die Stellung des Faches Deutsch im Kontext der südafrikanischen Sprach- und Bildungspolitik skizziert. Im Anschluss folgt ein Überblick über die bestehenden Ausbildungsangebote für angehende Deutschlehrende, wonach die institutionellen Herausforderungen in der Ausbildung erörtert werden. Abschließend werden Zukunftsperspektiven für die Ausbildung nicht nur mit Bezug auf Deutsch, sondern auch zu anderen Fremdsprachen aufgezeigt, die sich in einer ähnlichen Position wie das Deutsche befinden.

**Schlagwörter:** Deutsch, Lehrerausbildung, Fremdsprachenunterricht, Südafrika

**Abstract:** This article aims to examine the current state of German teacher education at South African universities. First, the position of the German language within the context of South African language and education policy is outlined. This is followed by an overview of the existing training programs for prospective German teachers, after which the institutional challenges in the training will be discussed. Finally, future perspectives for the training of not only German teachers but also teachers of other foreign languages in a similar position to German are presented.

**Keywords:** German, teacher training, foreign language teaching, South Africa



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

## 1 Einleitung

Das Fach Deutsch blickt auf eine fast 200 Jahre lange Geschichte im südafrikanischen Bildungssystem zurück. Seit einer Neuausrichtung in der Sprach- und Bildungspolitik nach dem Ende der Apartheid 1994, die die Aufwertung der während der Apartheid benachteiligten afrikanischen Sprachen als Ziel hat, sieht sich das Fach immer wieder mit neuen Herausforderungen und einem erhöhten Legitimationsdruck konfrontiert. Eine Konsequenz dieser Neuausrichtung in der Sprach- und Bildungspolitik war der Rückgang an Deutschlernenden und Deutschlehrenden sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich, was sich bis heute negativ auf die Sicherung des Nachwuchses auswirkt. Ein weiterer Grund für den ausbleibenden Nachwuchs liegt in den begrenzten Möglichkeiten, im Hochschulkontext eine Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik zu absolvieren und sich als Deutschlehrkraft zu qualifizieren. Ziel des folgenden Beitrags ist es, vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Stellung des Faches Deutsch den aktuellen Stand der Deutschlehrendenausbildung an südafrikanischen Universitäten darzustellen und bestehende Angebote zu präsentieren. Dabei werden institutionelle Herausforderungen, die mit der Ausbildung von Deutschlehrenden an Universitäten einhergehen, erläutert. Abschließend werden einige Zukunftsperspektiven für die Ausbildung von Deutschlehrenden sowie von Lehrenden anderer Fremdsprachen, die sich in einer vergleichbaren Position wie das Deutsche befinden, aufgezeigt.

## 2 Das Fach Deutsch in Südafrika

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über das Fach Deutsch gegeben, da von einem Zusammenhang zwischen dem Status des Deutschen im südafrikanischen Bildungssystem, dem Stand des Faches an Schulen und Universitäten sowie der Deutschlehrendenausbildung auszugehen ist. Zum Stand des Faches Deutsch sind in den letzten Jahren Publikationen erschienen, in welchen vornehmlich der Wandel des Faches im Zuge bildungspolitischer Veränderungen seit dem Ende der Apartheid reflektiert wurde (vgl. Van der Walt 2024a; Riedner 2020; Weber 2018; Annas 2016; Mbohwa-Pagels & Rode 2014; Augart 2012; Von Maltzan 2022, 2018, 2009; Laurien 2006). Im Rahmen der Apartheidspolitik wurde dem Deutschlernen an vielen weißen afrikaanssprachigen Schulen aufgrund dessen hohen Stellenwerts als Bildungssprache und der kulturellen Affinität weißer afrikaanssprachiger Südafrikaner\*innen zum Deutschen (vgl. Riedner 2020; Annas 2016) eine hohe Bedeutung beigemessen. Nach einem Höhepunkt Anfang der 1980er Jahre erlebte das Fach ab 1994 einen deutlichen Bedeutungsverlust, sodass „die Zahl der Deutschlernenden zwischen 1982 und 2008 um ca. 80% zurückgegangen“ ist und „Deutsch heute nur noch an acht von 26 Universitäten in Südafrika belegt werden“ kann (Riedner 2020: 45). Diese Entwicklung ist im Kontext einer Neuausrichtung der Sprach- und Bildungspolitik in Südafrika seit 1994 zu sehen, die die Aufwertung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und die Förderung und Gleichsetzung der elf offiziellen Amtssprachen als Ziel hat (vgl. Mbohwa-Pagels & Rode 2014; Von Maltzan 2009). Dadurch sollte der diskriminierende Sprachpolitik der Apartheidsregierung, die Englisch und Afrikaans den Vorrang gegeben hatte, entgegengewirkt und den neun ehemals benachteiligten Sprachen, die von

75% der Bevölkerung gesprochen werden, eine gleichwertige Stellung zugesprochen werden. Die Gleichsetzung aller südafrikanischen Sprachen bildet somit eine wichtige Komponente im Bestreben, der Vision einer Regenbogennation, die auf „Versöhnung und gegenseitige Toleranz“ sowie „kulturelle Verständigung“ (Von Maltzan 2009: 206) setzt, gerecht zu werden.

Zentral in der südafrikanischen Sprach- und Bildungspolitik ist die im Jahre 1997 verabschiedete *Language in Education Policy* (LiEP), innerhalb derer sich nach Mbohwa-Pagels & Rode (2014: 13) die Position des Deutschen bestimmen lässt. Einerseits beabsichtigt die LiEP „die Förderung und Entwicklung aller offiziellen Sprachen“, andererseits räumt sie auch anderen nichtoffiziellen Sprachen einen Platz ein, die „für Lerner in Südafrika erforderlich sind oder die von bestimmten Gemeinschaften gesprochen werden, inklusive Sprachen, die aus religiösen Gründen und Sprachen, die für internationalen Handel und Kommunikation wichtig sind“ (Department of Basic Education 1997: 2; zit. nach Mbohwa-Pagels & Rode 2014: 14). Deutsch ist zusammen mit Sprachen wie Französisch, Portugiesisch, Hebräisch, Arabisch, Griechisch, Hindi, Gujarati, Tamil und Urdu dieser Kategorie zugeordnet und gilt demnach als „schützens- und förderungswürdig“ (Laurien 2006: 440) oder „Nischensprache, die in bestimmten Lernumfeldern einen sinnvollen Beitrag zum Ausbildungsprogramm leisten kann“ (Mbohwa-Pagels & Rode 2014: 13). Trotz des Status des Deutschen als „privilegierte Minderheitssprache“ (Laurien 2006: 442) und „der von der Regierung deklarierten Verpflichtung zur Mehrsprachigkeit“ (Von Maltzan 2009: 209) führte die LiEP laut Von Maltzan aufgrund fehlender finanzieller Unterstützung vom Erziehungsministerium zu einem starken Rückgang im Angebot von Fremdsprachen an Schulen und Hochschulen (ebd.: 208). Riedner betrachtet den Rückgang von Fremdsprachen ebenfalls als „realpolitische Folge eingeschränkter finanzieller Ressourcen“ (2020: 45), sieht aber auch in den „kognitiven Grenzen der Vielsprachigkeit“ (ebd.: 45) eine weitere Erklärung für die Abnahme der Lernendenzahlen. Angesichts dieser Herausforderung bei der Umsetzung der Mehrsprachigkeitspolitik sei darauf hingewiesen, dass neben den Fremd- oder nichtoffiziellen Sprachen auch die südafrikanischen Amtssprachen häufig mit erheblichen Umsetzungsproblemen zu kämpfen haben (vgl. Lafon 2009).

Ein Beispiel für die Umsetzung der neuen Sprachpolitik ist die im Jahre 2013 eingeführte *Incremental Introduction of African Languages in South African Schools* (IIAL), im Rahmen derer alle Lernenden neben ihrer *Home Language* (HL) auch zwei weitere Sprachen, darunter eine afrikanische Sprache, erlernen sollen (Van der Walt 2024a: 333). Zu den zentralen Zielen der IIAL gehören u. a.:

„To increase access to languages by all learners, beyond English and Afrikaans, by requiring all non-African Home Language speakers to learn an African language; and promote social cohesion and economic empowerment and expand opportunities for the development of African languages as a significant way of preserving heritage and cultures“. (Department of Basic Education 2013: 6)

Die Einführung der IIAL ist im Kontext der historisch begründeten Mehrsprachigkeitsbestrebungen in Südafrika folgerichtig. Eine Konsequenz der IIAL ist jedoch, dass die nichtoffiziellen Sprachen, die im Schulsystem als *Second Additional Languages* (SAL) angeboten werden, weiter an den Rand des Lehrplans gedrängt werden. Neben der begrenzten Anzahl an Wochenstunden gestaltet sich die

Integration der SAL in den regulären Stundenplan als schwierig, sodass SAL an vielen Schulen nur noch früh morgens oder spät nachmittags unterrichtet werden können (vgl. Wittmann & Olivier 2019). Aktuell wird Deutsch an Schulen entweder als HL oder SAL im Rahmen des *National Senior Certificate* als Prüfungsfach angeboten. Seit 2008 ist das *Independent Examinations Board* (IEB) für die SAL zuständig, deren Abschlussprüfungen mit dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) vergleichbar sind (vgl. Mbohwa-Pagels & Rode 2014). Ausgewählte Daten aus einer noch nicht veröffentlichten Umfrage des Goethe-Instituts Südafrika aus dem Jahr 2023 geben einen aktuellen Überblick über die Deutschlernendenzahlen in Südafrika und befinden sich im Anhang 1.

Die Auswirkungen der neuen Sprach- und Bildungspolitik waren auch im Hochschulkontext spürbar und führten zur Umstrukturierung und Schließung von Deutschabteilungen. Nach einem anfänglichen Rückgang der Studierendenzahlen hat sich die Situation jedoch in den letzten Jahren stabilisiert (vgl. Riedner 2020; Augart 2012; Von Maltzan 2010). An Universitäten hat Deutsch den Status eines Wahlpflichtfaches und wird heutzutage zum größten Teil von Studierenden ohne jegliche Vorkenntnisse belegt, was auf das reduzierte Angebot an Deutschunterricht an Schulen zurückzuführen ist (Von Maltzan 2018: 105). Demnach ist der Spracherwerb das primäre Ziel im ersten Studienjahr, in den darauffolgenden Jahren konzentrieren sich die Lerninhalte und -ziele auf Literatur- oder Kulturwissenschaft (vgl. Weber 2018; Annas 2016; Augart 2012). Weber (2018) sieht in der südafrikanischen Germanistik weiterhin eine starke literaturwissenschaftliche Prägung, auch wenn mittlerweile andere Schwerpunkte in Lehre und Forschung hinzugekommen sind:

*„Der Fokus in der örtlichen Germanistik erweitert sich und interkulturelle Studien im weitesten Sinne sowie Fachdidaktik, besonders unter Einbeziehung des örtlichen Kontexts und des Einsatzes digitaler Medien, gewinnen etwas mehr Raum in der Forschung der Germanisten und Postgraduierten in Südafrika, was sich durchaus auch in der Lehre niederschlägt, aber keineswegs das Ende der herkömmlichen literaturorientierten Germanistik bedeutet.“ (ebd.: 111)*

Auch die Forderungen nach Dekolonisierung, die durch die landesweiten Studierendenproteste 2015 und 2016 einen Höhepunkt erreichten, lösten eine kritische Reflexion über die Ausrichtung der Deutschabteilungen aus (vgl. Riedner 2020; Von Maltzan 2018; Weber 2018). Im Wesentlichen fordert der Aufruf nach Dekolonisierung „die Anerkennung und Miteinbeziehung nicht-westlicher Wissensmodelle in die universitären Curricula“ und geht mit „eine(r) grundlegende(n) Ablehnung kolonialer oder als kolonial empfundener Kulturen und Sprachen“ einher (Weber 2018: 107). Auch wenn das Fach Deutsch von der Forderung betroffen ist, betont Riedner, dass die südafrikanische Germanistik sich seit 1994 des anhaltenden Legitimierungsdrucks stets bewusst war und wusste, „dass Deutsch nur dann Bestandteil des Fächerangebots bleiben kann, wenn es seine Relevanz für den tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel Südafrikas zeigen kann“ (2019: 34). In der curricularen Umsetzung zeigt sich dies in einer verstärkten Beschäftigung mit

*„Themen und Texten (...), die entweder einen klaren Afrika-Bezug zeigen oder sich aufgrund ihrer übergreifenden inhaltlichen Relevanz in der Herstellung direkter oder indirekter*

*gesellschaftlicher Bezüge und Verbindungslinien zwischen Deutschland und (Süd-)Afrika als relevant erweisen*“. (ebd.: 34)

Somit sieht das Fach Deutsch an Universitäten seine Aufgabe darin, Lernprozesse sowohl in lokale als auch in globale Zusammenhänge einzuordnen und daraus seine Relevanz für den südafrikanischen Bildungskontext abzuleiten (vgl. Riedner 2019; Von Maltzan 2014).

### **3 Zur Deutschlehrendenausbildung an südafrikanischen Universitäten**

Auch die Deutschlehrendenausbildung im südafrikanischen Hochschulkontext ist in die bisher beschriebenen Zusammenhänge eingebunden, wird jedoch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Fach bislang nur am Rande berücksichtigt. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass die Deutschabteilungen derzeit keine offizielle Lehrendenausbildung für das Schulwesen anbieten. Diese Aufgabe fällt in den Zuständigkeitsbereich der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten. Zudem gehört die Deutschlehrendenausbildung nicht zu den etablierten Forschungsthemen südafrikanischer Germanist\*innen<sup>1</sup> (vgl. Weber 2018). Dieses Desiderat soll nun im folgenden Abschnitt aufgegriffen werden. Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Stellung des Faches Deutsch werden zunächst der aktuelle Stand der Deutschlehrendenausbildung und bestehende Angebote dargestellt. Anschließend werden die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die damit verbundenen Herausforderungen erörtert und mögliche Zukunftsperspektiven für die Ausbildung von sowohl Deutsch- als auch anderen Fremdsprachenlehrenden beleuchtet, denen ebenfalls Ausbildungsmöglichkeiten fehlen.

#### **3.1 Angebote in der Deutschlehrendenausbildung an Universitäten**

Derzeit bieten fünf südafrikanische Universitäten Module an, die eine fachdidaktische Ausbildung in Deutsch anstreben. Davon sind vier Module Bestandteil im postgraduierten Studiengang *BA Honours in German* oder *German Studies*, ein Modul befindet sich in einem *Postgraduate Certificate of Education* (PGCE), das an eine erziehungswissenschaftliche Fakultät angebunden ist.

Das Honours-Programm der University of Pretoria und der North-West University wird seit 2013 in der Form einer regionalen Zusammenarbeit angeboten. Darin enthalten ist das Modul ‚Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache‘, das sich als eine Einführung in fremdsprachendidaktische Grundlagen versteht. Die Lernziele umfassen (1) die Auseinandersetzung mit Lern- und Spracherwerbtheorien, (2) die Aneignung einer systematischen Wissensbasis in DaF, (3) den Erwerb von Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht und (4)

---

<sup>1</sup> Die Publikationen von Wittmann & Olivier (2019, 2020) konzentrieren sich eher auf den Weiterbildungsbedarf südafrikanischer Deutschlehrkräfte.

die Thematisierung aktueller Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik (University of Pretoria 2022: 4). Als Grundlage für die inhaltliche Erarbeitung dienen Fachartikel und ausgewählte Inputtexte aus Deutsch Lehren Lernen (DLL). Das Modul wird auf Deutsch angeboten und umfasst 28 Vorlesungen über zwei Semester.

An der University of the Western Cape (UWC) ist das Modul ‚*German 735 Teaching German as a Foreign Language*‘ fester Bestandteil des Honours-Programms und wird regelmäßig von Studierenden belegt. Die Modulbeschreibung benennt drei zentrale Schwerpunkte: „(1) *The role of linguistics and applied linguistics for foreign language teaching*, (2) *An introduction to the psychology of foreign language acquisition*, (3) *A brief history of language teaching methods*“ (2023: 1). Die Unterrichtssprache ist Deutsch, wobei Klassendiskussionen oft auf Englisch geführt werden. Nach dem Abschluss des Moduls sollen Studierende u. a. folgende Kompetenzen nachweisen können:

*„On completion of this module students should be able to demonstrate an understanding of the theoretical basis of language teaching and learning with reference to the relevant areas of linguistics; demonstrate knowledge of principles of foreign language teaching and methods of foreign language teaching; distinguish between grammar for linguists and grammar for learners; critically evaluate textbooks, demonstrate knowledge and use of media; understand and apply various testing methods; demonstrate an understanding of learning strategies.“*

(UWC Modulbeschreibung Deutsch 2023: 1)

An der University of the Free State wurde das Modul ‚*MFL6808 Methodology of teaching French and German as a Foreign Language*‘ im Jahre 2022 als Teil des BA Honours der Deutschabteilung eingeführt, wobei die Nachfrage derzeit noch nicht so hoch wie erwünscht ist. Auch das DaF-Masterprogramm ‚Deutsch als Fremdsprache im deutsch-südafrikanischen Kontext‘ zwischen der Stellenbosch University (SU) und dem Herder-Institut der Universität Leipzig (Universität Leipzig 2024: 1) hat seit seiner Entstehung im Jahre 2011 entscheidend zur Ausbildung von Deutschlehrenden in Südafrika beigetragen. Absolvent\*innen dieses Masters studierten zwei Semester an jeder Institution und erwarben damit einen Doppelabschluss. Das Modulangebot an der SU war vor allem literatur- und kulturwissenschaftlich orientiert, dagegen konnten am Herder-Institut Wahlpflichtmodule in den Fachbereichen Didaktik und Methodik, Kultur- und Literaturstudien sowie Angewandte Linguistik belegt werden. Neben der Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen war das Angebot praxisorientiert und umfasste das Absolvieren eines Praktikums. Im Anschluss an den Auslandsaufenthalt verfassten die Studierenden eine Masterarbeit. Etwa zwölf Absolvent\*innen des Programms haben eine Lehrtätigkeit in Südafrika aufgenommen und waren oder sind im Schul- bzw. Hochschulbereich tätig. Derzeit werden keine neuen Bewerbungen für das Programm angenommen.

Nicht zuletzt ist eine bemerkenswerte Entwicklung in den letzten drei Jahren an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Stellenbosch University zu verzeichnen. Als Reaktion auf die gestrichenen und fehlenden Angebote einer fremdsprachendidaktischen Ausbildung wurde das Modul ‚*Foreign Language Teaching 771*‘ im Rahmen eines PGCE für die Sprachen Deutsch, Französisch und Mandarin entwickelt. Zum einen handelt es sich um die drei Sprachen, die im

Department of Modern Foreign Languages an der SU angeboten werden. Zum anderen folgen diese Sprachen ähnlichen curricularen Richtlinien im Schulwesen und weisen damit eine Vergleichbarkeit auf (Van der Walt 2024b: 1). Ziel des Moduls ist es,

„ ... to study the various curriculum and assessment documents for foreign languages that are taught at secondary school level in South Africa (to) lay a foundation for developing strategies in line with current practices so that we can build fluency and accuracy in learners' language proficiency.“ (PGCE 2024: 1)

Es wird zudem betont, dass das Modul einem soziolinguistischen Ansatz folgt, auch wenn sich dies nicht eindeutig aus den Kursinhalten erschließen lässt:

„This module takes a sociolinguistic approach to language learning and teaching by emphasizing the link between language and society, taking the context of South Africa and Africa and its history of colonisation into account.“ (ebd.: 1)

Das Modul wird über zwei Semester hinweg angeboten und besteht aus drei Lehrveranstaltungen pro Woche, nämlich zwei Vorlesungen und einem *language-specific tutorial*. In den Vorlesungen erarbeiten die Studierenden Grundprinzipien und -theorien des Fremdsprachenlernens und -lehrens und beschäftigen sich mit den curricularen Rahmenbedingungen der jeweiligen Sprachen. Die Unterrichtssprache ist Englisch. In den *language-specific tutorials* widmen sich Studierende der Erstellung von Unterrichtsentwürfen und -materialien für ihre jeweilige Sprache. Im Mittelpunkt der *language-specific tutorials* stehen regelmäßige Schulbesuche, wo Studierende eng mit den jeweiligen Fremdsprachenlehrenden zusammenarbeiten. Diese Schulbesuche, die alle zwei Wochen für jeweils zwei Stunden stattfinden, geschehen zusätzlich zu den in einem PGCE verpflichtenden Schulbesuchen und stellen daher ein Novum in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden in Südafrika dar. Durch die Unterrichtshospitationen und anschließenden Auswertungsgespräche gewinnen Studierende wertvolle praxisnahe Einblicke in den Unterricht (vgl. Van der Walt 2024b). So gewährleisten die Schulbesuche eine wertvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis, denn sie bauen auf die Erarbeitung fachdidaktischer Themen in den Vorlesungen auf und geben Studierenden die Möglichkeit, eigenständig erstellte Unterrichtsentwürfe mit der Lehrkraft zu diskutieren. Zur Veranschaulichung dieses Zusammenhangs dient ein Beispiel aus dem Kursplan:

<b>Date and theme</b>	<b>Preparation</b>	<b>Tutorial</b>
Weeks 9 and 10 Writing and presenting	Find the requirements for writing and presenting in the CAPS/ IEB document of your chosen foreign language. Be prepared to discuss them. Extended writing methodology.	Discuss the setting of writing tasks at Grade 11 and 12 level with your mentor teacher. Set two different extended writing topics with instructions and mark allocations. We will discuss them in class. Discuss the marking of extended writing with your mentor teacher. We will discuss marking rubrics in class.

Tab. 1: Beispiel aus dem Kursplan für PGCE *Foreign Language Teaching 771* (2024: 3)

Der Kursplan orientiert sich vornehmlich an den Richtlinien der CAPS<sup>2</sup> und IEB. Zu Beginn des Kurses werden grundlegende Aspekte im Erst-, Zweit- und Fremdsprachenerwerb behandelt, wonach eine Analyse der offiziellen curricularen Dokumente stattfindet. Auch Fachartikel, die den Stand und Status der drei Sprachen innerhalb des südafrikanischen Bildungskontextes darstellen, sollen gelesen werden. Als nächstes folgt eine Thematisierung der Bereiche (1) Hören und Sprechen, (2) Lesen und Hör-Sehen sowie (3) Schreiben, Präsentieren und Bewertung. Auch die Grammatikvermittlung, der Literaturunterricht sowie die Auseinandersetzung mit sprachlichen Varietäten und Standards bilden weitere Themenbereiche. In allen Themenbereichen liegt der Fokus auf der konkreten Umsetzung in den unterschiedlichen Klassenstufen. Für den erfolgreichen Abschluss des Moduls erhalten Studierende 20 Credit Points.

Bezüglich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der hier aufgeführten Module lässt sich festhalten, dass die an die jeweiligen Deutschabteilungen angebotenen Module ein weites Spektrum fremdsprachendidaktischer Themenfelder abdecken. Wie es den Modulbeschreibungen zu entnehmen ist, liegt der Fokus auf der theoretischen Erarbeitung dieser Themenfelder. Dadurch werden die Studierenden auf eine potenzielle vertiefte wissenschaftliche Untersuchung einer fremdsprachendidaktischen Thematik vorbereitet, z. B. in der Form einer sogenannten *honours thesis*. Dieses Forschungsinteresse kann auch in einer Masterarbeit weiterverfolgt werden. Die Wahl der Unterrichtssprache in den Modulen variiert je nach Kontext; es werden entweder Deutsch, Englisch oder beide Sprachen genutzt, wie beispielsweise an der UWC. Das Modul FLT 771 an der SU ist an die Erziehungswissenschaftliche Fakultät angebunden und konzentriert sich ebenfalls auf die Erarbeitung fremdsprachendidaktischer Themenfelder, setzt jedoch einen besonderen Fokus auf die Auseinandersetzung mit den curricularen Richtlinien der jeweiligen Sprachen im Schulwesen. Studierende sollen nicht nur mit den curricularen Vorgaben vertraut gemacht werden, sondern auch Fähigkeiten zu deren praktischer Umsetzung entwickeln. Dies kommt vor allem in der bereits dargestellten Verbindung zwischen den Vorlesungen und *language-specific tutorials* zum Ausdruck. Studierende werden an der SU somit gezielt auf eine Lehrtätigkeit an Schulen vorbereitet, was durch die enge Zusammenarbeit mit Fremdsprachenlehrenden an den Schulen unterstützt wird. Die Unterrichtssprache ist Englisch.

### 3.2 Institutionelle Herausforderungen

Die oben dargestellten Module sind grundsätzlich zu begrüßen, denn einige Lehrkräfte konnten in den letzten Jahren dadurch den Lehrberuf antreten. Dies darf jedoch nicht die mehrschichtige Problematik der Deutschlehrendenausbildung in Südafrika verbergen. Ein Aspekt ist die fehlende Akkreditierung der fremdsprachendidaktischen Module in den postgraduierten Studiengängen (*BA Honours in German* oder *German Studies*) durch das Erziehungsministerium. Diese Akkreditierung, die für eine Registrierung beim *South African Council for Educators* (SACE) und damit für eine Festanstellung an Schulen erforderlich ist, lässt sich nur durch den Abschluss eines *Bachelor of*

---

<sup>2</sup> Die *Curriculum Assessment Policy Statements* (CAPS) enthalten umfassende curriculare Vorgaben für das südafrikanische Schulwesen.



*Education* (BEEd) oder eines PGCE erreichen (vgl. Wittmann & Olivier 2019). Ein PGCE ist für solche Studierende eine Option, die bereits einen Bachelorabschluss erworben und sich für den Lehrberuf entschieden haben. In einem PGCE, das über zwei Semester abgelegt wird, sollen Studierende neben den Pflichtmodulen mindestens zwei Schulfächer belegen, in denen sie eine fachdidaktische Ausbildung – auch als *subject methodology* bezeichnet – erhalten. Dabei ist Deutsch, in den meisten Fällen auch andere *Second Additional Languages* wie Französisch, Portugiesisch oder Spanisch, nicht als Angebot im Fachkatalog enthalten<sup>3</sup>. Eine Ausnahme bildet die Stellenbosch University. Auch wenn die Aufnahme des Moduls ‚*Foreign Language Teaching 771*‘ an der SU als großer Erfolg gewertet werden kann und als Präzedenzfall für die Einführung ähnlicher Module an anderen Universitäten dienen könnte, sticht eine weitere institutionelle Hürde hervor: Laut der Modulbeschreibung kann das Modul nur angeboten werden, wenn sich mindestens 15 Studierende einschreiben (Faculty of Education 2024: 32). Van der Walt (2024a: 336) beschreibt die Problematik wie folgt:

*„Teacher education and training is a problem in itself, mainly because the number of students for each language is small. Most universities require a minimum number of students to offer a module. In this regard teacher educators for these languages are in the same position as the teachers. It is too expensive for a department or section to appoint a lecturer permanently for just one module, in only one programme.“*

Berücksichtigt man, dass auch an der University of Pretoria und der University of South Africa Module, die eine fachdidaktische Ausbildung im Deutschen als *Second Additional Language* zum Ziel hatten, in den letzten Jahren aufgrund mangelnder Studierendenzahlen aus dem PGCE-Fachkatalog entfernt wurden, ergibt sich ein klares Muster im Umgang mit Deutsch und auch anderen SALs in PGCE-Programmen. Sind die Studierendenzahlen zu niedrig, dann fehlt auch die Rechtfertigung, das Modul weiterhin anzubieten und die dafür notwendigen Ressourcen bereitzustellen. Solche Entscheidungen führen entweder zu einem starken Rückgang in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften (Van der Walt 2024a: 336) oder dazu, dass sich angehende Lehrkräfte über Umwege qualifizieren müssen.

Wie gelangen nun angehende Deutschlehrkräfte zu einer Anstellung an Schulen? Neben einem sechssemestrigen Abschluss in Deutsch müssen Studierende im PGCE zwei *subject methodology* Module belegen. Das bedeutet, dass Studierende ihre fachdidaktische Ausbildung in zwei anderen Fächern als Deutsch absolvieren, beispielsweise in Englisch und Afrikaans als *Home Language* oder *First Additional Language*. Werden Lehrkräfte jedoch primär als Deutschlehrkräfte angestellt, dann treten sie ihre Stelle ohne eine solide fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung an. Es bleibt keine andere Wahl, als sich auf das Prinzip des *learning-by-doing* zu verlassen, fehlende Kompetenzen durch entsprechende Fortbildungsangebote zu erwerben oder vorübergehend auf die Unterstützung erfahrener, jedoch bald pensionierter Vorgänger\*innen zu zählen. Mbohwa-

---

<sup>3</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass die *subject methodology* Module für afrikanische Sprachen fest etabliert sind. Es genügt auch nicht, von ‚europäischen‘ oder ‚westlichen‘ Sprachen zu sprechen, zumal Sprachen wie Französisch und Portugiesisch in Afrika weit verbreitet sind.

Pagels & Rode (2014: 16) stellen zudem fest, dass manche Lehrkräfte „das PGCE in ihren ersten Berufsjahren nebenher noch zusätzlich erwerben“. Solche Lehrkräfte erhalten aufgrund ihres Deutschstudiums eine Anstellung und erwerben anschließend ihren PGCE-Abschluss, der oft in Online-Formaten angeboten wird und für den die Studiengebühren von den Schulen übernommen werden. Eine andere Lehrkraft schildert, dass ihre Schule aufgrund eines fehlenden PGCE-Abschlusses einen alternativen Nachweis ihrer Unterrichtskompetenzen verlangte, woraufhin sie sich für den Abschluss der sechs DLL-Basiseinheiten entschied und diese erfolgreich absolvierte.<sup>4</sup> Auch wenn eine solche Lehrkraft mit einem DLL-Abschluss gut aufgestellt ist, Deutsch als SAL zu unterrichten, kann sie sich aufgrund der fehlenden Akkreditierung des Abschlusses nicht auf eine Festanstellung bewerben. Auch zukünftige Beförderungsmöglichkeiten bleiben ihr dadurch verwehrt.

So ergibt sich ein etwas gemischtes Bild der Deutschlehrendenausbildung an südafrikanischen Universitäten. Die Stellenbosch University bietet Studierenden zwar die Möglichkeit, eine akkreditierte fremdsprachendidaktische Ausbildung zu erhalten; diese kann jedoch nur angeboten werden, wenn eine Mindestanzahl von Studierenden sich dafür einschreibt. Andere Module mit einem fremdsprachendidaktischen Fokus befinden sich in primär germanistisch ausgerichteten Studiengängen, sodass bei diesen Studierenden nicht klar ist, ob sie sich für den Lehrberuf interessieren oder eher einer Karriere im universitären Bereich nachgehen möchten. Auch der binationale Master zwischen der Stellenbosch University und der Universität Leipzig bot über mehrere Jahre eine hochwertige fremdsprachendidaktische Ausbildung. Absolvent\*innen dieses Programms können jedoch nur durch den zusätzlichen Erwerb eines PGCE zu einer Anstellung an Schulen gelangen, da der Abschluss nicht akkreditiert ist. Auch weitere etablierte Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten wie DLL oder das Grüne Diplom, die interne standardisierte Lehrkräfte-Qualifizierung des Goethe-Instituts (2025: 1), verfügen allein nicht über die notwendige Akkreditierung, die angehende Lehrkräfte für eine Festanstellung benötigen.

## 4 Zukunftsperspektiven

Aus den bisherigen Beschreibungen der Deutschlehrendenausbildung an südafrikanischen Universitäten sollte deutlich geworden sein, dass die Sicherung des Nachwuchses aus verschiedenen Gründen nach wie vor ein kritisches Thema ist. Die Aufnahme des Moduls FLT 771 an der Stellenbosch University gibt Anlass zur Hoffnung, dass ähnliche Modulanträge an anderen Universitäten gute Chancen haben könnten, institutionelle Hürden zu überwinden. Ein ausschlaggebendes Argument für die Aufnahme des Moduls war sein sprachenübergreifender Charakter sowie die Wahl von Englisch als Unterrichtssprache, die eine größere Anzahl von Studierenden ansprechen könnte. Um dem Argument der fehlenden finanziellen Ressourcen für das Zustandekommen des Moduls entgegenzutreten, könnten die entsprechenden Sprachabteilungen – in Südafrika oft als *School of Languages* bezeichnet – sich bereiterklären, die fachdidaktische Ausbildung angehender Lehrkräfte zu übernehmen. Ein solches Beispiel gibt es an der University of Namibia, wo die Ausbildung von Deutschlehrkräften auf die Deutschabteilung übertragen wurde

---

<sup>4</sup> persönliche Kommunikation: Gespräch mit einer Deutschlehrkraft an einer Schule im Western Cape, Südafrika

(vgl. Augart 2012). Sinnvoll erscheint eine Zusammenführung der Sprachen, die sich am GER orientieren und ähnliche curriculare Rahmenbedingungen teilen, wobei grundsätzlich jede als SAL unterrichtete Sprache aufgenommen werden könnte. So können Dozierende nicht nur ihre Expertise einbringen, sondern auch eine wertvolle sprachenspezifische Betreuung der Studierenden in der Erarbeitung bestimmter Themenbereiche gewährleisten. In der konkreten Ausgestaltung würde dies bedeuten, dass an einer Universität, an der z. B. Deutsch, Französisch, Portugiesisch und Spanisch angeboten werden, bestimmte Themenbereiche wie Lerntheorien, methodisch-didaktische Grundlagen, Grammatik- und Wortschatzvermittlung und die vier Fertigkeiten sprachenspezifisch auf Englisch unterrichtet werden können. Dabei könnten Themenbereiche wie Bewertung, Literatur und die Umsetzung sprachenspezifischer curricularer Anforderungen direkt in der jeweiligen Zielsprache unterrichtet werden.

Hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung empfiehlt sich eine stärkere Berücksichtigung der kontextuellen Gegebenheiten. Wesentlich scheint vor allem ein Wissen um die aktuellen Diskurse, in die Fremdsprachen – insbesondere die als europäisch wahrgenommenen Sprachen – eingebunden sind. Für das Fach Deutsch würde dies konkret eine Auseinandersetzung mit den derzeit geführten postkolonialen Diskursen und deren Einfluss auf curriculare Fragestellungen beinhalten. Angesichts der Tatsache, dass die Mehrheit der südafrikanischen Studierenden drei bis vier Sprachen spricht, erweist sich eine Beschäftigung mit dem Bereich der Mehrsprachigkeit als essenziell. Angehende Lehrkräfte sollten über Kompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen, das Potenzial der sprachlichen Ressourcen ihrer Lernenden im Sprachlernprozess voll auszuschöpfen. Eine offene Frage bleibt, welche Materialien bzw. Grundlagentexte sich für jene Themenbereiche bieten, die sprachenspezifisch unterrichtet werden. Mit Blick auf den sprachenspezifischen Unterricht konnten gute Erfahrungen im Modul ‚Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache‘ (vgl. Kap. 3.1) an der University of Pretoria gemacht werden, wo Inputtexte und Aufgabenstellungen aus den DLL-Basiseinheiten verwendet wurden. Für die Aufnahme von Elementen aus DLL sprechen insbesondere Aspekte wie „reflektierendes Erfahrungslernen, dialogisches Lernen, seine praxisorientierte Ausrichtung und Kontextabhängigkeit“ (Vyshyvana, Solska & Poseletska 2023: 154). Im Sinne des dialogischen Lernens könnte auch das Potenzial von Online-Lernplattformen mit ihren diversen Aufgabenformaten wie Foren, Wikis und Journaleinträgen stärker berücksichtigt werden. Nicht zuletzt könnten auch die Ergebnisse einer Analyse von Wittmann & Olivier (2020: 66) zum Professionalisierungsbedarf südafrikanischer Deutschlehrender bei der Wahl der Lerninhalte einbezogen werden, um eine Verbindung zwischen universitären Ausbildungsinhalten und dem Praxisbedarf zu schaffen. Diese Ergebnisse umfassen

- *knowing what to teach at which grade level;*
- *knowing how to identify suitable teaching material;*
- *being able to adapt partly suitable material;*
- *being able to generate own teaching material;*
- *keeping up to date regarding teaching approaches and material used in class.*

Ähnliche Elemente gibt es bereits im Modul FLT 771 an der Stellenbosch University. Die Problematik, dass Sprachabteilungen mit der Übernahme fremdsprachendidaktischer Module auf potenzielle Postgraduierte verzichten müssten, beschreibt Van der Walt (2024a: 335) wie folgt:

*„There seems to be competition between academics who train teachers and those who want their senior students to stay on for postgraduate studies in these languages. The perception seems to be that once students train as teachers, they would not be interested in further studies.“*

Auch wenn dies eine nachvollziehbare Sorge darstellt und Abteilungen größere Zuschüsse für Postgraduierte erhalten, könnte die Übertragung der Lehrendenausbildung auf Sprachabteilungen Studierenden ein differenziertes Angebot bieten und somit das Profil der Abteilung erweitern.

## 5 Fazit

Dieser Beitrag verfolgte das Ziel, einen aktuellen Überblick über den Stand der Deutschlehrendenausbildung an südafrikanischen Universitäten sowie die damit verbundenen institutionellen Herausforderungen zu geben und so ein Desiderat in der Forschung anzusprechen. Ein Blick in die derzeitigen Angebote ergibt, dass die Auseinandersetzung mit Methodik und Didaktik des Deutschen in unterschiedlichen Studiengängen einen festen Platz hat. Dabei wurde deutlich, dass angehende Deutschlehrkräfte dennoch oft nur unter schwierigen Bedingungen in den Lehrberuf eintreten können, da akkreditierte Angebote zur Lehrkräftequalifizierung kaum vorhanden sind. Dieser Umstand ist nicht nur für das Fach Deutsch charakteristisch, sondern beschreibt auch die Realität anderer Fremdsprachen oder *Second Additional Languages* im südafrikanischen Bildungssystem. Wie gezeigt, sind die Gründe dafür vielfältig: Sie hängen häufig mit dem bildungspolitischen Status einer Sprache zusammen oder sind das Resultat von Rationalisierungsmaßnahmen. Dass es Kolleg\*innen an der Stellenbosch University gelungen ist, das Modul FLT 771 in den PGCE-Katalog aufzunehmen, ist ein Erfolg und weckt Zuversicht, dass ähnliche Module an anderen Universitäten eingeführt werden können. Infolgedessen wurden Zukunftsperspektiven für die Ausbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrenden insgesamt aufgezeigt, die insbesondere darin bestehen, dass Sprachabteilungen die Verantwortung für diesen Prozess übernehmen. Dies ist als Plädoyer an alle Sprachabteilungen zu verstehen, um die Chancen für die Nachwuchssicherung zu erhöhen. Auch ein intensiverer Austausch zwischen den jeweiligen Sprachabteilungen und den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten scheint für die Nachhaltigkeit der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden förderlich und notwendig zu sein.

## Literaturverzeichnis

Annas, Rolf (2016). Deutsch an Universitäten im südlichen Afrika. Zur Entwicklung des Faches seit 2003. *Acta Germanica*, 44, 105–118.

- Augart, Julia (2012). (Süd-)Afrikanische Germanistik. Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika. *eDUSA. Deutschunterricht im Südlichen Afrika*, 7, 7–22.
- Department of Basic Education (2013). *The Incremental Introduction of African Languages (IIAL) in South African Schools. Draft Policy*. Republic of South Africa: Department of Basic Education. Abgerufen am 12.1.2025, von URL [https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/IIAL Policy September 2013 \(3\).pdf](https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/IIAL%20Policy%20September%202013%20(3).pdf)
- Department of Basic Education (1997). *Language in Education Policy in Terms of Section 3 (4) of the National Education Policy Act, 1996*. Republic of South Africa: Department of Basic Education.
- Faculty of Education (2024). *Education. Academic programmes and faculty information. Yearbook, Part 6*. Stellenbosch: Stellenbosch University. Abgerufen am 1.9.2024, von URL <https://www.sun.ac.za/english/faculty/education/Documents/2024-Education.pdf>
- Goethe-Institut (2025). *Grünes Diplom*. Abgerufen am 1.9.2024, von URL <https://www.goethe.de/de/spr/unt/grd.html>
- Lafon, Michel (2009). *The Impact of Language on Educational Access in South Africa. CREATE Pathways to Access. Research Monograph No. 24*. University of Sussex: Brighton.
- Laurien, Ingrid (2006). Das Fach Deutsch an Universitäten im ‚neuen Südafrika‘. *Info DaF*, 33: 5, 438–445.
- Mbohwa-Pagels, Kirstin & Rode, Rudolf (2014). Deutsch als Fremdsprache („German Second Additional Language / SAL“) im südafrikanischen Schulsystem heute. *eDUSA. Deutschunterricht im Südlichen Afrika*, 9: 1, 13–19.
- PGCE Foreign Language Teaching 771: Course outline (2024). Stellenbosch University. Unveröffentlicht.
- Riedner, Renate (2020). Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht: Überlegungen am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext. *Acta Germanica*, 48, 41–52.
- Riedner, Renate (2019). Kollektives Gedächtnis und Erinnerungsorte in Deutsch als Fremdsprache. Theorie und Praxis für die Arbeit mit fortgeschrittenen Deutschlernenden im südafrikanischen Hochschulkontext. *Acta Germanica*, 47, 23–41.
- Universität Leipzig (2024). *Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext M. A.* Abgerufen am 17.9.2024, von URL <https://www.uni-leipzig.de/studium/vor-dem-studium/studienangebot/studiengang/course/show/deutsch-als-fremdsprache-im-deutsch-afrikanischen-kontext-m-a>
- University of Pretoria (2022). *DTS 753 German Didactics: Study Guide*. Unveröffentlicht.
- University of the Western Cape (2023). *Modulbeschreibung Deutsch*. Abgerufen am 17.9.2024, von URL <https://www.uwc.ac.za/study/faculties-and-programmes/faculty-of-arts-and-humanities/programmes/47>

- Van der Walt, Christa (2024a). Precarious Language Learning and Teaching: The Case of German, French and Mandarin in South African Schools. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 329–343. DOI: <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.39.20>
- Van der Walt, Christa (2024b). *Training to teach French, German and Mandarin in South African schools*. Abgerufen am 5.9.2024, von URL <https://www.sun.ac.za/english/Lists/news/DispForm.aspx?ID=10829>
- Von Maltzan, Carlotta (2022). Einführung zur Germanistik, deutschen Sprache und Kultur im südlichen Afrika und in Ostafrika. *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, 54: 2, 79–90.
- Von Maltzan, Carlotta (2018). Deutsch im Kontext der südafrikanischen Bildungspolitik und der Ruf nach Dekolonisierung. *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, 50: 1, 99–110.
- Von Maltzan, Carlotta (2014). Zum Wert von ‚Kultur‘ und Literatur im Fremdsprachenunterricht: Beispiel Südafrika. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.). *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik*. Tübingen: Stauffenburg, 87–96.
- Von Maltzan, Carlotta (2010). Deutsch in Südafrika. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/ New York: De Gruyter, 1805–1808.
- Von Maltzan, Carlotta (2009). Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen (Deutsch) in Südafrika. *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, 38, 205–214.
- Vyshyvana, Nataliia; Solska, Tetiana & Poseletska, Kateryna (2023). DLL für die Ausbildung von DaF-Lehrenden: Welche Kompetenzen lassen sich entwickeln? *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung von Deutsch als Fremdsprache*, 1: 2, 153–164. DOI: [10.24403/jp.1335309](https://doi.org/10.24403/jp.1335309)
- Weber, Undine (2018). Ein Fach im Umbruch: die südafrikanische Germanistik. *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, 50: 2, 103–114.
- Wittmann, Gerda-Elisabeth & Olivier, Jako (2020). Professional development needs of teachers of German Second Additional Language in South Africa. *Acta Germanica*, 48, 53–73.
- Wittmann, Gerda-Elisabeth & Olivier, Jako (2019). Professional Development in Fostering Self-Directed Learning in Second Additional Language Teachers. *Per Linguam*, 35: 3, 125–142. DOI: <https://doi.org/10.5785/35-3-870>

**Angaben zur Person:** Henk van der Westhuizen, M.A., ist seit 2016 Dozent für Deutsch an der University of Pretoria und unterrichtet DaF, Literatur und Linguistik. Zudem arbeitet er als DLL-Trainer und Fortbildner am Goethe-Institut Johannesburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Sprach- und Literaturdidaktik und der Lehrendenausbildung. Er ist Mitherausgeber der *eDUSA (Deutschunterricht im südlichen Afrika)*, die elektronische Fachzeitschrift des Germanistikverbandes im Südlichen Afrika (SAGV).

**Kontakt:** [henk.vanderwesthuizen@up.ac.za](mailto:henk.vanderwesthuizen@up.ac.za)

**DOI:** <https://doi.org/10.24403/jp.1438000>